

## Reflexiones en torno a la equidad en el sistema educativo español

Víctor M. Rodríguez Muñoz.

Pedagogo. Director del Área Educativa de FUHEM

En el último informe de presentación de los resultados de PISA 2009<sup>1</sup> y en prácticamente todas las comparecencias públicas, notas de prensa y artículos periodísticos escritos por responsables de la administración educativa española, se ha hecho reiterada referencia al 'sobresaliente' nivel de equidad de nuestro sistema educativo en comparación con el de otros países de la OCDE o de la UE27. Se constata que, a los 15 años de edad, el estatus social, económico y cultural del alumnado (índice ESCS), aunque influye en alguna medida, no condiciona de manera significativa las diferencias en los resultados en la pruebas aplicadas de lectura, matemáticas y ciencias. Además, la variación de los resultados entre centros se sitúa en España en el 19,5 %, en segundo lugar tras Finlandia, 22,2 puntos porcentuales por debajo de la media general del 41,7 %. Y lo mismo sucede con las diferencias entre Comunidades Autónomas, que ascienden sólo al 4%.

Estas cifras revelan sin duda una distribución equitativa de los recursos educativos y una gran homogeneidad en los resultados con independencia de los contextos en los que el alumnado se escolariza. A diferencia de países como Alemania, en los que las variaciones entre los estudiantes escolarizados en instituciones como el *Gymnasium* y los que estudian en las generales *Realschule* han sido motivo de preocupación e incluso de 'irritación' por parte de las autoridades educativas y la sociedad y han supuesto la adopción de medidas que sólo en parte han atenuado los desequilibrios,<sup>2</sup> en España los alumnos y alumnas tienen garantizado, en los últimos años, un nivel bastante más homogéneo de éxito (o de fracaso) con independencia del centro al que acuden.

No ocurre lo mismo, en cambio, dentro de cada uno de los centros. Aunque de nuevo encontramos que las variables socioeconómicas no explican sino una pequeña parte de la varianza total, lo cierto es que en nuestro país las diferencias que se producen dentro de cada centro superan, en cambio, a las del conjunto de los países de la OCDE (69,8 %, 5,3 puntos por

<sup>1</sup> Instituto de Evaluación, *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE. Informe Español*. Ministerio de Educación, Madrid, 2010

<sup>2</sup> H.G. Kottöff, 'Between excellence and equity: The case of the German Education System' En *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 2011, pp. 27-60

encima de una media del 64,5 %). Volveremos más adelante sobre este indicador negativo al que los propios informes y comparecencias dedican muy pocos comentarios.

Es cierto, en cualquier caso, que en los últimos años nuestro sistema educativo ha experimentado una extraordinaria transformación en todos los índices de éxito escolar, aún por debajo de los países de nuestro entorno pero con una tendencia muy positiva.<sup>3</sup> Y que esta transformación ha posibilitado una mejora de la calidad sin comprometer aparentemente la equidad del sistema, entendida como igualdad de oportunidades. El acceso a la educación, en los niveles obligatorios, es generalizado, como lo son prácticamente las posibilidades de escolarización en el segundo ciclo de la educación infantil. La oferta educativa es comprensiva, de momento, hasta los 16 años, lo que evita una segregación temprana en trayectorias académicas diferenciadas antes de esa edad y el modelo de financiación ha permitido el mantenimiento de una red de centros sostenidos con fondos públicos que posibilitan una oferta suficiente y accesible (incluso con las aportaciones económicas necesarias en algunos centros concertados de titularidad privada) para la población heterogénea que cursa la educación obligatoria.

Si añadimos los resultados de PISA podemos afirmar, seguramente, que nuestro sistema educativo es, a lo largo de buena parte de las etapas iniciales y obligatorias, bastante igualitario en el acceso, el tratamiento educativo y los resultados escolares.

