

Nota de Investigación

Rendimiento académico y ambiente social

Academic Performance and Social Ambient

Jesús RUIZ HERRERO

Facultad de CCPP y Sociología. Universidad Complutense de Madrid
ruizherrero@yahoo.com

Recibido: 26.10.09

Aprobado definitivamente: 7.7.10

RESUMEN

El presente artículo evalúa, mediante procedimientos estadísticos, la influencia que el nivel educativo y la profesión de los progenitores, la renta per cápita del distrito o el tipo de centro pudieran tener sobre el rendimiento académico. La tesis de la que se parte considera que tales factores condicionan los esquemas perceptivos y cognitivos (habitus) con los que los alumnos hacen frente a su etapa académica, y que explican su éxito o fracaso. Para demostrarlo, hemos analizado los resultados en la prueba CDI del año 2008 para 6º de Primaria, que la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid organiza desde hace unos años a fin de evaluar el rendimiento académico del alumnado y si su nivel de conocimientos se ajusta a lo esperado para su curso. La perspectiva presentada aquí contrasta con la que sostienen otros discursos, como es el caso del discurso dominante en el sistema educativo, que sólo tienden a enfatizar los factores puramente individuales o psicológicos, o a desligarlos de las condiciones sociales que los han producido.

PALABRAS CLAVE: rendimiento académico, educación, clases sociales, habitus, pruebas CDI, trayectoria educativa.

ABSTRACT

The present article analyzes the influence that variables such as parent's educational level of attainment or occupation, level of income associated to the family's area of residence, or kind of school (private vs. state-run) might have on academic performance. The thesis presented states that these factors could account for the differentiated cognitive and perceptive schemata (habitus) that children develop to meet "the educational challenge". To demonstrate such relations, statistical procedures are used. The data tested here has been collected from the average results that different schools taking part in CDI exam obtained in 2008 in the region of Madrid. This exam is held every academic year and organized by Consejería de Educación de Madrid (Madrid Office of Education) to evaluate if pupils under test match the official academic level required for the grade they are in. Our perspective is further different than that which only tends to stress psychological factors as the main explanatory cause, and which underlies the dominant discourses in education.

KEYWORDS: academic performance, education, social class, habitus, CDI exam, schooling career.

SUMARIO

1. Marco Conceptual. 2. Análisis de la influencia de variables sociales y económicas en los resultados de CDI 2008. 3. Conclusiones. Bibliografía.

1. MARCO CONCEPTUAL.

La promoción de la educación se ha convertido en un lema recurrente difundido por los analistas, la clase política y los medios de comunicación. En cierta forma tiene que ver con un cambio en el paradigma de la ciencia económica, del que han emergido doctrinas económicas y políticas donde la educación tiene un nuevo y más importante papel que cumplir. Frente al modelo económico tradicional que se centraba en los clásicos factores productivos (tierra, trabajo y capital) y se preguntaba cómo incrementarlos, el nuevo modelo se centra en el “potencial”, en las “capacidades productivas”, y en cómo expandirlas. En esta nueva orientación, la educación juega un papel fundamental, ya que precisamente va encaminada a desarrollar a un nivel individual dichas capacidades productivas. Una fuerza de trabajo educada está íntimamente ligada a la utilización óptima de las tecnologías, por no hablar de las mejoras en productividad. También unos trabajadores altamente cualificados son capaces de “aprender” y de mejorar dichas tecnologías. Es por ello que la educación es tan sumamente importante en los planteamientos actuales (Vilaseca i Requena y Torrent i Sellens, 2005). Todo ello es además comprensible dentro de un contexto de economías nacionales muy integradas, abiertas a los mercados mundiales, donde los progresos o saltos productivos de unas van en detrimento de otras.

Pero, la educación, aparte de ser un elemento clave dentro de una estrategia de renovación del tejido productivo de la economía, sigue siendo “un capital” o un instrumento de poder desigualmente distribuido que crea oportunidades diferenciales y que sirve de base para la explotación económica en el ámbito productivo (Wright, 1994). Las elevadas tasas de abandono escolar tras la secundaria (Instituto de Evalua-

ción, 2007), o la desigualdad de credenciales en manos de las personas, y de su valor de mercado, nos hablan de que la educación, o el capital cultural, en sentido más amplio, es un objeto codiciado y restringido en su distribución que permite lograr capital económico, prestigio y ejercer poder en estas sociedades, y como es de esperar, engendra y es distribuido dentro de un sistema de clasificación y exclusión (Bourdieu, 1998; Perrucci y Wysong, 2003). La importancia de esta distribución controlada de los credenciales está en que, al fin y al cabo, la posibilidad para los profesionales de participar de forma amplificada en el valor total socialmente generado depende de una escasez creada en los credenciales por las políticas educativas y corporativistas (Sorensen, 2005)¹.

Pero esta política de escasez y de exclusión no perjudica a todas las clases sociales por igual. El grado de éxito en las trayectorias educativas o el acceso a campos de conocimiento poco accesibles, y a sus consiguientes profesiones altamente retribuidas, no sólo dependen de variables individuales como el esfuerzo o la inteligencia. Aunque solo sea porque este tipo de “virtudes” o capacidades también se aprenden o desarrollan bajo determinadas circunstancias. Bowles y Gintis ya demostraron la importante correlación entre lo que se denomina coeficiente intelectual, la clase social y la etnia, esta última asociada a la clase social (Bowles y Gintis, 1976).

Considerando lo anterior, la pregunta que nos hacemos es: ¿este instrumento de poder y de apropiación de oportunidades y rentas, que es la educación, está al alcance de todos? ¿Se olvidan las políticas actuales que buscan la transformación económica en la dirección hacia una sociedad del conocimiento de las diferentes probabilidades de acceso y apropiación del mismo, relacionadas con las circunstancias sociales de cada cual?

¹ Los diferentes campos profesionales se diferencian en esta política del “control del suministro” de credenciales. Por ejemplo, los profesionales médicos encabezan los catálogos de ocupaciones de difícil cobertura publicados por el Ministerio de Trabajo (ver por ejemplo el de 2010 en https://www.redtrabaja.es/es/portalttrabaja/resources/pdf/dificil_cobertura/CatalogoOcupacionesDificilCobertura.pdf). La escasez de médicos, sin marginar otros factores, está relacionada con esta escasez creada que protege las rentas de explotación. O pensemos también en los pilotos de aviones o los jueces, entre otras profesiones, que se reclutan por mecanismos muy selectivos (y onerosos para las clases trabajadoras). De todos modos, no olvidemos que el bien más escasamente repartido y desigualmente controlado son los medios mismos de producción, en forma monetario o capital muerto (Wright, 1994).

Para resolver estas cuestiones podemos tomar el concepto de **habitus** de Pierre Bourdieu que se define como una correlación entre probabilidades objetivas, científicamente construidas, y las esperanzas, percepciones y motivaciones subjetivas de los agentes sociales. En otra ocasión dice textualmente “*disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas (...), y engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y, en cierto modo, preadaptadas a sus exigencias*” (Bourdieu, 1991: 94). Dicho en otras palabras, un ambiente social de clase o étnico, instituye una serie de prácticas y crea una serie de percepciones, motivaciones y deseos, emociones y conductas en los sujetos que les orientan en su vida, en el marco de un conjunto de posibilidades creativas, y, al mismo tiempo, cerradas. Uno puede innovar con su acción las constricciones de su ambiente social y cultural, pero todos los movimientos no son posibles.

Este concepto llevado al terreno de la biografía académica y laboral implica que cada alumno (o futuro trabajador) en función de su ambiente social y cultural está posicionado ante el sistema educativo (y ante el mercado) en diferentes coordenadas. En función de ellas, se encuentra con diferentes probabilidades de éxito o fracaso, de llegar a obtener ciertos títulos, abandonar la educación prematuramente, penetrar en ciertos campos de conocimiento y profesionales muy valorados, o de configurar una carrera académica y profesional atractiva en el mercado y conducente a buenas posiciones sociales. Es decir, cada persona en función de su habitus, según sus disposiciones desarrolladas, tiene diferentes probabilidades de obtención de este instrumento de poder y acaparamiento de oportunidades que es el capital académico, y más ampliamente, el cultural. Y en consecuencia, también tendrá derechos desiguales a participar y beneficiarse profesional y personalmente de este despliegue de la sociedad y la economía del conocimiento.

