

Evaluar la equidad de los sistemas educativos: consideraciones teórico-metodológicas para el desarrollo de un Modelo Dimensional de Evaluación.

José Sánchez Santamaría

Profesor Ayudante

Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE)

Departamento de Pedagogía

Universidad de Castilla-La Mancha

Correo electrónico: jose.ssantamaria@uclm.es

RESUMEN:

La equidad educativa es una cuestión de primer orden en las evaluaciones de los sistemas educativos. Esta situación es deudora de las políticas educativas modernas amparadas en los principios de la “Educación para todos” de la UNESCO. Estas políticas conciben que el sustento real del derecho universal a la educación reside en una educación de calidad dentro de un contexto de equidad. En este sentido, este artículo presenta un conjunto de consideraciones teórico-metodológicas sobre la equidad educativa: a) como constructo a evaluar en el marco de las políticas educativas públicas: su relevancia, idoneidad y pertinencia; b) se pone en relación con la perspectiva de cambio y mejora sostenible que orienta el actual diseño de las reformas educativas en muchos países; y, c) se analiza y discute una propuesta de modelización que sirva para el desarrollo de indicadores de entrada, contexto, proceso y producto, desde la doble perspectiva del dato: objetividad-subjetividad, para evaluar la equidad en los sistemas educativos.

PALABRAS CLAVE: equidad educativa, política educativa, evaluación educativa, reformas orientadas a la equidad, educación sostenible, valor social de la educación, educación para todos, indicadores de medición, justicia social, globalización.

ABSTRACT:

Educational equity is a major issue in the Evaluation of Education Systems. This situation springs from modern Education Policies contained in the UNESCO’s principles “Education for All”. These policies understand that the actual support of the Universal Right to Education lies in quality education within a context of equity. In this sense, this paper shows a set of theoretical and methodological considerations on educational equity: a) educational equity as a construct to assess in the framework of public education policies: its relevance, its suitability and its appropriateness; b) this is connected with the perspective of sustainable change and improvement that guides the current design of educational reforms in many countries, and c) we analyze and discuss whether the proposed modeling is suitable for the development of indicators of input, context, process and product, from the dual perspective of the datum: objectivity-subjectivity, in order to evaluate equity in educational systems.

KEYWORDS: educational equity, educational policy, educational evaluation, equity-oriented reforms, sustainable education, social value of education, education for all, measurement indicators, social justice, globalization.

“Excelencia sin equidad es elitismo, y equidad sin excelencia produce mediocridad”

Zimmerman (1997, p. 21)

“Es necesario superar el enfoque tradicional, donde el esfuerzo se ponía en analizar la contribución de la educación a la equidad social, para postular la necesidad de un mínimo básico de equidad y cohesión social como condición necesaria para que sea posible un proceso educativo exitoso”

Tedesco (2011, p. 43)

1. Introducción.

Este trabajo se encuadra dentro de los estudios de política educativa sobre equidad desde la perspectiva del cambio y la mejora sostenible (Fullan, 2005; Hargreaves y Fink, 2006; Hargreaves y Shirley, 2009). A través de una aproximación analítica y sistémica, consideramos que las políticas públicas orientadas a la promoción de la equidad en educación permiten la formación de todos los jóvenes para afrontar los retos de la Sociedad del Conocimiento (Santos Rego, 2010). Se aboga por la importancia de que los Estados garanticen el derecho genuino de aprender (Darling-Haammond, 2001), atendiendo a criterios sostenibles y a la creación de mecanismos que nos informen de la posible aparición de desigualdades estructurales reforzadas o promovidas por el sistema educativo.

Como cualquier política, la educativa es: “un proceso por el que un grupo de personas, cuyas opiniones o intereses son en principio divergentes, toman decisiones colectivas que, por regla general, se consideran obligatorias para el grupo y se ejecutan de común acuerdo” (Miller, 1989, p. 518). Esto se debe a que requiere del compromiso y esfuerzo compartido de la ciudadanía, debido a que tiene implicaciones sobre sus vidas. Por lo que su evaluación es una tarea necesaria en el sentido de que puede: “contribuir a iluminar, comprender y debatir sobre por qué y cómo se gobiernan los sistemas educativos de unas y otras formas, qué efectos tienen y por qué y cómo hay cosas que vale la pena sostener y otras que deben ser alteradas” (Escudero, 2010, p. 8).

Esta tesis conecta la evaluación de políticas públicas y la equidad en educación, ya que de la evaluación de dichas políticas se pueden generar procesos de cambio y mejora educativa en términos de equidad.

Así pues, desde la doble consideración teórico-metodológica, el objetivo del artículo es presentar una serie de reflexiones sobre la equidad educativa como constructo de evaluación en el marco de las políticas públicas educativas. En concreto, se aportan argumentos vinculados con su relevancia, idoneidad y pertinencia, poniéndolos en relación con la perspectiva del cambio y mejora sostenible. Tras ello, se delimita y caracteriza la equidad educativa elemento esencial del valor social de la educación. Y, por último se muestra una propuesta de modelización basada en tres dimensiones que dan nombre al modelo de evaluación dimensional sobre la equidad educativa.

Antes de empezar, es conveniente destacar que este artículo recoge la fase inicial de revisión teórica (perspectivas, enfoques, modelos, etc.) dentro de las tareas del proyecto MAVACO financiado por el Plan Nacional de I+D+I. En otro trabajo, hemos presentado un desarrollo de los indicadores y la aplicación del modelo, analizando la evolución de la equidad en el sistema educativo español. Así, desde el contexto de producción textual de las reformas (Bowe y Ball, 1992), hemos podido identificar tres etapas sobre equidad de las reformas educativas españolas, a saber: la primera, del derecho a la educación a través de un igualdad ficticia (1970/90); la segunda, la equidad mediante la igualdad (1990/2006); y, la tercera, la equidad a través de la diversidad (2006/Actualidad.).