### **Algunas limitaciones y desequilibrios**

El problema es que justo a partir del momento al que se refieren los estudios comparativos de PISA, hacia el final de la etapa obligatoria, es cuando las diferencias empiezan a hacerse más evidentes, y cuando las oportunidades educativas, por motivos diversos, parecen dejar de ser iguales para todos. El fracaso escolar se manifiesta con crudeza al finalizar la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. No se trata sólo de que cada año el porcentaje de estudiantes que no alcanzan la titulación se sitúe por encima del 22 % o de que al finalizar la ESO un 44 % de los alumnos y alumnas haya repetido curso al menos una vez. Se trata, sobre todo, de que nuestro país presenta unas cifras de abandono temprano del sistema educativo muy superiores a las de los países de nuestro entorno, de que, a los 19 años, hay un 14 % de alumnos y alumnas que no han obtenido el título de Educación Secundaria y de que a esa edad un 32 % de ellos no posee ninguna titulación postobligatoria, de Bachillerato o Formación Profesional.<sup>4</sup>

Y se trata también de que este nivel de fracaso no se reparte de manera tan equitativa.

Podría pensarse que, en un sistema educativo como el que se nos presenta en el informe PISA, estos indicadores de fracaso habrían de ser también relativamente independientes de las condiciones y estatus socioeconómico y cultural de los jóvenes, pero lamentablemente no es así:

---

<sup>3</sup> Merece la pena detenerse a analizar los datos que ofrece el Instituto de Evaluación en su *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación. Edición 2011*. Ministerio de Educación, Madrid, 2011

<sup>4</sup> M. De la Cruz y M. Recio, *Estudio sobre el abandono educativo temprano*. Observatorio Social de la Educación. Fundación Primero de Mayo, Madrid, 2011

a partir de los datos obtenidos de la explotación de la Encuesta de Población Activa (EPA) y tomando como indicador de fracaso la ausencia de titulación obligatoria a los 19-20 años, J. Martínez<sup>5</sup> apunta que en 2007 el fracaso escolar de los jóvenes de clases agrarias (31,4 %) o de familias obreras (24,4 %) es casi seis y cuatro veces mayor que el de los jóvenes de clase alta (5,8 %).

El sistema educativo prevé medidas de compensación ante los indicios de fracaso. Pero buena parte de estas medidas, que suelen tener un carácter segregador, aunque puedan mitigar el abandono temprano del sistema, conducen por lo general a resultados diferentes, como diferentes son las expectativas que generan en quienes las reciben. Álvaro Marchesi<sup>6</sup> apunta que, en el año 2002, el 71,8 % de los alumnos y alumnas matriculados en Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid formaban parte del contexto sociocultural más bajo (la población se dividía en 4 contextos). Es probable que no sean muy diferentes las proporciones de alumnos y alumnas para los que se ponen en marcha otras medidas de compensación, que de hecho están reservadas para el alumnado que, además de presentar un importante retraso en los aprendizajes, forma parte de entornos culturales minoritarios o presenta situaciones de desventaja social.

El hecho de que el sistema prevea medidas de compensación para quienes tienen dificultades no es, por supuesto, algo negativo. Antes al contrario, si estas medidas llegaran a compensar las desventajas del alumnado, sería probablemente una muestra aún más refinada de equidad, más cercana en este caso a la justicia distributiva y a la atención a las diferencias y necesidades individuales que a la mera igualdad de oportunidades.<sup>7</sup> El problema es que, aún a falta de estudios más rigurosos sobre un aspecto que resulta por lo general controvertido, creo que se puede afirmar sin temor a equivocarse que estas medidas sólo en contadas ocasiones conducen a los alumnos y alumnas hacia situaciones de éxito académico o incluso a la reincorporación a las vías ordinarias. Por lo general estas actuaciones supuestamente 'compensadoras' van dirigiendo al alumnado, de forma más o menos sutil, hacia itinerarios no explícitos que los alejan del sistema en un plazo relativamente corto. La mayor parte de las medidas puestas en marcha, con un fuerte componente segregador, tienden a crear entornos de aprendizaje supuestamente 'homogéneos' para alumnos con dificultad. Estos agrupamientos, lejos de compensar diferencias, las acentúan, por el triple mecanismo de rebajar el nivel académico, de reducir la calidad de las experiencias educativas y de alterar de forma irreversible las percepciones sobre la propia competencia y las expectativas de éxito. La escuela no sólo no compensa, sino que reproduce y afianza las desigualdades. Tal vez esta circunstancia pueda explicar en parte esa variabilidad intra-centro a la que alude el informe PISA en la que nos situamos claramente por encima de la media de la OCDE. Los alumnos y alumnas con malos y buenos resultados se distribuyen, en efecto, de manera equitativa por centros y Comunidades Autónomas, pero dentro de cada centro la respuesta educativa no resulta ya tan equitativa.