El habitus, en sus consecuencias para la trayectoria educativa, se forma a partir de experiencias y elementos planificados en muy dife-

rente grado, en el hogar, o en el ambiente social más amplio:

– Por un lado, **aspectos más informales o menos conscientes** en el ambiente cultural y social de la clase. Estos se manifiestan en el horizonte de posibilidades y expectativas que la familia crea en el niño/a, si inculca en él la seguridad de que logrará ciertos destinos sociales. También aspectos aún más psicológicos si cabe como el pronto aprendizaje de autonomía y de responsabilidad, distinto según el habitus de clase (Kohn, 1977). Por ejemplo, los padres de profesiones muy reputadas, con al menos educación superior, normalmente crearán un ambiente cultural en el hogar distinto de otros grupos, inspirarán motivaciones para ocupar puestos similares, presentarán con familiaridad el saber (además sobre determinados campos reconocidos) y favorecerán el desarrollo de inquietudes precoces. Los hijos irán acumulando tanto herramientas de aprendizaje beneficiosas, como un grado de conocimientos superior al resto de sus compañeros de escuela.

– Por otro, **decisiones o estrategias más conscientemente planificadas** en las familias, que traslucen la posición social, los recursos y el “saber”, no sólo profesional, sino también “estratégico” de ciertas posiciones (Archer, Hutchings y Ross, 2003). Esto se expresa en la elección del tipo de centro y educación, a sabiendas de asegurarse un ambiente que prolongue y consolide el del hogar, la manera de entender y programar el “ocio” o la planificación de actividades extraescolares.

A este respecto, es reseñable la reciente contribución de Anette Lareau (sobre la base de un exhaustivo trabajo de campo) quien contrapone la socialización de los niños en las clases medias y altas, a la llevada a cabo en las clases trabajadoras. La primera sería una socialización o educación intensamente programada (*concerted cultivation*), preocupada por las mejores y más útiles actividades extraescolares, interesada por los contenidos de la escuela, y que inculca habilidades que superan los currículos oficiales, lo que se explota en forma de logro y rendimiento académicos. En lo concerniente a pautas de interacción, de registro lingüístico, de hábitos y modos cognoscitivos, en este tipo de socialización se adquieren pau-

latinamente las habilidades del futuro profesional. En las clases obreras, debido al tipo de empleos, el escaso o menor capital económico, el tipo de jornadas laborales y el bajo nivel cultural de la familia, la socialización de los vástagos es “despreocupada”, por contraste, es decir, consistente con el ambiente social y sus posibilidades (Lareau, 2003).

De este modo, nuestra hipótesis es que socializarse en ambientes donde está presente un elevado capital cultural y económico (que es también importante para la educación) forma *habitus* mejor ajustados a los requerimientos de la educación formal y de sus itinerarios más selectos, lo que tendrá luego su importancia en la construcción de biografías atractivas en el mercado. No obstante, en este último punto no sólo es importante el nivel de logro en la educación formal, sino también las redes sociales. A su vez, el tipo de redes y su “calidad” para permitir construir trayectorias privilegiadas está claramente en función del capital económico y cultural, como los términos de una ecuación (Bourdieu, 1998; 2008).

Para observar la fuerza del *habitus* y su manifestación muy temprana en el éxito académico (el cual exige el apropiado ajuste entre las disposiciones subjetivas engendradas en un ambiente social y los requerimientos institucionales) analizaremos los resultados académicos de una prueba de evaluación a la que fueron sometidos niños/as de primaria en la Comunidad de Madrid, o bien en algunos casos nos centraremos en el municipio. Los resultados ofrecerán una prueba a todo cuanto hasta aquí hemos asegurado.

Hemos de advertir que se trata de la correlación entre los resultados de los centros y los niveles de renta y asentamiento de categorías profesionales en las áreas donde radican tales centros. En este sentido, no se ofrece una prueba empírica directa para la operacionalización y comprobación del concepto de *habitus*, que hubiera exigido el conocimiento de las puntuaciones individuales concretas en la prueba, la localización de clase exacta de los progenitores, hacer preguntas sobre el ocio y pautas de consumo familiar, estudios de caso cualitativos sobre individuos determinados, etc. Pero sí que brindan unos resultados exploratorios, aproximativos a la corroboración de

la influencia del *habitus*. Aunque se necesitaría, por supuesto, análisis más exhaustivos y directos. Quizás más laxamente podamos decir que ofrecen una comprobación sobre el ambiente social (que englobaría la influencia de la familia y la procedencia social general de los alumnos del centro, etc.). ¿Si no es a este ambiente social o, más remotamente, al *habitus*, a qué se pueden imputar los diferenciales en las medias de los centros, que sistemáticamente se correlacionan con las medias de renta per cápita y con la ubicación de categorías profesionales por áreas? Poniéndonos en la mente de una persona que privilegie factores de tipo psicobiológico, la educación universal y el nivel de dotación de infraestructuras y personal garantizado en la actualidad y más o menos “aceptable” en la mayoría de centros (al margen de que pueda haber disparidades pronunciadas por titularidad y zona de renta), serían factores externos suficientes para que las inteligencias individuales y de raíz genética se manifestaran por su propia fuerza aprovechándose de un nivel de recursos “externo” mínimo. Se supone también que la inteligencia está distribuida al azar entre clases y ambientes sociales. Si dado ese nivel de recursos mínimo en los centros (por mucho que pueda ser mejorable), se manifiestan diferencias de forma sistemática en función de variables sociales, debe haber algo más profundo que los recursos inmediatos y las técnicas de enseñanza de los colegios que explique el fenómeno. Y ello es la introyección de ambientes de clase y culturales, la conformación de disposiciones internas en la socialización muy desiguales desde el nacimiento que hace que las personas se formen estructuras perceptivas y cognitivas con las que enfocan el mundo académico y sus exigencias, y con las que se adaptan al mismo con desiguales resultados. Por ejemplo, los países nórdicos, desde hace décadas, han aplicado cuidadas e igualitarias políticas educativas y cuentan con desarrollados estados de bienestar. Estos países suelen figurar de los primeros en la clasificación PISA. Se suelen recalcar las políticas educativas y al elevado gasto en educación como fundamentales (es decir, recursos públicos generosos, y en consecuencia, mejor equipamiento de los centros). Pero se pasa por alto

que son sociedades donde una parte importante de la fuerza de trabajo está directamente implicada en ocupaciones científicas, y por ende, en tales sociedades tienen un peso importante las clases medias, lo que se expresa en los resultados del alumnado (MEC, 2006). No puede decirse, comparativamente, lo mismo de la estructura social española, donde tienen un peso cardinal los estratos de escasa cualificación o semicualificados².

La variable clase u orígenes sociales en este trabajo ha sido operacionalizada mediante la renta per cápita del área de ubicación del centro o, en algunos casos, mediante la ocupación profesional predominante en los distritos. Además, la renta per cápita y la categoría profesional predominante en un área se hallan muy correlacionadas. Reconocemos que se trata de una operacionalización muy imperfecta de la clase social, a todas luces discrepante con los conceptos de E. O. Wright³. Las razones de esto, son varias. Desconocemos las profesiones específicas y la situación respecto de los medios de producción de los padres del alumnado, ya que la Consejería de Educación no ofrece resultados individuales, aun anonimizados. Se efectúan principalmente correlaciones de los promedios de los centros con la renta per cápita del área de ubicación del centro, y, en el caso del municipio de Madrid, con las proporciones de residentes, por distritos, en ocupaciones que presuponen un elevado capital cultural y económico (profesionales liberales, directivos y gerentes, técnicos, etc.). Es decir, estamos efectuando relaciones indirectas y trabajando con las categorías creadas por los servicios oficiales de estadística que carecen de una base teórica fuerte. Además en nuestro país, no se realizan estudios cuantitativos de “clase social” con periodicidad. El último intento de gran alcance, con una encuesta ex profeso, se llevó a cabo a finales de los 80 (Carabaña, 1996; 1999; González, 1992). Por ello no podemos trabajar con datos actualiza-

dos que operacionalicen la clase con rigor. De todos modos, hemos seleccionado aquellas categorías profesionales que implican elevado capital cultural (y económico), las cuales son suficientes para su correlación con datos educativos. Para nuestro propósito tampoco importa demasiado un cuadro desarrollado de clases sociales ya que el bien fundamental para el éxito académico es el capital cultural en el hogar, y estas categorías lo traslucen de alguna manera. Recordemos de nuevo que la proporción de estos grupos de ocupaciones residiendo en los distritos está altamente correlacionada con la renta per cápita de los mismos, por lo que medirían en cierto sentido lo mismo. Pese a ello, se ofrecen análisis separados para cada indicador.

Por otro lado, algunos autores se han pronunciado a favor del estudio de la niñez y de la adolescencia teniendo en cuenta los diferentes agentes y ámbitos de socialización que compiten, colaboran o crean demandas contradictorias. Los comportamientos y actitudes de las personas son la función resultante de la combinación y peso específicos de estas fuerzas socializadoras en armonía o contradicción sobre ellas. Esta combinación varía a nivel individual, y a un nivel agregado, en función de la clase, la etnia, etc. En palabras del sociólogo francés Bernard Lahire:

“El período adolescente, por ejemplo, sólo se comprende si se le sitúa en el punto de intersección de las constricciones escolares, las parentales –más o menos homogéneas– y las ligadas a la fratria o a los grupos de pares frecuentados (...). Nuestras investigaciones sobre las prácticas y preferencias culturales de los niños y de los adolescentes tienden a demostrar que no podemos pensarlas sociológicamente sin tener en cuenta los efectos conjuntos de los múltiples marcos o agentes de socialización que contribuyen a moldearlos y que influyen sobre su destino”. (Lahire, 2007: 31, 35).