2. La equidad educativa desde el cambio y mejora sostenible.

2.1. Discursos y reformas educativas.

Desde mitad del siglo XX, la desigualdad se ha visto como: “un dispositivo desarrollado de forma inconsciente por la sociedad para asegurar que las posiciones más importantes sean ocupadas por las personas más cualificadas” (Davis y Moore, 1945, p. 243). Esta afirmación tiene plena vigencia en muchas de los discursos y políticas educativas, pero con una diferencia, y es que este tipo de discursos sobre el sentido y función de la educación, y por tanto, sobre su papel y el de los docentes y los estudiantes, en la actualidad se dan en un marco de tendencias educativas globales (Apple, 2006; Alberto Torres, 2009). Los mecanismos de Globalización han generado discursos, políticas y prácticas educativas similares en distintos países y niveles educativos bajo el paraguas ideológico del determinismo económico (Ball, 2009) o lo que Apple (2004) denomina como “Modernización Conservadora”. Esto ha traído consigo dos respuestas sobre la mejora y el cambio educativo: “la primera de ellas tiene que ver con la necesidad imperiosa de fomentar la mejora de la productividad educativa con el fin de aumentar la competitividad económica; por otro lado, esta respuesta establece con cierta precisión los fines de la educación en términos de desarrollo del capital humano” (Hargreaves y Fink, 2006, p. 44).

Una aproximación adecuada a esta cuestión, nos lleva a establecer las principales características de los procesos de reformas educativas globales experimentadas en las últimas décadas. Siguiendo la propuesta de Sahlberg (2004), se pueden identificar cuatro tipos, a saber (tabla 1):

Tabla 1. Reformas educativas en el marco de los procesos de globalización: el valor político de la equidad en términos de capacidad, voluntad y amplitud (sectores)

Ejes	Denominación	Equidad como prioridad política			Modelos
		Capacidad*	Voluntad*	Amplitud	
I	Reformas orientadas a la promoción de la equidad	Si	Si	A y con todos	Finlandia, Holanda, Ontario (Canadá)...
II	Reformas orientadas a la reestructuración	Si	No	A todos	España, Bélgica...
III	Reformas basadas en la estandarización	No	Si	Todos, los que puedan	Estados Unidos de Norteamérica, México...
IV	Reformas basadas en los imperativos financieros	No	No	Unos pocos	Chile, Inglaterra, Estados Unidos de Norteamérica...

*Ambos, en términos de tomar decisiones para el desarrollo de políticas públicas educativas orientadas a promocionar la equidad educativa.

Fuente: Elaborado a partir de Sahlberg (2004) y Levin (2003).

- a) Reformas orientadas a promocionar la equidad, en el sentido de que defiende que el rol de las políticas educativas es potenciar la movilidad social y disminuir la desigualdad social. La equidad se centra en buscar la calidad de la educación para todos los sectores, prestando especial atención a los peor situados en la sociedad.
- b) Reformas orientadas a la reestructuración. Conjunto de reformas que pretenden alinear los sistemas educativos nacionales con las tendencias internacionales. Se trata de reformas de homogeneización que aspiran a imponer una cultura educativa con sus correspondientes estructuras y modelos, para conseguir un funcionamiento eficaz y un alto rendimiento de los alumnos en el desarrollo de sus aprendizajes.
- c) Reformas basadas en la estandarización. El objetivo de estas reformas es la de reforzar todas las acciones pedagógicas con la intención de mejorar la competencia profesional del alumnado de acuerdo a un rendimiento excelente. Es decir, escuelas con altos niveles de exigencia equivale a una educación de calidad y a una mejora en la competitividad. Sobre la base de estos supuestos se encuentran los procesos de medición educativa mediante pruebas de rendimiento estandarizadas y dentro de una cultura de rendición de cuentas. No se busca la reestructuración, sino

- estandarizar procedimientos, mecanismos e instrumentos didácticos y de evaluación con la intención de comparar para identificar la excelencia y a los excelentes.
- d) Reformas basadas en los imperativos financieros. Caracterizada por el racionalismo fiscal: reducir el gasto público en educación. Centra su debate en las tensiones entre la financiación pública y privada. Lo relevante es ajustar el coste de la educación pública y apoyar, aspectos como la libertad de las familias a escoger centro o a escolarizar a sus hijos en centros privados.
- e) La conjugación de las reformas de tipo III y IV son las que han imperado en las últimas décadas. Fundamentadas en un racionalismo económico se han inspirado en la necesidad de hacer prevalecer la máxima eficacia y eficiencia de los recursos por encima de cualquier otro tipo de beneficio social, cultural o político, es decir, en los principios del mercado (Ball, 2007; Zajda, 2009; Alberto Torres, 2011), al considerar que es el mercado el que debería proveer los fundamentos del conjunto de decisiones políticas sobre la educación (Pusey, 2003). Por su parte, las reformas inspiradas en el cambio y mejora, promocionan valores de equidad educativa. De ese modo, la educación sostenible se convierte en un mecanismo para hacer frente a los retos de la Sociedad del Conocimiento (Fullan, 2005), mediante la creatividad, la democracia y la inclusión (tabla 2).

Tabla 2. Comparación de las características principales de las dos perspectivas.

	Tipo de reformas	Principios	Valores	Modelo educativo
Cambio y mejora sostenible	I	Sostenibilidad: Evaluar para comprender y mejorar	Comunidad Competencia Cooperación Diversidad	Inclusivo Democrático Equitativo Calidad Competencia
Racionalismo Económico – Estandarización	II-III-IV	Accountability: Evaluación como rendición de cuentas	Individualismo Meritocracia Tecnocracia Homogeneidad	Segregador Exclusivo Excelencia Competitivo

Fuente: Elaborado a partir de Hargreaves y Fink (2006) y Pusey (2003).