<sup>5</sup> J.S. Martínez, 'Fracaso escolar, clase social y política educativa', en *Viejo Topo*, n° 238, 2007, pp.44-49

<sup>6</sup> A. Marchesi, *El fracaso escolar en España*, Fundación Alternativas (Documento de trabajo 11/2003), Madrid, 2003

<sup>7</sup> Para profundizar en las distintas concepciones de equidad en el ámbito educativo recomendando las lecturas de A. Bolívar, «Equidad Educativa y Teorías de la Justicia», en *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol.3, n° 2, 2005, pp. 42-69 y el Capítulo 2 de A. Marchesi y M. Martín, *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial, Madrid, 1998

Es posible, no obstante, que la relación entre fracaso y clase social no sea tan directa. De hecho no todos los autores dan prioridad a los factores estrictamente económicos al caracterizar los diversos contextos sociales en relación con las oportunidades educativas.<sup>8</sup> La mayor parte de los estudios internacionales muestran como el nivel cultural de las familias, el grado de escolarización alcanzado o incluso los libros disponibles en el hogar, son elementos más relacionados con los resultados escolares que los meros niveles de renta. En países como el nuestro, no obstante, en los que aún no se han superado (y tal vez comienzan a acentuarse) los claros desequilibrios sociales del siglo anterior y en los que tanto rentas familiares como oportunidades de acceso al conocimiento o la tecnología siguen repartiéndose de manera desigual en relación con nuestro entorno inmediato, cabe pensar que el fracaso escolar, en general, golpea con más rotundidad a los jóvenes que viven en contextos más deprimidos, incluyendo, como no podría ser de otra forma, a los que pertenecen a las nuevas clases sociales: las de los inmigrantes que viven en situaciones más precarias y cuyos derechos van siendo recortados cada vez con más saña y menos equidad.

Avanzando hacia el nivel de educación superior, de nuevo encontramos un panorama en el que nuestro país proporciona una aceptable igualdad de oportunidades en el acceso y la participación. De hecho, España presenta unas cifras elevadas de matriculación en estudios universitarios y es un lugar común pensar que las tasas universitarias no son, al menos hasta el momento actual, un obstáculo serio para el acceso de los jóvenes pertenecientes a las clases sociales más desfavorecidas. Sin embargo y

pese a que, en conjunto, el acceso a la universidad en nuestro país es un buen indicador de movilidad social (por cuanto son cerca de la mitad de los estudiantes universitarios los que proceden de entornos familiares con niveles de formación medios o bajos), lo cierto es que los estudiantes que proceden de familias con un elevado nivel de formación están claramente sobrerrepresentados, alcanzando casi la mitad de los estudiantes matriculados. Teniendo en cuenta a su vez que existe una clara relación entre el nivel de estudios de las familias y el contexto socio-económico, es fácil pensar que la equidad, entendida en este caso como movilidad social, sigue siendo cuando menos relativa. En un exhaustivo y reciente estudio sobre la universidad española, Ariño y Llopis concluyen que:

**«Los alumnos y alumnas con malos y buenos resultados se distribuyen, en efecto, de manera equitativa por centros y Comunidades Autónomas, pero dentro de cada centro la respuesta educativa no resulta ya tan equitativa»**

«El 40% de los estudiantes universitarios son hijos de aproximadamente sólo el 20% de la población: en concreto, hijos de padres y/o madres universitarios. Es decir, que a pesar del incremento de la población universitaria, aún no está garantizado el acceso a la educación superior de forma equitativa para toda la población. Los hijos de progenitores universitarios continúan accediendo en una mayor proporción que el resto; y los hijos de población inmigrante en menor proporción que los de los autóctonos».<sup>9</sup>

<sup>8</sup> Resulta muy recomendable a este respecto el trabajo de M. Fernández, L. Mena J. Riviere, *Fracaso y abandono escolar en España*, Fundación La Caixa (Col. Estudios sociales, n° 29), Barcelona, 2010

<sup>9</sup> A. Ariño y R. Llopis (Dir.), *¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)*, Ministerio de Educación, Madrid, 2011, p. 83.