² Por ejemplo, peones, empleados de tiendas, camareros/as, trabajadores de cuidados personales, trabajadores de la industria de escasa cualificación, etc. En 2007 excedían el 30% de los ocupados (fuente: INE, submuestra anual de 2007. También puede consultarse Laparra, 2007).

³ Este teórico ha sido el gran reconstructor (o quizás creador) del concepto marxiano de clase, por eso le nombramos preferentemente a él (Devine, 1997; Wright, 1994).

Por ello, aparte de observar la influencia en los resultados en la prueba CDI de las variables que traslucen el origen social y familiar (renta y categoría ocupacional), también observaremos la influencia de otros agentes y experiencias como el tipo de centro (privado o no) o la condición inmigrante del alumnado. El tipo de centro por el que la familia opta, aunque está asociado a la clase social de origen, podría tener una influencia independiente. Incluso aquellos centros ubicados en áreas de baja renta per cápita y que fueran privados o concertados podrían arrojar resultados superiores a los públicos. Esto podría darnos pistas de que las formas creadas de disciplina o de identidad personal en centros privados conforman disposiciones que podrían expresarse en los resultados académicos más allá de la influencia de variables relacionadas con el origen familiar. La condición inmigrante podría ser un factor de efecto similar, pero que empeoraría los resultados al interactuar con los orígenes sociales (así un niño o joven inmigrante de clase trabajadora exhibiría peores resultados, frente a un joven autóctono de los mismos orígenes sociales).

Los datos para ofrecer una primera confirmación (aproximativa, recordemos) para todo lo anterior se muestran a continuación. No obstante, necesitamos tests empíricos que permitan verificaciones más directas.

2. ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE VARIABLES SOCIALES Y ECONÓMICAS EN LOS RESULTADOS DE CDI 2008

Como hemos indicado antes, nuestro objetivo es comprobar si la influencia del ambiente de socialización se trasluce en los resultados académicos del alumnado siguiendo una pauta clara. Para comprobar esta tesis podemos consultar algunas pruebas de evaluación de los conocimientos del alumnado que se hacen en España, como el test CDI (Competencias y Destrezas Indispensables), organizado por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Observaremos los datos que la Consejería ha hecho públicos más ampliamente y que son referentes a 6º de primaria para 2008. Realmente, sólo disponemos de los promedios de los

colegios, lo que es un inconveniente, ya que dentro de un mismo centro puede haber bastante variabilidad entre los alumnos, en sus características socioeconómicas y étnicas. En cualquier caso, son los únicos datos a nuestro alcance, ya que la Consejería no permite acceder a los individuales, aun cuando los alumnos permanezcan en el anonimato. De todos modos, el tipo de alumnado que recibe el centro normalmente es aquel que vive en el área próxima. Las familias tienden a ubicarse espacialmente según sus posibilidades económicas y las preferencias asociadas a su habitus de clase. Es previsible que los niños/as que acuden a los centros ubicados en tales zonas tengan unas características sociales más o menos homogéneas. Por tanto, el promedio del centro nos indica aproximadamente la pauta general en rendimiento académico de aquellos grupos con características sociales similares.

Lo bueno o malo del resultado en la prueba se valora dentro de un baremo de 40 puntos, siendo 20 aprobado. Analizar los datos de un curso como este (6º de primaria) nos permite comprobar cómo y en qué medida las disposiciones “probables” del alumnado de los centros influyen en los promedios de estos en la prueba, desde una edad tan temprana como los 11 años. Esto demostraría la eficacia de la socialización a la hora de generar esas disposiciones subjetivas, entre las que se encuentran las capacidades y aptitudes para el aprendizaje en la educación formal. Los pequeños retrasos con respecto al nivel de aprendizaje requerido tarde o temprano pasarán factura, por lo que hasta cierto punto es un indicativo de las trayectorias que se perfilan. Estancarse, los aspectos no abordados, la falta de estímulo que ralentiza el desarrollo de nuevas destrezas e intereses quizás se ahonden en posteriores etapas educativas (como en la secundaria o incluso más adelante). Un riesgo diferente para cada alumno/a según las expectativas, la motivación para el aprendizaje y el ambiente en el que crece.

De las medias de los 1208 centros evaluados, se puede obtener un promedio de 21,75 puntos (un aceptable aprobado). Al mismo tiempo, existe una gran variabilidad en los datos. El centro que mejores resultados obtuvo presenta una media de 34,53 puntos, mientras que el peor obtiene apenas 5.

A) RENTA Y PROMEDIOS EN CDI

Un primer análisis se efectuará en relación a la renta per cápita del área (distrito o localidad) donde se ubican los centros. Se trata de una operacionalización muy imperfecta de los orígenes sociales (no digamos de la clase social), pero es por el momento la única alternativa.

Es palpable que los promedios en CDI son mejores en aquellas áreas con renta per cápita más elevada. Así el Oeste y el Norte metropolitanos obtienen la puntuación más alta. Por el contrario, el Este y el Sur (con rentas inferiores) consiguen peores promedios (tabla 1).

Si analizamos por separado el municipio de Madrid la tendencia entre renta per cápita y promedio en CDI es más clara que la que muestran los datos generales de la Comunidad de Madrid. Hay casos atípicos, como por ejemplo Arganzuela o Ciudad Lineal, pero en general, parece claro el descenso en las puntuaciones, conforme la renta disponible bruta per cápita decrece. Por ejemplo, Chamberí tiene una renta per cápita de 23862,23€ en 2006 y consiguió en el test 23,56. La de Retiro es de 23764,22€ y el promedio es de 25,32. Los alumnos de Moncloa-Aravaca, cuya renta per cápita es de 23065,88€, lograron 24,32 puntos de media. En cambio, si descendemos en el nivel de renta,

esto se hace notar en los resultados del alumnado. Por ejemplo Hortaleza con 21018,86€ arroja un resultado inferior a los anteriores de 21,95. Finalmente, si pasamos a distritos aún más pobres, los resultados encontrados están entre los peores del municipio. Usera tiene una renta por debajo de la media, de 17003,32€. Sus resultados en CDI no sobrepasaron el aprobado (19,14). Lo mismo puede decirse de Puente de Vallecas, con 16882,44€ y 19,5 (fuente: Dirección General de Estadística del Municipio de Madrid y Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid). A continuación la relación observada puede verse con mayor claridad en el siguiente gráfico.

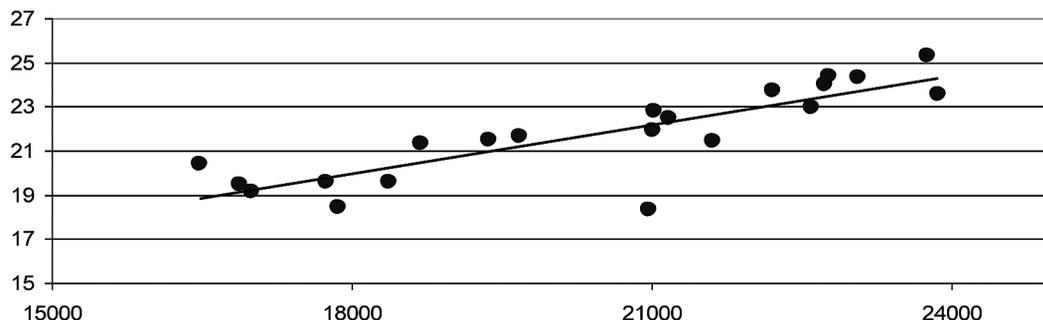
Volviendo a los datos para toda la Comunidad de Madrid, si calculamos la media de renta per cápita de las áreas donde radican los centros “aprobados”, esta es 18187,33€. En cambio la de los centros suspensos es de 16674,23€, es decir, 1500 euros menos. Pero, ¿qué sucede con los centros que sobrepasan los 25 puntos de media? ¿Se incrementan aún más las diferencias de renta con respecto a los que consiguen 25 o menos puntos? Esto demostraría que la educación y los centros de excelencia en el rendimiento son aún más elitistas que el grupo de los que solamente tienen el mérito de entrar en el grupo de los aprobados. La media de renta per

Tabla 1
Renta per cápita (2006), promedio en la prueba CDI (2008)
en las diferentes áreas estadísticas de la Comunidad de Madrid

	Renta per cápita	Promedio CDI
Oeste Metropolitano	23124,69	23,45
Norte Metropolitano	19202,81	23,03
Municipio de Madrid	18106,48	21,70
Sierra Central	17038,52	21,31
Nordeste Comunidad	14685,60	19,40
Este Metropolitano	14112,25	22,11
Sudoeste Comunidad	13939,30	20,44
Sierra Norte	13910,20	18,92
Sur Metropolitano	13171,32	21,34
Sudeste Comunidad	12936,02	21,01
Sierra Sur	12334,17	17,97

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación y del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

Gráfico 1
Gráfico de dispersión entre renta per cápita (2006)
y puntuación en CDI (2008) por distritos del Municipio de Madrid



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y de la Dirección General de Estadística del Municipio de Madrid, *Contabilidad Municipal*.

cápita de los centros de “excelencia” (promedios por encima de 25 puntos) supera a la del grupo de los “aprobados” siendo de 19436,12€, y quedando a 2300€ de la media de aquellos centros que obtuvieron 25 o menos puntos. La diferencia entre estos dos últimos grupos es mayor que la separaba a los centros aprobados de los suspensos. (Las diferencias son significativas al 1% en las comparaciones entre aprobados frente a suspensos, y entre el grupo de centros por encima de 25 puntos y los que obtuvieron tal puntuación o menos).