2.2. Educación sostenible e implicaciones para las políticas educativas orientadas a la equidad.

La educación sostenible, ampliamente definida y caracterizada en la literatura especializada, puede generar las condiciones idóneas sobre: *“la capacidad de cualquier sistema para activar procesos de mejora dentro de su complejidad en consonancia con los valores, humanos profundos”* (Fullan, 2005).

Esto significa que los actores educativos pueden ser conscientes de su capacidad para aprender; generar cambio; y, hacer política mediante discursos que sepan articular y mantener las buenas prácticas, así como dar respuestas innovadoras a nuevas demandas educativas. Todo ello, haciendo posible el sostenimiento de la equidad educativa a lo largo plazo.

Las implicaciones sobre la equidad educativa desde el marco de las políticas públicas educativas son:

- a) Que el propósito que inspira y motiva las políticas educativas sea una educación entendida como instrumento de progreso social y humano para todos, en clara conexión con los postulados de una educación de calidad para todos de la UNESCO (2000).
- b) Las políticas educativas han de ser capaces de convertirse en verdaderos mecanismos generadores de condiciones óptimas para el desarrollo del capital social y cultural, a través del cual toda la ciudadanía pueda tener acceso a un mínimo-digno de bienestar social y de calidad de vida dentro de una sociedad democrática (OCDE, 2007).
- c) Las políticas educativas son el medio para establecer criterios que impulsen liderazgos sostenibles que fomenten el aprendizaje profundo y duradero en la ciudadanía, siendo capaces de aplicar enfoques profundos o superficiales en función de la naturaleza de las competencias a desarrollar en cada momento, circunstancia y situación.

En conclusión, sabemos que: *“los sistemas educativos pueden tener éxito a la hora de conjugar unos altos niveles de rendimiento con una distribución socialmente equitativa de las oportunidades de aprendizaje”* (Schleicher, 2006, p.32).

Aún siendo conscientes de ello, también se hace imprescindible tener en consideración que:

“Es necesario recuperar los resultados de los estudios recientes sobre las nuevas formas que asumen las desigualdades, donde juega un papel fundamental la construcción social de situaciones de exclusión,

de ruptura de los vínculos con la sociedad, de ausencia de proyecto y de perspectivas de futuro” (Tedesco, 2011, p. 43).

Por eso debemos contemplar la educación sostenible como marco para garantizar experiencias que impacten positivamente en el desarrollo de todas las capacidades de la persona, lo que incluye un aprendizaje a lo largo de la vida desde el enfoque de capacidades. Bajo las premisas de una educación sostenible se deben generar espacios compartidos de aprendizaje, donde distintos agentes puedan impulsar el desarrollo competencial del que aprende. Pero la institución escolar es la única que, de momento, y dentro del marco del Estado, puede garantizar el Derecho a la Educación en condiciones, al menos, de igualdad de acceso, proceso y resultado. Y, que son los Estados sociales, mediante políticas integrales, los que pueden dar cobertura a las políticas de subjetividad (Tedesco, 2004).

3. La equidad educativa como constructo científico en la evaluación de las políticas públicas educativas.

3.1. Evidenciar el constructo de equidad educativa: ¿qué sabemos por la investigación?

La equidad educativa ha emergido con fuerza en los últimos años como un espacio de debate y desarrollo de los sistemas educativos en el marco del diseño, análisis y evaluación de las políticas públicas educativas. Una buena muestra de ello son los innumerables autores que trabajan sobre esta cuestión, a saber: Solstad (1997); Marchesi y Martín (1998); Murillo, Cerdán y Grañeras (1999); Levin (2003); Bonal (2003); EGREES (2005); Calero (2006); Willms (2006); OCDE (2006); Echeita (2006); UNESCO (2007); Haavelsrud (2009); Gorard y Smith (2010); Santos Rego (2010); Sánchez Santamaría (2010, 2011, 2012); Kollias (2011); Ainscow, Dyson, Goldrick y West (2012); Vélaz de Medrano y Rodríguez (2012), entre otros muchos. Gracias a las evidencias científicas que de estos trabajos se van desprendiendo, podemos destacar sus transferencias sobre el diseño y evaluación de las políticas públicas educativas orientadas a la equidad en educación:

- a) La equidad es una cuestión esencial en las políticas públicas de muchos países de nuestro entorno, y se vincula con el desarrollo de los principios rectores del Estado de Bienestar. No obstante, el contexto histórico, social y económico matiza la concepción y la concreción de la equidad en las políticas y prácticas educativas. En el caso de la Unión Europea, las recomendaciones del Comunicado de Brujas (2010) sobre los grupos en riesgo de exclusión social, y en concreto en su objetivo 3: “promoción de

la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa” dentro la Estrategia Europea 2020.

- b) Existen evidencias empíricas contrastadas sobre su impacto positivo en la toma de decisiones en políticas públicas de educación. Un buen ejemplo son los estudios PISA que han centrado su atención en las cuestiones de equidad y excelencia de los sistemas educativos. Así como la Unión Europea que está realizando grandes esfuerzos por conjugar equidad y calidad como elementos esenciales para los sistemas educativos y de formación.
- c) Contamos con marcos y enfoques metodológicos validados para su estudio. Hay propuestas diversas agrupadas en torno a dimensiones e indicadores de análisis que nos permiten establecer comparaciones entre distintos países o regiones, así como realizar estudios de casos.
- d) La equidad es uno de los principales retos de la sociedad del conocimiento dentro de una educación para todos. Y, en este sentido, la incorporación del enfoque de competencias en nuestro sistema educativo es un reflejo claro de esta afirmación, ya que al finalizar la educación secundaria obligatoria todos los alumnos deberán haber alcanzado el desarrollo competencial requerido. Lo que pone de relieve el papel de la equidad a la hora de estudiar las implicaciones reales de la distribución de recursos y la atención de las desigualdades educativas.