Además, de este informe se desprende que la edad media de los estudiantes universitarios en España es superior a la de los países europeos, debido, entre otras razones, a un acceso a través de vías no convencionales (acceso tardío, mayores de 25 años) y a una mayor alternancia entre estudio y trabajo que en otros países.

Esta democratización en el acceso a la educación superior puede constituir, además, un ejemplo paradójico de lo que muchos autores consideran que no refleja una situación de verdadera equidad. En efecto, si no identificamos equidad con igualdad, sino que le dotamos de una connotación más ligada a la justicia social, podría considerarse socialmente poco equitativo que muchos estudiantes pertenecientes a las clases más acomodadas disfruten de unas condiciones de financiación de sus estudios universitarios equivalentes a los de los estudiantes con rentas más bajas.<sup>10</sup> Aunque la política generalizada de becas universitarias ha compensado en alguna medida esta circunstancia, lo cierto es que parece poco justo socialmente que las clases altas puedan financiar la educación de sus hijos con los impuestos generados en su mayor parte por las clases trabajadoras. A medida que se vayan incrementado las tasas universitarias en los próximos años, que estas tasas no estén ligadas en modo alguno a los niveles de renta y que la política de becas siga experimentando recortes, la equidad de nuestro sistema, en este ámbito, va a resultar seriamente dañada.

### **Equidad, inclusión y calidad en la educación: nuevas concepciones para viejos desafíos**

Para concluir esta breve reflexión, en la que muchas de las cuestiones planteadas merecerían sin duda un mayor nivel de profundización, es necesario referirse también a una concepción más reciente de la equidad que no está tan ligada a las diferencias individuales relacionadas con el contexto social, económico y cultural, sino a las que vienen dadas por las distintas competencias de partida que pueden estar motivadas, por ejemplo, por una discapacidad. En este caso, el concepto de equidad, vinculado también a la igualdad de oportunidades y a la justicia social, se relaciona más con el concepto de *inclusión educativa* y, de alguna manera, puede vincularse también a una idea de *calidad total* en la que la principal misión de las instituciones educativas ha de ser la de proporcionar a cada alumno y alumna la respuesta que necesita, garantizando el mayor nivel posible de participación y de éxito en su trayectoria académica.

Nuestros centros están muy lejos de presentar unos niveles adecuados de inclusión. Los estudiantes con alguna discapacidad, los estudiantes extranjeros o aquellos que presentan cualquier dificultad, aunque tienen garantizado un acceso igualitario no tienen, ni remotamente, un tratamiento adecuado a sus necesidades educativas. El acceso no garantiza calidad y el porcentaje de alumnos en los niveles obligatorios, secundarios o universitarios que tiene éxito, es extraordinariamente bajo en relación con la población general, aun cuando sus posibilidades sean muy elevadas. Nuestras escuelas no trabajan bien con la diversidad y los medios materiales y humanos que se ponen en juego (a veces enormemente costosos) adolecen de una

---

<sup>10</sup> Resulta pertinente a este respecto la referencia a Amartya Sen que introduce Bolívar (op.cit, p.43) en la que el economista apunta que «el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable».

extraordinaria falta de eficacia y hacen que la tarea educativa resulte muchas veces frustrante para profesorado, alumnado y familias.

**« Es necesario referirse también a una concepción más reciente de la equidad que se relaciona con el concepto de inclusión educativa y la idea de calidad total »**

Algunas medidas de 'calidad', entendidas por lo general como potenciación de la excelencia (bilingüismo, incorporación de las TIC, bachilleratos excelentes, etc.) , suponen en ocasiones nuevos obstáculos y barreras que hacen el camino infranqueable para muchos y separan cada día más a los estudiantes buenos de los que no lo son o a los que no dejamos serlo.

Esta es, sin embargo, otra cuestión, que abordaremos con más calma y profundidad en otras páginas.