Con todo, el determinismo ciego tampoco es una perspectiva adecuada, pues un 40% de los centros que superan los 30 puntos se sitúan en zonas donde la renta es de las más bajas. Por ejemplo, el centro que más puntuación obtuvo atribuye su éxito en la prueba a sus técnicas de estudio y a la inculcación de responsabilidad mediante diferentes medios, tal como se desprende de las declaraciones de su directora (EL PAÍS, 12 de diciembre de 2008, edición Madrid). De todas las maneras, insistir en inculcar responsabilidad a través de prácticas de disciplina, como por ejemplo el buen uso del tiempo, la utilización de agendas o la importancia de la organización, no deja de ser un modo de interiorización de actitudes típicas de ciertos estratos sociales que estos llevarán con más probabilidad ya interiorizadas del

hogar, y que se vulgarizan entre los demás mediante diferentes técnicas. De hecho, “aprender a organizarse” o el uso de agendas parece una versión lúdica de las virtudes del futuro profesional.

B) TIPO DE CENTRO, RENTA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Un factor diferenciador importante entre el alumnado está en el tipo de enseñanza (pública o no). Matricular a los hijos en la enseñanza concertada y privada es un medio de diferenciación en las trayectorias, aunque no el único y no siempre deseado por todos los progenitores. Los centros privados podrían aplicar formas de control y disciplina que alientan mayor autoexigencia y autocontrol, y favorecerían que el alumnado se socializara en un ambiente más elitista. Pese a todo, esta realidad sería más típica, estrictamente, de los privados que de los concertados, que por sus menores barreras económicas permiten el acceso de otras clases. Tampoco deberíamos olvidar que el ambiente, tipo de alumnado, y capitales culturales acumulados (traídos del hogar) de los estudiantes de algunos centros públicos, ubicados en áreas de renta alta, pueden ser más elitistas que los de muchos centros privados o concertados.

La distribución de centros por zonas estadísticas no es equilibrada si analizamos tan sólo los centros que participaron en la prueba, que casi son la totalidad de los que radican en la Comunidad. Parece adivinarse una pauta según la cual la enseñanza no pública tiende a ascender en porcentaje a medida que la renta per cápita del área sube. Por ejemplo, en el municipio de Madrid hay un porcentaje de concertados superior a lo que cabría esperar de no haber relación entre las variables. Concertados y privados suman casi el 57% del total de centros en el municipio, teniendo este una renta per cápita bruta disponible superior a la media de la región. Lo mismo sucede en el Norte y el Oeste metropolitanos. En esta última zona, en torno al 30% de los centros que imparten primaria son privados, y junto a los concertados llegan al 50% del total. Justamente, estas son de las zonas de mayor renta per cápita de la región. También se observa cierta fuerza en la relación entre el porcentaje de centros públicos y el Este y Sur metropolitanos, y entre la pública y el Sudeste de la Comunidad, que son áreas con rentas inferiores a las de las otras divisiones antes nombradas. En el Este, por ejemplo, los públicos alcanzan el 83% del total. En cuanto a las sierras, en aquellas de menor renta, la totalidad de los centros de primaria evaluados son públicos, mientras que en Sierra Central, más rica, el 30% son privados o disfrutan de concierto. Las tendencias y diferencias observadas por zonas podrían incluso profundizarse, ya que muchos privados, localizados en espacios donde se registran los hogares de mayores ingresos, se abstuvieron de participar (los centros que imparten primaria son 1242 y participaron 1208 en la prueba, es decir, el 97%).

Volviendo de nuevo al análisis de los promedios, esta vez en función del tipo de centro, ¿la propiciación de cierto ambiente en las aulas de los colegios privados que estimulen un aprovechamiento mayor, o la constitución del mismo como efecto de la prolongación de cierto ambiente social de clase traído del hogar se traduce en mejores resultados en las pruebas CDI? La respuesta es afirmativa a juzgar por que las diferencias de medias son estadísticamente significativas al 1% (tabla 2) entre los colegios públicos, concertados y privados. El tipo de centro condiciona, en cierto grado, el éxito en la asimilación de conocimientos y destrezas por parte del alumnado.

El informe PISA 2006 consideraba que los resultados de su prueba según el tipo de centro, se tornaban no significativos, si se descontaba la influencia del estatus socioeconómico. Por lo que, en sentido estricto, la enseñanza privada no añadiría nada a lo que ya se trae del hogar, simplemente lo consigna o mantiene (MEC, 2006). En cualquier caso, por mucho que estadísticamente en el informe PISA la influencia del tipo de centro pierda su importancia ya que está muy correlacionada con el estatus, no es menos cierto que el “efecto de aislamiento”, de diferenciación, el capital social, las prácticas de disciplina, o la identidad personal y grupal construidas en centros privados pueden ser muy importantes a la hora de determinar los esfuerzos y resultados educativos, y la trayectoria académica y profesional, de acuerdo a las necesidades de reproducción de clase (Bourdieu, 1998). En conclusión, la enseñanza privada parece que disfruta de un mayor rendimiento como hemos visto en la tabla anterior. Pero su “efecto de diferencia-

Tabla 2
Promedios, mínimo, máximo y desviación típica en la prueba CDI (2008) por tipo de centro. Comunidad de Madrid

	Media	Mínimo	Máximo	Desviación típica
Público	20,67	5,38	33,67	4,11
Concertado	22,97	8,8	34,53	3,76
Privado	24,87	7,22	32,84	4,11

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación y del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

ción” no se limita simplemente a una cuestión de rendimiento. Desde edades tempranas incorpora elementos sutiles de diferenciación en las trayectorias, explotables posteriormente en el mercado, para dar solución a las pretensiones de los estratos que escolarizan a sus hijos/as en la enseñanza privada. ¿Cómo operacionalizar en un indicador determinado estos “elementos sutiles” que se van grabando en las trayectorias académicas y que luego se pueden rentabilizar en la vida laboral? Los idiomas pueden ser un ejemplo interesante.

Según la fuente *Estadística de la enseñanza de la Comunidad de Madrid*, de la Consejería de Educación, en el curso 2006-2007, los alumnos de la pública de lenguas extranjeras se reducen a medida que el idioma que se estudia se hace “más raro” o atípico (Consejería de Educación de la CM, 2008). Así, el 55% de las personas que estudian inglés en todas las enseñanzas de régimen general (incluye la enseñanza privada y concertada) lo hacen en centros públicos, pero los alumnos de la pública son sólo el 40% de los estudiantes de francés, el 6% de aquellos que se han matriculado en alemán, o el 14% de los que estudian otros idiomas⁴. Por otro lado, los alumnos de la escuela privada son sólo el 18% del total del alumnado de régimen general, pero suponen el 23% de los matriculados en francés, el 66% de todos cuantos estudian alemán o el 80% de los que estudian otras lenguas distintas de las tres principales. Y todo ello por no hablar de las personas que reciben una formación íntegramente bilingüe (las administraciones se han decidido a impulsar la adopción de este tipo de programas en la pública, para equilibrar la situación).

Para no transmitir una perspectiva simplificada de la situación al lector, que pudiera crear la percepción una escuela privada de élite frente a una pública de ambiciones declinantes, una vez más se ha de recordar que todos los centros públicos no son equiparables. ¿Cuáles son, así, los centros de titularidad estatal que han adoptado programas bilingües? ¿Su ubicación es proporcionada por áreas de renta? ¿Todos los alumnos de la pública se aclimatarían al bilingüismo

con la misma facilidad sin importar precisamente el habitus de clase, el nivel cultural del hogar o los esfuerzos extra de inversión por parte de los padres en educación?