3.2. Delimitar el constructo de equidad educativa: posibilidades y limitaciones.

La equidad educativa es un constructo científico. Así, desde un enfoque evaluativo, lo que nos interesa establecer es una definición nominal más que filosófica sobre el concepto, que incorpore una delimitación conceptual y su conjugación operacional.

Un constructo es el resultado de un proceso complejo de abstracción que da forma al discurso de investigación, a través de una o varias ideas que se configuran en unidades de significado concretas (libro de texto, etc.) o abstracto (inteligencia emocional, rendimiento académico, equidad educativa, diversidad cohesiva, metodología docente, clima de aula, justicia social, etc.), de acuerdo a dos aspectos (Gómez, 2006):

- a) Su definición nos permite establecer un consenso sobre lo que estamos hablando y sobre lo que pretendemos trabajar.
- b) Sin el contexto en el que tiene lugar se pueden cometer aprehensiones distorsionadas sobre el concepto y su traducción, así como su articulación lógica en expresiones lingüísticas.

Cuando hacemos referencia a la equidad educativa, es la palabra que asignamos a una idea o concepto, que viene representada en forma de constructo por determinadas conductas observables o no (referentes empíricos) en los fenómenos educativos entre ellos: resultados académicos, distribución de recursos, acceso a la escolaridad, etc.

Definir la equidad no es una tarea fácil y constituye un ejercicio teórico no exento de riesgo. Cuestiones de distinto orden y naturaleza son las que explican la complejidad de establecer una delimitación teórica que de cobertura operativa al constructo. Siguiendo a Jornet, Perales y Purificación (2011), donde se plantean el mismo problema para el constructo: “valor subjetivo de la educación”, apostamos por establecer un constructo genérico de equidad educativa, centrado en la definición, más que por una acotación del constructo compleja, amplia y difusa, con serias dificultades para el contraste empírico y para la crítica teórica que sobre el mismo pueda hacer la Comunidad Científica. Para ello es conveniente tener en cuenta dos cuestiones:

- a) Las políticas públicas educativas no son universales, otra cuestión son los principios y derechos que las avalan. Por tanto, la equidad viene determinada por el contexto social de la política pública y por la dimensión axiológica de los distintos discursos que imperan en el imaginario colectivo. Esta situación implica que la equidad en educación sea un término de uso frecuente en muchos documentos educativos de carácter normativo y científico de instituciones de relevancia como la OCDE, el Banco Mundial, la UNESCO o la Unión Europea, pero rara vez encontramos una definición de qué es la equidad (Unterhalter, 2009).
- b) Lo común de las políticas educativas orientadas a promocionar y mejorar la equidad son los Derechos Humanos Universales promulgados por Naciones Unidas, así como los marcos democráticos basados en Estados sociales y de derecho, aunque en estos últimos la carga ideológica puede introducir elementos de desacuerdo
- c) Falta de acuerdo en el contexto académico y científico sobre el contenido del constructo. El único punto de acuerdo entre los teóricos de la equidad se da en torno a la siguiente cuestión (Sen, 1992): ¿qué grado de desigualdad es aceptable por una sociedad?ⁱ Esto en principio, y desde el punto de vista de la investigación, es recomendable ya que un mismo constructo puede ser operativizado de acuerdo a dimensiones, variables, criterios e indicadores distintos. De este modo, nos permite ir validando, mediante confrontación con la realidad, las distintas propuestas teóricas. El problema reside en las confusiones y limitaciones que genera la falta de una definición; todo lo más, se realiza una caracterización que implica cierto grado de asimilación con otros constructos como la igualdad, la

justicia, etc., no siendo exactamente iguales. No obstante, en los últimos años se han realizado esfuerzos para superar esta situación, habiéndose obtenido propuestas consistentes y válidas para evaluar la equidad tales como las propuestas por el EGREES, (2005), la OCDE (2006) o la UNESCO, (2007).

3.3. Una definición operativa: ¿qué es la equidad educativa?

Desde el punto de vista teórico, la equidad educativa se asocia a desigualdades estructurales generadas por razón de sexo, procedencia, cultura, religión o recursos económicos (Levin, 2003). Dicho de otro modo, la equidad, vinculada directamente con la distribución de recursos, se orienta a atender las “desigualdades legítimas” (Rojas, 2005), de manera que “todos los alumnos logren desarrollar el máximo de su potencial” (Bennett, 2001, p.174). De este modo, la equidad se conecta con la creación de las condiciones óptimas de aprendizaje de modo que cada alumno pueda desarrollar al máximo sus capacidades, sin que el origen social, situación psico-física y/o socio-económica u otras condiciones generadas por la escuela sean un obstáculo para poder ejercer el Derecho a la Educación.

Desde el punto de vista de la legislación, la equidad normativa recogida en la LOE se entiende como: “*el conjunto de medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional, así como los objetivos de carácter general establecidos por la Ley*” (art. 71.1).

Por todo ello, y desde una perspectiva pedagógica, se está en condiciones de afirmar que la equidad educativa puede ser definida como (figura 1):

“Elemento constitutivo del valor social de la educaciónⁱⁱ que se articula en torno a un conjunto de discursos y prácticas educativas orientadas a promocionar y mejorar el desarrollo competencial de todos los estudiantes, de acuerdo a tres dimensiones: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva” (Sánchez Santamaría, 2010).

Esta definición entiende que la política pública educativa debe ser un medio para favorecer y generar la equidad. Para ello, toma tres dimensiones que permiten articular las políticas, prácticas y culturas promotoras de equidad desde, en y para la educación.

Figura 1. Dimensiones que delimitan conceptualmente el constructo de equidad como valor social de la educación.



Fuente: Sánchez Santamaría, 2012.

Como se aprecia en la figura 1, los principios de justicia social e inclusión son indispensables para dar contenido al constructo de equidad, podríamos considerarlos como el primer nivel de articulación conceptual de la equidad educativa.

Para que la equidad educativa sea real, es necesario un segundo nivel de articulación, y que conjuga las aportaciones explicativas del primer nivel, se trata de la diversidad cohesiva. Es decir, la equidad debe ser un valor social que nos ayude a construir prácticas educativas de éxito para todos, porque si es cierto que la escuela no lo puede todo, también lo es que colabore en la tarea de formar ciudadanos comprometidos con los valores democráticos, en el sentido de que la sociedad se construye desde la sociedad, y no al margen de ella.

Por tanto, la equidad representa un imperativo moral a tener en cuenta en el diseño y aplicación de las políticas educativas, a la vez que puede ser un marco desde el que aunar esfuerzos de participación, colaboración y liderazgo para que los alumnos alcancen las competencias necesarias, siendo esencial un proceso de evaluación que dé cuenta de estas cuestiones.

En definitiva, nuestra tesis aboga por defender que la equidad es necesaria y, que es posible atender a lo que se conoce como “desigualdades legítimas” (Rojas, 2005), mediante políticas, prácticas y culturas educativas que equilibren las tensiones entre equidad y excelencia (Alberto Torres, 2009); entre equidad y eficiencia (Hess, 2005); y, entre equidad y calidad (Murillo, 2004). Y, en este sentido, consideramos que cualquier política educativa que aspire a promocionar la equidad sostenible en la escuela desde esta postura debe

contemplar tres dimensiones básicas: la justicia, la inclusión y la diversidad cohesiva.

4. Propuesta de un modelo de evaluación de la equidad educativa.

El modelo que a continuación se presenta, compuesto por tres dimensiones de evaluación: inclusión, justicia social y diversidad cohesiva, se basa en la definición de equidad educativa que hemos planteando en el apartado anterior.

Su desarrollo metodológico comprende una aproximación mixta de evaluación, al conjugar información de naturaleza cuantitativa como cualitativa. Es decir, mediciones que incluyan indicadores de entrada, contexto, proceso y producto.

Se contempla una perspectiva subjetiva de los datos, así como otra objetiva. Los indicadores subjetivos los hemos extraído de los estudios e informes de la OCDE (Eurydice), de la Unión Europea (Eurostat) y del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (mapa de indicadores) del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Los indicadores subjetivos se han construido sobre la idea de poner en contexto los datos, lo que requiere del uso combinado de fuentes de información, metodologías, agentes/actores e instrumentos que permitan una atención global del constructo de equidad educativa.

Es necesario prestar una especial atención a las cuestiones vinculadas con la deseabilidad social, así como a los problemas de validez de contenido y constructo. En caso contrario, no es posible desarrollar todas las posibilidades del modelo de evaluación de la equidad educativa, si solo se contemplan escalas de reactivos sin más.

La consideración científica como constructo de investigación de la equidad educativa articulada en este modelo de evaluación debe contemplar las recomendaciones de análisis sistémico, integral y globalizador para su validación final (De la Orden, 2007).



Fuente: Elaboración propia, a partir de Sánchez Santamaría, 2011.

Este modelo de evaluación de la equidad educativa puede matizarse de la siguiente forma:

- La primera dimensión: Inclusión. Se establece entre el diseño y resultados del proceso educativo. Pretende dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿En qué grado la política pública contempla y garantiza el acceso a la educación y favorece, mediante medidas diversas, la integración de todos en el sistema educativo?

Centra su atención en dos grandes indicadores principales: acceso e integración. Se evalúa la naturaleza, sentido y función de la filosofía educativa de la política educativa, así como de los fines que inspiran el desarrollo de los objetivos prioritarios de la misma. Una de las principales preocupaciones de todos los estudios sobre equidad en educación es identificar indicadores que informen sobre la amplitud y naturaleza de la oferta educativa; y, ahora más, debido al cambio de modelo educativo-formativo de ciclo vital o a lo largo de la vida, que se ha visto fortalecido por la introducción del enfoque de competencias.

También se consideran las cuestiones de provisión y distribución educativa como aspectos esenciales para una mejora de las condiciones de integración escolar.

A continuación presentamos algunos ejemplos de indicadores a considerar en esta dimensión de evaluación, a saber:

- Indicadores para medir la sub-dimensión de “inclusión objetiva” (IO): niveles de escolarización obligatoria; niveles de alfabetización; niveles de escolarización por diferenciación de género, participación de los alumnos y de las familias en el centro, etc.

Estos indicadores pueden ser extraídos de los informes de la OCDE: inversión pública en educación (indicador B1); sobre acceso a la educación (Indicador C1), etc.

- Indicadores para medir la sub-dimensión “inclusión subjetiva” (IS): percepción de las familias sobre la oferta formativa, grado de acuerdo con los datos de integración por sexo, etc.

- b) La segunda dimensión: Justicia social. Se configura entre el diseño y los procesos educativos, y pone el acento en la visión de juicio ético, tanto de la colegialidad del profesorado como del compromiso del conjunto de la comunidad educativa.

Su objetivo es poner en valor la dimensión axiológica de una cultura de la justicia social, más allá de los límites de una educación inclusiva, con una intención clara de crear impacto sobre el desarrollo de las prácticas educativas. La cuestión que intentar responder es: ¿En qué grado la política pública contempla y garantiza el sentido justo de las prácticas educativas?

El tratamiento real de la equidad educativa implica considerar las desigualdades estructurales e históricas de ciertos colectivos o grupos sociales como los inmigrantes, las mujeres, las personas discapacitadas, entre otros muchos, pero a su vez, conlleva entender que cualquier persona en cualquier momento puede ser tratada injustamente.

La educación no puede convertirse en elemento que refuerce o genere diferencias entre las personas. Algunos de los indicadores que integran esta dimensión son:

- Indicadores para medir la sub-dimensión de “justicia social objetiva” (JSO): consecuencias sociales de la educación (indicador A9); movilidad educativa y social (indicador C2); participación de las familias en la gobernanza escolar (indicador D6), etc.