La diversificación del estudio de idiomas o la implantación de la educación bilingüe es tan sólo uno de entre muchos elementos “sutiles” que contribuyen a la creación de trayectorias desiguales, junto con el rendimiento académico diferencial. En este proceso parece que llevan la delantera los centros privados y seguramente determinados centros públicos. Por ello, parece que en el tipo de enseñanza, que como revelaba el informe PISA está asociado “al estatus socioeconómico”, el secreto no es sólo que ayude a mantener un habitus de clase, al reunir en las aulas a personas con características similares, sino que potencia y adereza el currículum de los estudiantes incorporando distinciones extra.

Hasta ahora hemos comprobado que la renta del área presenta cierta relación con los resultados. Igualmente, el habitus reforzado en determinados centros también favorece puntuaciones más altas. Ahora bien, volviendo a plantear cuestiones ya surgidas anteriormente, ¿existen diferencias entre los públicos y los privados en las áreas de renta más baja?, ¿hay más centros públicos suspensos en ellas que en las de renta elevada?

Los datos de la tabla 3 indican que en aquellas áreas de menor renta per cápita hay un mayor porcentaje de centros públicos suspensos que en las zonas de ingresos más altos (42% frente a 36%). Paradójicamente, hay mayor nivel de colegios suspensos en las de renta media, que en las de baja. En cuanto a la enseñanza privada, en las áreas más pobres, el 93% de todos los centros privados aprueban (siendo además, como vemos por el residuo, que excede 1,96, la relación entre ambas variables significativa). En otras palabras, en las áreas con una renta de menos de 16000 euros, el 90% de los centros que se hayan suspensos son públicos, y únicamente un 10% privados o concertados. La escuela concertada obtiene mejores resultados que la pública, con un 80,5% de centros aprobados, aunque peores que la privada.

⁴ Según la misma fuente, los centros públicos son el 54% aproximadamente de todos aquellos de régimen general. En el caso del inglés, el porcentaje de alumnos más o menos coincide con su peso sobre el total de centros, pero no sucede igual con el resto de lenguas extranjeras, como se ha comprobado.

Tabla 3
Porcentaje de aprobados y suspensos en CDI (2008), por tipo de centro según áreas de renta per cápita (2006) en la Comunidad de Madrid

	Tipo de centro			Total
	Público	Concertado	Privado	
<16000 euros				
Suspenseo				
N	154	16	1	171
% fila	90,06	9,36	0,58	100
% columna	42,31	19,51	7,14	37,17
Residuo corregido	4,44	-3,65	-2,36	
Aprobado				
N	210	66	13	289
% fila	72,66	22,84	4,50	100
% columna	57,69	80,49	92,86	62,83
Residuo corregido	-4,44	3,65	2,36	
Total				
N	364	82	14	460
% columna	100	100	100	100
% del total del nivel renta	79,13	17,83	3,04	100
16000-20000 euros				
Suspenseo				
N	101	40	0	141
% fila	71,63	28,37	0	100
% columna	51,01	30,77	0	41,11
Residuo corregido	4,36	-3,04	-3,31	
Aprobado				
N	97	90	15	202
% fila	48,02	44,55	7,43	100
% columna	48,99	69,23	100	58,89
Residuo corregido	-4,36	3,04	3,31	
Total				
N	198	130	15	343
% columna	100	100	100	100
% del total del nivel renta	57,73	37,90	4,37	100
>20000 euros				
Suspenseo				
N	58	21	7	86
% fila	67,44	24,42	8,14	100
% columna	35,80	12,21	9,86	21,23
Residuo corregido	5,85	-3,82	-2,58	
Aprobado				
N	104	151	64	319
% fila	32,60	47,34	20,06	100
% columna	64,20	87,79	90,14	78,77
Residuo corregido	-5,85	3,82	2,58	
Total				
N	162	172	71	405
% columna	100	100	100	100
% del total del nivel renta	40	42,47	17,53	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación y del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

Un problema de interpretación surge con el análisis de los datos de aquellas áreas de renta media (16.000-20.000 euros). En la escuela pública y concertada, los porcentajes de colegios suspensos son más elevados que en el grupo de rentas más bajas (51%, la pública y 31%, la concertada). En cambio, en la privada el pleno de los centros aprobó la prueba.

Los mejores resultados para la concertada y la pública se encuentran en las zonas de renta más alta, donde la mayoría de centros obtuvieron 20 o más puntos en CDI (64% y 88% respectivamente). El 90% de los colegios privados tienen promedios de aprobado o más.

Otra forma de comprobar lo anterior está en efectuar sucesivas comparaciones de medias. En primer lugar compararemos las medias en CDI de los centros de un mismo tipo (privados, concertados o públicos), pero diferenciados según el área de renta donde se ubican. Después, compararemos los resultados entre los diferentes tipos de enseñanza, pero dentro de una misma zona de ingresos. La renta se clasifica como alta, baja y media, por abreviar. Estas categorías coinciden con los intervalos numéricos utilizados en la tabla 3.

En la siguiente tabla que se recoge (tabla 4), para ver las diferencias de puntuación entre centros ubicados en una misma zona de renta per cápita, en función de su titularidad (pública, privada y concertada), es necesario leer las filas. Para comparar las puntuaciones de un mismo tipo de enseñanza, pero esta vez según la zona de renta donde se encuentra el colegio, se habrán de leer las columnas. La significatividad de las diferentes comparaciones se indicará a continuación para cada conjunto comparado.

En la enseñanza privada, a pesar de las diferencias de renta de las áreas de ubicación de los centros, no hay diferencias significativas estadísticamente entre ellos. En la concertada, las diferencias no son significativas entre los promedios de los centros situados en zonas de renta baja y los de renta elevada, pero sí las diferencias entre los dos anteriores y los centros de renta media. Finalmente, todas las comparaciones de medias dentro de la escuela pública, en función de los ingresos de la zona, se revelaron significativas. En este último caso, sorprendentemente los públicos en áreas de renta baja obtienen un promedio significativamente mejor que aquellos de renta media.

Si aislamos cada área de renta y vemos lo que sucede con los promedios en la prueba según el tipo de enseñanza, nos percatamos de que en todas ellas las medias mejoran a medida que pasamos del sistema público a la enseñanza concertada, y de esta a la privada. Sin embargo, las diferencias de medias son significativas estadísticamente, dentro del área de renta baja, entre la escuela pública y la concertada o privada. Entre estas dos últimas, las diferencias no son significativas. Lo mismo sucede en las áreas de renta más elevada. Finalmente, en las localidades y distritos “medios”, en cuanto a renta se refiere, las diferencias entre los promedios en CDI son en todos los casos significativas.

Podemos concluir que en las zonas más ricas de la Comunidad hallamos porcentajes bajos de centros públicos suspensos (poco más de un tercio de los mismos), y una media de 22 puntos aproximadamente en la pública. En cambio, en las zonas con menores recursos, los resultados, dentro de tal tipo de enseñanza, son más deficientes. Paradójicamente,

Tabla 4
Promedio en la prueba CDI en cada tipo de enseñanza según el área de renta en la Comunidad de Madrid

	Privado	Concertado	Público
Renta baja	24,82	23,10	20,69
Renta media	25,52	21,65	19,73
Renta alta	24,75	23,91	21,77

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación y del Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid.

camente, el sistema de enseñanza que tendría que igualar, venciendo las diferencias de extracción social, tiene dentro de sí cierta diferenciación interna, ligada a factores socioeconómicos.

Las diferencias entre las medias de la enseñanza privada, según las áreas de renta, no son significativas, lo que nos demuestra que la influencia de este último factor no es siempre poderosa. Como los centros privados se mueven en torno a los 25 puntos, sin importar la zona donde se encuentren, deducimos que gozan de unos estándares educativos homogéneos, generalmente altos. Algo similar sucede en la enseñanza concertada, salvo para algunos casos.

Por último, dentro de cada área socioeconómica, un factor de diferenciación importante (entre los estratos sociales que viven en ella, aun siendo próximos) viene por el tipo de centro en el que las familias matriculan a sus hijos. Así en las zonas de renta más baja, hay una diferencia de cuatro puntos entre los públicos y los privados. Lo mismo sucede en aquellas de renta alta, siendo la diferencia de tres puntos.

A la luz de estas conclusiones se plantean nuevos interrogantes, ¿qué tipo de familias, que viven en áreas de renta más baja, matriculan en centros privados a sus hijos? Podrían ser capas ascendentes que introducen estas prácticas de diferenciación, sobre todo cuando la escuela pública, al menos en primaria y secundaria, ha vivido un incremento importante del porcentaje de alumnado extranjero. Otra hipótesis podría ser que las familias que viven en áreas de la Comunidad de renta más baja y que inscriben a sus hijos en la enseñanza privada o concertada son, dentro de tales espacios, familias atípicas. Es decir, son grupos de renta más elevada que la media del lugar, o grupos socio-profesionales de mayor rango que viven en tales zonas por diversas razones (familiares, cercanía al trabajo, etc.), o habitan sus barrios o partes más selectas (de “transición”, espacialmente hablando), pero computan dentro de una zona estadística con una renta global baja. En este último caso, se repetiría, a una escala mucho más pequeña, de barrios, distritos y localidades, la relación entre escuela privada/concertada y renta, observada anteriormente en el caso de las grandes zonas estadísticas de la Comunidad de Madrid. Del mismo modo, en los espacios de altos ingresos, las personas que llevan a sus hijos a la escuela pública

podrían ser capas muy concretas, dentro de todos los que viven en tales zonas, aun siendo clases medias y altas (por ejemplo, clases medias o altas asociadas al sector público). No hemos de olvidar que la preferencia hacia un tipo u otro de educación tiene asimismo que ver con los valores y las orientaciones políticas y culturales de las diversas capas sociales, que también forman su habitus (Bourdieu, 1998). Estas sospechas podrán ser comprobadas cuando podamos acceder a los datos individuales de cada alumno, siempre que se conserve el anonimato. Aunque, de momento, las administraciones no son muy proclives a ello.

C) UNA PRUEBA MÁS DE LA INFLUENCIA DEL HABITUS DE CLASE: RELACIÓN ENTRE ESTRATOS PROFESIONALES Y PROMEDIOS DE LOS CENTROS

Las anteriores tablas referidas a la renta per cápita pueden ser un tanto abstractas. Al fin y al cabo esta por sí misma tampoco “significa nada”. Lo importante es lo que denota (tipo de empleo, cargos de responsabilidad y salarios de los padres, historia familiar, tan importantes para generar un ambiente y condiciones en el hogar, que conforman el habitus en los vástagos), o de la que va acompañada (capital social, capital cultural y simbólico, orientaciones de vida, etc.). En el primer apartado avanzamos que lo más relevante es el ambiente familiar y social inmediato de los niños (creado por los capitales económicos y culturales familiares que lo presiden) y las disposiciones e inclinaciones que reciben como producto de la socialización (Bourdieu, 1991: cap. 4; Kohn, 1977; Lareau, 2004). En la escuela, el desigual rendimiento está condicionado por la relación familiar con el conocimiento y el saber, por las expectativas familiares colocadas en la trayectoria educativa de los hijos, que afectan a su interés o estructuras cognitivas para el aprendizaje. Los alumnos nacidos en ambientes de elevado capital cultural, donde los padres, sus parientes y amistades tienen profesiones de prestigio, y muy cualificadas, tendrán una relación con la cultura y la ciencia, y por ende, con lo académico, distinta: más confiada o cercana, más motivante, con mayor capital cultural acumulado para compe-

tir, a veces excediendo los contenidos que la escuela programa para su edad. Tendrán “referentes” muy cercanos para formarse desde muy pequeños una idea de a qué les gustaría dedicarse y por qué. Los referentes tempranos son primordiales en el rendimiento y en la trayectoria académica, tal como el informe PISA 2006 ha recalcado. En este se afirma que aquellos que tienen un padre o una madre que trabaja en profesiones científicas y que, además, están seguros de que en el futuro ellos también serán científicos (lo que demuestra un grado máximo de

interiorización de los valores del hogar) presentan una puntuación de más de 50 puntos por encima del promedio de la OCDE en el test, prácticamente igual a la que consiguió de media el país mejor clasificado en el informe, Finlandia (MEC, 2006). Por ello, más que en la renta per cápita, nos fijaremos ahora en los porcentajes por zonas de personas residentes que son directivos de las administraciones públicas y de las empresas, profesionales científicos e intelectuales, o de apoyo (que disponen de altos o medios capitales económicos y culturales).

Tabla 5
Distribución porcentual de grupos de promedios en CDI (2008) en diferentes áreas clasificadas por su proporción de directivos y profesionales (2001). Municipio de Madrid

Promedio CDI de los centros	Proporción de directivos y profesionales				Total
	30% o<	>30% al 45%	>45% al 60%	>60%	
0-10					
N	4	2	0	0	6
% fila	66,67	33,33	0	0	100
% columna	3,92	1,49	0	0	1,13
Residuos corregidos	2,97	0,46	-1,70	-1,36	
10-20					
N	47	57	59	16	179
% fila	26,26	31,84	32,96	8,94	100
% columna	46,08	42,54	34,50	12,90	33,71
Residuos corregidos	2,94	2,50	0,27	-5,60	
20-25					
N	33	52	65	46	196
% fila	16,84	26,53	33,16	23,47	100
% columna	32,35	38,81	38,01	37,10	36,91
Residuos corregidos	-1,06	0,53	0,36	0,05	
25-30					
N	17	22	45	59	143
% fila	11,89	15,38	31,47	41,26	100
% columna	16,67	16,42	26,32	47,58	26,93
Residuos corregidos	-2,60	-3,17	-0,22	5,92	
30-40					
N	1	1	2	3	7
% fila	14,29	14,29	28,57	42,86	100
% columna	0,98	0,75	1,17	2,42	1,32
Residuos corregidos	-0,33	-0,67	-0,21	1,23	
Total					
N	102	134	171	124	531
% fila	19,21	25,24	32,20	23,35	100
% columna	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid e INE, *Censo 2001*.

Tal variable es más concreta que la de la renta y remite a ciertas disposiciones y a determinados ambientes sociales. De todos modos, ambas están muy correlacionadas. Los datos de la tabla anterior se refieren sólo al municipio de Madrid, ya que es muy interesante por su heterogeneidad social y sus importantes diferencias en la prueba según distritos.

En el municipio de Madrid hay un 45% de estas formaciones sociales antes referidas, de media. Pese a esto, volvemos a encontrar grandes contrastes entre distritos: Chamartín registra un 67% de directivos y profesionales residentes, mientras que el porcentaje en Villaverde desciende al 26%, o en Puente de Vallecas al 25%. Si observamos la tabla 5, otra vez se aprecia claramente cómo en aquellos distritos del municipio de Madrid en los que estos grupos de altos capitales culturales y económicos son escasos (30% o menos del total de residentes), el 50% de sus centros obtienen promedios de 20 puntos o menos, o el 82% quedan por debajo de los 25 puntos. En cambio, los distritos cuyo porcentaje de profesionales y directivos de las empresas y administraciones supera el 60%, los centros que obtienen 20 puntos o menos bajan a un escaso 13%. El grueso de los mismos (casi el 50%) se sitúa en el grupo de los que obtienen más de 25 puntos en CDI. Otro dato interesante está en que aquellos centros que obtienen solamente un máximo de 10 puntos o menos (lo que está muy por debajo del aprobado) se sitúan con una frecuencia del 67% en las zonas con los porcentajes más bajos de directivos y profesionales (siendo el residuo de la casilla de 3 desviaciones típicas, y por tanto significativa la relación).

Los datos ofrecen pruebas parciales (ya que son verificaciones indirectas por las características de los datos) de la influencia del ambiente probable del hogar (fundamentado sobre el

capital cultural y el nivel de recursos de los padres) en el rendimiento académico de los hijos. Recordemos, sin embargo, que estos se referían a la Comunidad, mientras que la tabla anterior recoge exclusivamente los datos del municipio de Madrid. La segmentación espacial más clara de este probablemente ayude a esclarecer la relación entre las variables.

D) INMIGRACIÓN Y RESULTADOS EN LA PRUEBA CDI, EN EL MUNICIPIO DE MADRID

No podemos tampoco olvidar la influencia de la inmigración. Para determinar cómo se dejan sentir sus efectos en las puntuaciones, tomaremos los porcentajes de la población extranjera de menos de 16 años, es decir, en edad escolar, en los diferentes distritos del municipio de Madrid. Como carecemos de los datos de extranjeros en primaria en el municipio, por distritos, emplearemos el anterior indicador. En esta ocasión, como en el anterior epígrafe, nos limitaremos al municipio de Madrid, porque es esta la única zona de la Comunidad para la que hemos ampliado la serie de variables, más allá de la renta o el tipo de centro.

Los grupos que podrían tirar a la baja la puntuación de los centros son, mayormente, alumnos extranjeros procedentes de países de renta baja. Los porcentajes de los que disponemos son globales y no discriminan por nacionalidad. A pesar de ello, los distritos que cuentan con un elevado porcentaje de jóvenes y niños extranjeros menores de 16 años son, básicamente, aquellos que reciben a personas de países de la periferia mundial, por lo que no haber descontado a los niños extranjeros de países occidentales no afecta demasiado a los datos.

Tabla 6
Promedio en CDI de los centros, según el porcentaje de población escolar extranjera (menores de 16 años) de sus distritos en 2008. Municipio de Madrid

Población escolar extranjera por distritos	Promedio CDI de los centros
0-10%	24,58
>10%-16%	22,48
>16%	20,33

Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y de la Dirección General de Estadística del Municipio de Madrid.