- Indicadores para medir la sub-dimensión de “justicia social subjetiva” (JSS): percepciones y experiencias vinculadas con el éxito escolar; percepción del alumnado sobre el acceso a la educación; percepción del alumnado sobre la justicia social y cómo les afecta; percepción de las familiar del peso de la justicia social en la mejora de la calidad educativa; percepción de la comunidad educativa sobre el impacto de la escuela en la mejora de la justicia social, etc.
- c) La tercera dimensión: Diversidad cohesiva. No basta con crear discursos, culturas, políticas y prácticas que favorezcan la inclusión o la justicia social. Si esto fuera así, tendríamos resultados más satisfactorios en el sistema educativo. Son muchas las brechas y los desajustes que todavía se mantienen en la realidad del centro y del aula. Por eso, entendemos que las políticas sobre equidad educativa han incluir la diversidad cohesiva como el camino para la construcción de una ciudadanía plena, crítica y activa ante los desafíos de nuestras sociedades modernas.

Esta dimensión persigue dar respuesta a una cuestión: ¿En qué grado la política pública contempla y garantiza el desarrollo y expansión de la ciudadanía? Y, es aquí donde entran en juego indicadores “de desarrollo” e “impacto social”. Decimos de desarrollo y no de “logro” porque, si estamos asistiendo a un cambio profundo en la manera en cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, así como al rol del alumno y del profesor, el logro no puede ser una mera acumulación de contenidos cuya asimilación son demostrados en pruebas estandarizadas que sirven para clasificar a las personas. Más bien, tenemos que dar apertura a nuevas formas de aprender, enseñar y evaluar para la transformación social, en clara conexión con la tesis defendida por la educación sostenible. Por lo que el impacto social de la educación y de la formación no solo es traducible en cuestiones laborales y económicas, sino también sirve a la mejora de la calidad de vida de las personas como sujetos sociales de derecho, una forma de entender el compromiso de los ciudadanos en el marco de la educación a lo largo de la vida. Esto implica compromisos a largo plazo, superando los principios de exclusión que imperan en nuestra sociedad, donde el individuo de jure queda relegado a expresar pero no a gobernar.

Los indicadores que dan contenido a esta dimensión son:

- Indicadores para medir la sub-dimensión de “diversidad cohesiva objetiva” (DCO): cruce de indicadores de educación con niveles de

bienestar social: calidad de vida, empleabilidad, participación ciudadana, organización social, movilidad social, etc.

Entendemos que en una sociedad en la que se incrementan los valores vinculados con la educación, la ciudadanía debe ser más fuerte y amplia, que en los que no se da esta situación. Esto se debe a que la educación es un instrumento esencial para el desarrollo de políticas sociales en el marco de sociedades del bienestar. Por ejemplo, una sociedad como la española con altas tasas de graduados universitarios y con altas tasas de paro entre los jóvenes, evidencia un problema vinculado con la diversidad cohesiva, ya que el proyecto social común no puede asimilar la cantidad de graduados que tiene el mercado laboral. Lo mismo ocurre, con la variable de movilidad laboral y social, es decir, el tener a personas en profesiones de menor cualificación de la que precisan, presenta otro problema de diversidad cohesiva. O, dicho de otro modo, considerar que se cuenta con la mejor estructura social de jóvenes de toda nuestra era moderna, en términos de formación, y no dejar que puedan trabajar y dar respuestas creativas a los actuales retos, pone de manifiesto el escaso avance hacia el desarrollo de la diversidad cohesiva. Un obstáculo para este valor orientado a crear sociedades comprometidas con los ideales del progreso social.

- Indicadores para medir la dimensión de “diversidad cohesiva subjetiva” (DCS): percepciones sobre el papel de la educación y de la formación como transformación social; percepciones de la evaluación como mecanismo de mejora educativa, etc.

Entonces, ¿Cómo podemos interpretar los resultados generales sobre la evaluación de las políticas educativas en equidad a partir del modelo propuesto?

En la siguiente tabla 3 se avanza una rúbrica de evaluación, en desarrollo, que permite perfilar una interpretación operativa y viable sobre el modelo presentado más arriba.

Graduación	Dimensiones	Interpretación
Sin equidad	Ninguna	Equidad a través de un igualdad ficticia
Con Equidad	Inclusión	Equidad mediante igualdad
	Inclusión	Equidad a través de la diversidad
	Justicia Social	
	Inclusión	Equidad a través de la ciudadanía
	Justicia Social	
	Diversidad Cohesiva	

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del “modelo 3dE”.

Fuente: Elaboración propia, 2012, a partir de Solstad (1997).

En la rúbrica se puede observar que, las políticas educativas sobre equidad que incluyen las tres dimensiones, son las que abogan por discursos, prácticas y culturas pedagógicas que pretenden abordar la equidad educativa como elemento sustancial de la ciudadanía.

5. A modo de conclusión.

Es importante señalar que la pertinencia, la oportunidad y la relevancia de la equidad, como objeto de estudio en las investigaciones educativas del contexto europeo, es deudora de las tradiciones sociológicas críticas de la década de los sesenta y setenta que articularon un discurso que ponía en cuestión las posturas defendidas por los funcionalistas, así como por los impulsos de las políticas públicas educativas, cuyo principal objetivo es apostar por una educación de calidad en un contexto de equidad como sustento real del derecho universal a la educación (UNESCO, 2009). Esta situación se puede ver alterada en el contexto actual de reformas que priman condiciones económicas frente a las sociales.