Tras calcular los estadísticos correspondientes, concluimos que las diferencias entre los promedios de los centros según el peso de la población escolar extranjera en el distrito donde se encuentran son estadísticamente significativas (al 1%), así como entre cada par tomado por separado (test de Bonferroni). En los distritos que tienen un porcentaje no superior al 10%, los centros obtienen una media en el examen de 4 puntos superior a la de aquellos con más del 16% de este tipo de población en sus distritos.

De todos modos, es relevante el hecho de que en aquellos distritos que exceden el 16%, la puntuación no sea menor, y queden incluso por encima del aprobado. Esto podría deberse a dos factores. Por un lado, todas las inmigraciones que recibe nuestro país no son comparables. Hay muchas familias que, aun viniendo de países calificados como de “renta baja”, poseen un capital cultural medio e incluso alto, lo que se expresa en los resultados de los hijos (por ejemplo, algunas comunidades de Hispanoamérica, cuyos alumnos tienen la ventaja adicional de no sufrir la dificultad de estudiar en una lengua distinta de la materna). Por otro lado, ya vimos que tanto la escuela privada como la concertada tenían promedios más elevados a pesar de la renta del lugar donde se ubicaban. Estos centros podrían mantener en niveles aceptables el promedio de los distritos que tienen baja renta per cápita y, al mismo tiempo, una elevada proporción de residentes extranjeros.

E) PROPOSICIÓN DE UN MODELO DE REGRESIÓN CON ALGUNAS DE LAS VARIABLES ANALIZADAS

Un problema no resuelto es precisamente que se desconoce si el efecto que tiene sobre los promedios el estar ubicado un centro en zonas con bajos porcentajes de profesionales y directivos se solapa con la influencia de hallarse en distritos con elevada población extranjera en edad escolar. Las familias extranjeras venidas de países periféricos se emplean fundamentalmente en puestos de bajos ingresos y cualificación, y viven en barrios y distritos acordes a su clase. De todos modos, sería erróneo ignorar que haber

sido educado inicialmente en una lengua extranjera o haber recibido determinadas orientaciones culturales típicas del grupo de socialización hacia la educación son obstáculos adicionales a los que encontraría un niño nacido en una familia autóctona con escasos recursos y bajo nivel educativo. Luego es preciso que determinemos el peso que tiene cada variable de las vistas anteriormente sobre la puntuación en la prueba. Para ello, recurriremos a un análisis de regresión. El modelo, de nuevo, sólo estará basado en los datos del municipio de Madrid.

Para efectuar el análisis de regresión lineal primeramente se realizaron gráficos de dispersión y se comprobaron los supuestos estadísticos que exige el desarrollo del modelo. El supuesto de normalidad prácticamente se cumple. Algunos autores consideran factible el análisis cuando el ajuste, aun no siendo perfecto, no presenta una discrepancia flagrante con el histograma típico de normalidad (Afifi y Clark, 1990; Cea D’Ancona, 2004). El resto de los supuestos no presentan problemas. Hay cierta colinealidad pero no es muy importante.

Como no disponemos de más variables independientes para regresionar la puntuación promedio de los centros, y siendo nuestro principal objetivo testar el peso de las variables con las que hasta ahora hemos operado, más que establecer un modelo final perfecto que explique de una vez por todas lo que influye en los resultados, creemos que las independientes presentadas son suficientes por el momento.

El estadístico que indica la bondad del ajuste y la significatividad del modelo (razón “F”) es estadísticamente significativo (p-valor menor que 0,05 y 0,01). Asimismo, la significatividad asociada de cada coeficiente “b” tomado por separado presenta valores cercanos a los antes mentados. El modelo que podríamos construir basándonos en los coeficientes es: **puntuación promedio del centro = 19,09 + 3,38 tipo de centro + 0,06 altos capitales - 0,13 alumnos extranjeros** (lo que se colige de la tabla 7 que recoge los coeficientes, el valor de “t” y su significatividad, además de la información de los coeficientes beta).

“Tipo de centro” se refiere a la titularidad del mismo (público o privado/concertado. Hemos hecho dicotómica la variable para facilitar el análisis). “Altos capitales” se refiere al porcen-

Tabla 7
Coefficientes y su significatividad asociada

Pasos	Coefficientes no estandarizados		Coef. Estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
1					
	(Constante)	19,92		65,65	0,00
	Tipo de centro	3,64	0,40	9,24	0,00
2					
	(Constante)	15,08		21,33	0,00
	Tipo de centro	3,31	0,36	8,83	0,00
	Altos capitales	0,11	0,31	7,48	0,00
3					
	(Constante)	19,09		13,11	0,00
	Tipo de centro	3,38	0,37	9,09	0,00
	Altos capitales	0,06	0,19	3,28	0,00
	alumnos extranjeros	-0,13	-0,18	-3,14	0,00

Variable dependiente: PUNTUACION

taje de directivos y profesionales por distritos del municipio de Madrid. “Alumnos extranjeros” es la variable antes referida que consiste en la población escolar extranjera, medida en porcentaje, por distritos.

En primer lugar, el valor de la constante es alto, de 19 puntos, que sería el valor que alcanzaría la puntuación si el resto de los coeficientes fueran cero. Por otra parte, el tipo de centro, como sospechábamos, tiene una importante relevancia. Así al pasar de un colegio público a otro, privado o concertado, el valor de la dependiente aumenta, en promedio, en tres puntos. Igualmente, a medida que aumenta en una unidad el porcentaje de residentes directivos o profesionales en un distrito, aumenta en 0,06 la puntuación. Quizás en zonas con porcentajes muy cercanos de estos grupos, las diferencias no se hagan sentir demasiado, pero se harán más patentes en casos donde haya una diferencia, por ejemplo, de treinta puntos porcentuales o más en la proporción de estos estratos sociales. Finalmente, a medida que crece en un punto la proporción de población extranjera escolar desciende en 13 décimas el valor promedio de Y.

Si observamos los coeficientes beta nos percataremos de que la variable que más influye en

los resultados de los centros tiene que ver con la titularidad del mismo (si es público o no). Las otras dos variables presentan coeficientes “beta” prácticamente iguales, siendo muy similar su efecto (0,19 y 0,18 respectivamente). Precisamente estas dos están algo correlacionadas, como demuestra el descenso de algunos de sus coeficientes y de su significatividad, en los sucesivos pasos. La correlación no es sorprendente ya que muchos inmigrantes se suelen establecer en distritos donde viven grupos socioprofesionales de menores rentas y cualificación, a los que se incorporan socialmente en el país receptor, formando sus capas más bajas (Cachón, et al., 2004). No obstante, parece que ambas variables también tienen un efecto propio, más allá de su correlación, porque sus coeficientes son significativos. Así los resultados empeorarían en un colegio público, en una zona con muy baja proporción de directivos y profesionales, y con alto porcentaje de alumnado extranjero en el distrito, frente a un centro con las mismas características del primero, pero que estuviera en un área donde no hay muchas familias inmigrantes (aunque los promedios de ambos no sean deslumbrantes).

El modelo es capaz de explicar un **26% de la variabilidad de la dependiente** (R cuadrado

corregida). No es un mal resultado si contamos con que estamos tratando de medir el efecto, sobre los promedios de los centros, de “variables indirectas”. No tenemos las características concretas de las familias de los alumnos de este o aquel centro. Al mismo tiempo, incluso en un mismo distrito, las diferencias en asentamiento de clases profesionales y directivos entre barrios y zonas pueden ser notables. Lo mismo sucede con el dato de la población extranjera en edad escolar por distritos. En definitiva, si en vez de analizar los promedios de los colegios, tuviéramos como objeto las puntuaciones individuales, y conociéramos las características sociológicas de cada alumno, mejoraría la claridad del análisis y los resultados, y la capacidad de explicación del modelo, ya que en un mismo lugar de estudios se pueden mezclar personas provenientes de clases sociales y características tremendamente diferentes que quedan borradas bajo el membrete del mismo centro.

Asimismo, sería recomendable investigar otras variables, como los métodos educativos (que podrían introducir un factor de variación importante). También se ganaría capacidad explicativa si se incluyeran otros indicadores que hicieran operativas las experiencias concretas del alumnado (tales como número de visitas a edades tempranas a museos, o frecuencia de la participación en otras actividades culturales, hábito de lectura fuera de la escuela, tipo de actividades y número de las mismas en las que están inscritos en el tiempo extraescolar modo en el que usan las nuevas tecnologías, proveniencia social de las amistades, etc.), lo cual no deja de tener cierta vinculación con la clase social. Analizadas estas nuevas variables y vistas las relaciones con el rendimiento académico, las familias de estatus socioeconómico muy similar podrían diferir en la propiciación de este tipo de experiencias en los niños/as.

3. CONCLUSIONES

Lo más relevante, hasta aquí, ha sido comprobar cómo la mayor parte de los colegios privados y concertados, los centros públicos ubicados en zonas de renta per cápita alta y los distritos del municipio de Madrid donde predominan como residentes ciertos grupos profesionales obtienen

los mejores promedios. En los resultados vistos antes, obtenemos pruebas (aun precarias) de la importancia del ambiente (probable) del hogar y del centro en las puntuaciones medias de los diferentes colegios. Ya se ha explicado repetidamente lo particular del modo de comprobación de esto según las limitaciones de los datos. Por otro lado hubiera sido más rica una investigación cualitativa, con un número de entrevistas amplio, pero tan sólo queríamos observar cómo los resultados de una prueba que con una intención, en principio, neutral serviría para testar el rendimiento académico de los centros exhibe la sombra de variables relacionadas con las circunstancias y condiciones sociales probables de los alumnos/as. Además lo relevante es que esta influencia se manifiesta en el rendimiento académico rutinario y no sólo en la obtención de títulos al final de las grandes etapas educativas y a edades más avanzadas. De hecho es más relevante y explicativo lo primero que lo segundo, ya que lo suponía de alguna forma sin demostrarlo. Asimismo el que esto acontezca y se manifieste a una edad tan temprana como los once años es significativo de la fuerza de los ambientes familiares y de clase, del centro (y de otros aquí no contemplados) en los resultados académicos. ¿Qué fuerza adquieren estas influencias y qué grado de acumulación diferencial de capital cultural provocan a medida que pasa el tiempo? Esto es algo que futuras investigaciones habrán de contestar.

De todos modos, lo visto hasta ahora no es concluyente respecto al concepto de habitus, ya que los indicadores y datos no son muy ricos y precisos para funcionar como operacionalizaciones y comprobaciones directas de este concepto. Con todo, el concepto, junto con el de ambiente social es un supuesto teórico que nos sirve como orientación para significar estas diferencias sistemáticas de los centros según variables socioeconómicas. Este carácter asentado de las diferencias de los promedios de los centros, según las características socioeconómicas de las zonas de localización de los mismos, nos hace preguntarnos si en ello no tienen que ver las disposiciones introyectadas probables del alumnado, tanto más cuanto todos los centros cuentan con un nivel mínimo de dotación de recursos que sería suficiente para el brillo de las inteligencias individuales desde el supuesto de una teoría alternativa más centrada en lo psicológico o biológico. Los resul-

tados son, a pesar de todo, aproximativos (no directos ni concluyentes) y dan, sobre todo, pistas para una comprobación y operacionalización futuras de la idea de habitus o de esquemas perceptivos/cognitivos introyectados en un ambiente social. Y lo que deseamos es que espoleen a otras personas interesadas en la materia a resolver algunas cuestiones que aquí surgen. Ayudaría en esto el que los organismos que controlan los datos se comprometieran también con intereses científicos y los proporcionarían sin limitaciones.

Hemos visto que a pesar de la universalidad de la educación y la igualdad de oportunidades que fundamentan nuestras instituciones educativas, los resultados son desiguales y hay visos de que están afectados, entre otros factores, por el ambiente y condiciones de socialización del alumnado, lo que relativiza la idea misma de igualdad de oportunidades. Pues hay “oportunidades” (y probabilidades) de acumulación de conocimiento que no dependen del acceso (físico) exclusivamente a los centros de enseñanza, y que no son directamente perceptibles. Si todos no parten de las mismas condiciones, el nivel de rendimiento y los tiempos de aprendizaje tendrían que ser establecidos individualmente, y sus logros se deberían considerar dentro de un marco individual, sin por ello acarrear estigmas ni “itinerarios de segunda”. Además los alumnos habrían de contar con el apoyo material ade-

cuado, de acuerdo a sus necesidades y tiempos. Aunque dar por hecho que no acarrearía efectos estigmatizadores, al menos en el corto plazo es ingenuo. No es el momento para presentar propuestas concretas, y el aventurarse a hacerlo sin la observación de los inconvenientes, como por ejemplo de qué modo responderían otros ámbitos y agentes sociales (como el mercado, las estrategias diferenciadoras de clase, etc.) es poco riguroso y poco útil.

Por otro lado, sería de urgencia combinar encuestas bien programadas sobre la realidad y detalles concretos de los alumnos (a diferencia de los datos en exceso genéricos presentados aquí) con estudios de caso (de corte cualitativo) que permitieran explicar casos atípicos (como éxitos o fracasos en aquellas personas predispuestas para lo contrario, según su posición en las coordenadas sociales). Normalmente, las réplicas a este tipo de teorías que sociologizan realidades pensadas, por lo común, desde un punto de vista muy psicológico, como son los resultados en la educación, suelen insistir en que siempre hay individuos o trayectorias que se salen de su aparente sino sociológico. Análisis cualitativos profundos lograrían aislar experiencias poderosas y otros agentes y ámbitos de influencia (no detectados) que ayudaría explicar tales casos atípicos, que también son un reto teórico por mucho que sociológicamente se trabaje con agregados sociales.

BIBLIOGRAFÍA

OBRAS DE AUTORES

- AFIFI, A. A. y CLARK, V. (1990). *Computer-aided multivariable analysis*. Nueva York. Van Nostrand Reinhold.
- ARCHER, L., HUTCHINGS M. y ROSS, A. (2003). *Higher education and social class: issues of exclusion and inclusion*. Londres. Routledge Falmer.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Humanidades.
- (1998): *The State Nobility*, Cambridge, Polity Press.
- (2008): *Homo academicus*, Madrid, Siglo XXI.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976): *La meritocracia y el «coeficiente de inteligencia», una nueva falacia del capitalismo: el I.Q. en la estructura de clases de los Estados Unidos*, Barcelona, Anagrama.
- CACHÓN, L., ALFARO, Y. y CRUCES, J. (2004): *Colectivos desfavorecidos en el mercado de trabajo y políticas activas de empleo*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CARABAÑA, J. (1996): *Un análisis de la movilidad de clase según la encuesta sociodemográfica*, Madrid, Instituto de Estudios Sociales Avanzados. .
- (1999): *Dos estudios sobre movilidad intergeneracional*, Madrid, Fundación Argentaria/Visor.
- CEA D'ANCONA, M. Á. (2004): *Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social*, Madrid, Síntesis.

- DEVINE, F. (1997). *Social class in America and Britain*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- GONZÁLEZ, J. J. (1992). *Clases sociales: estudio comparativo de España y la Comunidad de Madrid*, Madrid, Consejería de Economía.
- KOHN, M. (1977): *Class and conformity: a study in values, with a reassessment*, Chicago, University of Chicago Press.
- LAHIRE, B. (2007). “Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples”, *Revista de Antropología Social*, nº 16, pp. 21-38.
- LAPARRA, M. (2007). *La construcción del empleo precario: dimensiones, causas y tendencias de la precariedad laboral*. Madrid. Fundación FOESSA.
- LAREAU, A. (2004): *Unequal childhoods: class, race, and family life*, Berkeley, University of California Press.
- PERUCCI, R. y WYSONG, E. (2003): *The New Class Society. Goodbye American Dream?*, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers.
- SORENSEN, A. (2005): “Foundations of a rent-based class analysis” en Wright, E. O.: *Approaches to Class Analysis*, Cambridge (UK), New York, Cambridge University Press, pp. 119-151.
- VILASECA I REQUENA, J. y TORRENT I SELLENS (2005): *Principios de economía del conocimiento. Hacia una economía global del conocimiento*, Madrid, Pirámide.
- WRIGHT, E. O. (1994). *Clases*. Madrid. Siglo XXI.

INFORMES

- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID (2008) “Estadística de la enseñanza. Curso 2006-2007” [en línea], [ref. de 8 de febrero de 2009]. Disponible en web: http://www.madrid.org/cs/Satellite?idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&c=CM_InfPractica_FA&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&sm=1109266100977&idOrganismo=1142359975427&language=es&cid=1114191916977
- INSTITUTO DE EVALUACIÓN (2007). “Abandono escolar prematuro” en Sistema estatal de indicadores de la educación. 2007, [en línea], [ref. de 7 de febrero de 2009]. Disponible en web: http://www.institutodeevaluacion.mec.es/contenidos/pdfs/rs6_2007.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006) “PISA 2006. Informe español”, [en línea], [ref. de 7 de febrero de 2009]. Disponible en web: <http://www.mec.es/multimedia/00005713.pdf>

FUENTES ESTADÍSTICAS Y BASES DE DATOS EN INTERNET

- DIRECCIÓN GENERAL DE ESTADÍSTICA DEL MUNICIPIO DE MADRID:
<http://www.munimadrid.es/portal/site/munimadrid/menuitem.4ab51db567e6a0aa7d245f019fc08a0c/?vgnextoid=b5b2437f08159010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD>.
- INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE LA COMUNIDAD DE MADRID:
<http://www.madrid.org/iestadis/>.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA:
<http://www.ine.es>

ARTÍCULOS DE PRENSA

- EL PAÍS (2008). “La Educación en Madrid tiene precio”. 12 de diciembre. Edición Madrid. pp. 1-7.