La equidad educativa se caracteriza por ser un constructo ideológico (Apple, 2006), multidimensional (UNESCO, 2007), no unitario (Braveman, 2003) y difuso (Sánchez Santamaría, 2010). Y, que en no pocas ocasiones se equipara, de forma imprecisa, con la igualdad de oportunidades. Somos conscientes de que la equidad en educación y, en concreto en lo referido a la inclusión, no está exenta de resistencias (Brantlinger, 1997), así como de las tensiones de naturaleza existentes entre equidad-excelencia en algunos contextos (Dyson, Ainscow y Kerr, 2006), y que además se trata de un concepto con cierto grado de complejidad (Braveman, 2003), tanto para su definición como para su medición. Un ejemplo que ilustra lo que venimos diciendo sería que cuando oímos la expresión: - equidad educativa, muchos pensaremos automáticamente en conceptos como: derechos, honestidad, justicia, igualdad, distribución de recursos, entre otros. Pero, si intentamos hacer el ejercicio de establecer una definición o nos piden que lo hagamos, nos daremos cuenta de que aparecen muchas dudas y que no somos todo lo precisos que requería la tarea.

Por ello, en este artículo se han mostrado una serie de reflexiones orientadas a mejorar nuestra comprensión sobre el fenómeno complejo que representa la equidad educativa. De lo cual, se ha derivado un modelo que sirve a un único interés: favorecer explicaciones empíricas sobre los procesos de cambio y mejora en el marco de la educación sostenible para una educación inclusiva, justa y cohesiva.

En definitiva, este trabajo avanza un modelo teórico que aspira a confirmar una de las hipótesis de trabajo de la investigación en la que se enmarca: la coherencia de las políticas públicas educativas y los resultados

obtenidos, a partir de la evaluación de sistemas educativas, contemplando entre las posibles variables de contexto: la equidad educativa como discurso y práctica pedagógica. Así pues, respecto a los sistemas educativos, nos interesa poder constatar si existen los mismos problemas o no, y si las soluciones son similares o diferentes, para poder establecer puntos de convergencia entre los casos estudiados. Sin duda estos resultados serán esenciales para profundizar en un estudio futuro que nos ayude a explicar la contribución de estos sistemas a la equidad pedagógica, en el marco de las políticas de orientación basadas en el aprendizaje permanente dentro del contexto de la Unión Europea.

6. Referencias.

- AINSCOW, M., DYSON, A., GOLDRICK, S. & WEST, M. (2011): Developing equitable education systems. London, Routledge.
- ALBERTO TORRES, C.A. (2009): Education and neoliberal globalization. Nueva York, Routledge.
- (2011): "Globalization, education, and citizenship: solidarity versus markets?", en *American Educational Research Journal*, 20 (39), pp. 363-378.
- APPLE, M. W (2004): Ideology and Curriculum. New York, Routledge Falmer.
- (2006): Educating the "Right" Way. Markets, Standards, God, and Inequality. New York, Routledge.
- BALL, S. J. (2007): Education plc. Understanding private sector participation in public sector education. Oxon, Routledge.
- (2009): "Privatizing education, privatizing education policy, privatizing educational research: network governance and the 'competition state'", en *Journal of Education Policy*, 24 (1), pp. 83-100
- BENNETT, CH. (2001): "Genres of research in multicultural education", en *Review of Educational Research*, 71 (2), pp. 171-217.
- BONAL, X. (2003): "Una evaluación de la equidad del sistema educativo español", en *Revista de Educación*, 330, pp. 59-82.
- BOWE, R. & BALL, S. (1992). Reforming education and changing schools. London, Routledge and Kegan Paul.
- BRANTLINGER, E. (1997): "Using ideology: Cases of non recognition of the politics of research and practice in special education", en *Review of Educational Research* 67 (4), pp. 425-459.
- BRAVEMAN, P. (2003): "Monitoring equity in health and healthcare: a conceptual framework", en *Journal of Health, Population and Nutrition*, 21 (3), pp.181-192.
- CALERO, J. (2006): La equidad en educación. Madrid, IFIIE, Ministerio de Educación.

- CEE (2006): Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Bruselas, Comisión Europea.
- Comunicado de Brujas (2010): Comunicado de Brujas Sobre Una Cooperación Europea en materia reforzada de Educación y Formación Profesionales Para El Periodo 2011-2020. Bruselas: Comisión Europea.
- Comunicado Europa 20/20 (2010): Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenido e integrador. Bruselas, Comisión Europea.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001): El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos. Barcelona, Ariel.
- DAVIS, K. & MOORE, E. E. (1945): "Some principles of stratification", en *American Sociological Review*, 10, pp. 242-249.
- DE LA ORDEN, A. (2007): "Evaluación de la calidad de la educación. Un modelo sistémico como base para la construcción de un sistema de indicadores", en INEE. Conceptos, metodologías y experiencias para la construcción de indicadores educativos (pp. 6-21), México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- DYSON, A., KERR, K. & AINSCOW M. (2006): "A 'Pivotal Moment'? Education policy in England 2005", en L. BAULD, M. CLARK, T. MALTBY (eds): *Social Policy Review*. 18 Bristol, Policy Press.
- ECHEITIA, G. (2006): Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- EGREES (2005): "Equity in European Educational Systems: a set of indicators", en *European Educational Research Journal*, 4 (2), pp. 1-151
- ESCUADERO, J.M. (2010): "Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales", en *Revista Fuentes*, 10, pp. 8-31. (http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/firma/dgdwiwra.pdf) (consultado el 15 de julio de 2011).
- FULLAN, M. (2005): Leadership and sustainability. System thinkers in action. San Francisco, Jossey-Bass.
- GÓMEZ, M. M. (2006): Introducción a la metodología de la investigación científica. Córdoba, Argentina, Las Brujas.
- GORARD, S. (2000): Education and Social Justice. Cardiff, University of Wales Press.
- & SMITH, E. (2010): Equity in Education: an international comparison of pupil perspectives. London, Palgrave.
- HAAVELSRUD, M. (2009): Reflections on Knowledge and Equity. Festschrift, Betty Reardon.
- HARGREAVES, A. & SHIRLEY, D. (2009): The fourth way. The inspiring future for educational change. London, Gorwin-Sage.

- y FINK, D. (2006): “Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo”, en *Revista de Educación*, 339, pp. 43-58.
- HESS, R. (2005): *Excellence, equity, and efficiency*. Oxford, ScareCrowEducation.
- JORNET, J. M., PERALES, M. J. y SÁNCHEZ-DELGADO, P. (2011): “El valor social de la educación: entre la subjetividad y la objetividad. Consideraciones teórico-metodológicas para su evaluación”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), pp. 51-77. (<http://www.rinace.net/riece/numeros/vol4-num1/art3.pdf>) (consultado el 1 de julio de 2011).
- KOLLIAS, A. (2011): *Learning to learn in vocational education and training from an equity perspective: a conceptual framework*. The FARE Project: Bruselas, Comisión Europea.
- LEVIN, B. (2003): *Approaches to Equity in Policy for Lifelong Learning*. Paris, OECD.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE número 106 de 4/5/2006, páginas 17158 a 17207).
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.
- MILLER, D. (Dir.) (1989): *Enciclopedia del pensamiento político*. Madrid, Alianza Editorial.
- MURILLO, F.J. (2004): “Equidad en educación”, en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). (<http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol2n1/Editorial.htm>) (consultado el 18 de junio de 2011).
- CERDÁN, J. y GRAÑERAS, M. (1999): “Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español”, en *Revista de Educación*, 319, pp. 91-113.
- OECD (2007): *Executive Summary, No more failures: ten steps to equity in education*. Paris.
- PUSEY, M. (2003): *The experience of middle Australia. The dark side of the economic reform*. Cambridge, Cambridge University Press.
- ROJAS, M.T. (2004): “Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales”, en *Revista Praxis*, 4, pp. 6-18.
- SAHLBERG, P. (2004): “Teaching and globalization”, en *International Research Journal of Managing Global Transitions*, 2(1), pp. 65-83.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010): *Education policy analysis on equity from the perspective of sustainable change and improvement*. Paper Conference presentado a la European Conference on Educational Research: Cultural Change and Culture. Helsinki, University of Helsinki.

-
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2011): “Diseño y validación de instrumentos para evaluar la contribución de los sistemas de orientación educativa y profesional a la equidad en educación”, en M.A. COLLADO YURRITA y J.J. HERNÁNDEZ ADRIVER (cords.): I Jornadas Doctorales de Castilla-La Mancha: El doctorado: impacto social y futuro profesional. Ciudad Real, UCLM.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (en prensa, 2012): Evaluating the guidance services: a dimensional model to measure their contributions to educational equity. Paper para la International Conference Career Guidance for Social Justice, Prosperity and Sustainable Employment - Challenges for the 21st Century. University of Applied Labour Studies, Mannheim, Alemania.
- SANTOS REGO, M.A. (2010): Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad. Madrid, Octaedro.
- SCHLEICHER, A. (2006): “La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas”, En *Transatlántica de educación*, pp. 31-42. (<http://www.educacion.gob.es/exterior/mx/es/transatlantica/transatlantica.shtml>) (consultado 23 de junio de 2011).
- SEN, A. (1992): *Inequality reexamined*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SOLSTAD, K.J (1997): *Equity at risk*. Oslo, Scandinavian University Press.
- TEDESCO, J.C. (2004): “Igualdad de oportunidades y política educativa”, en *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), pp. 555-572.
- (2011): “Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, pp. 31-47.
- UNESCO (2000): *The Dakar Framework for Action, Education for all: meeting our collective commitments*. Paris.
- (2007): *Educational equity and public policy*. Institute for Statistics, Montreal.
- (2009): *Policy guidelines on inclusion in education*. Paris.
- UNTERHALTER, E. (2009): “What is equity in education? Reflections from the capability” en *Approach Studies in Philosophy and Education*, 28, pp. 415-424
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. y RODRÍGUEZ, M. (en prensa, 2012): “La incidencia de las políticas públicas en la equidad de la educación básica: estudio de casos múltiple en África subsahariana, Centroamérica y Magreb”, en *Revista Cultura y Educación*, 24 (1).
- WILLMS, J. D. (2006): *Learning divides: ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal, UNESCO.

- ZADJA, J. (ed.) (2009): Globalization, education and social justice. New York, Springer.
- ZIMMERMAN, E. (1997): “Excellence and equity issues in art education: Can we be excellent and equal too?” en *Arts Education Policy Review*, 98 (4), pp. 20-26.
-

¹ Agradecimientos: Este trabajo se enmarca dentro del proyecto I+D+I titulado: “*Modelo de análisis de variables de contexto para la evaluación de sistemas educativos (MAVACO)*”, financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia. Plan Nacional de I+D+I 2008-2011. Referencia: EDU2009-13485. Además, parte de este artículo da cobertura teórica a la tesis doctoral, en proceso de finalización, titulada: “*diseño y validación de un modelo para evaluar la contribución de los sistemas de orientación educativa y profesional de la Educación Secundaria Obligatoria a la equidad educativa*”, y que recibió el accésit a la mejor tesis en realización, dentro de la rama de Ciencias Sociales, en las I Jornadas Doctorales organizadas por la Universidad de Castilla-La Mancha, celebradas en Ciudad Real en febrero de 2011.

¹ Debate histórico entre las teorías sociales funcionalistas que defienden que la desigualdad es consustancial a la sociedad, mientras que las teorías críticas entienden que la desigualdad no es aceptable y viene generada por un sistema capitalista elitista y excluyente.

¹ El valor social de la educación, tanto en su perspectiva objetiva como subjetiva, hace referencia a “la utilidad que tiene la educación dentro de una sociedad para el desarrollo y la promoción de las personas en los ámbitos social y laboral, así como a las ventajas que aporte como elemento de prevención de la exclusión social, y como garantía para el desarrollo y la mejora de su bienestar a lo largo de la vida” (Jornet, Perales y Purificación, 2011, p. 52).

