

CAPÍTULO 2

LA EQUIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

Isabel Cantón Mayo. Universidad de León

1. JUSTIFICACIÓN DE UNA NUEVA EDUCACIÓN ANTE LOS CAMBIOS SOCIALES

La sociedad occidental está sufriendo importantes cambios derivados de la postmodernidad, por lo que las escuelas tienen que resolver la antinomia entre su función socializadora y su función educativa (Pérez Gómez, 1993, Cantón, 2004, Probst, Raub y Romhardt, 2000). Por ello es decisivo que los centros educativos preparen a los alumnos con las mejores habilidades para la sociedad del conocimiento en un intento integrador de las funciones señaladas. Esta turbulencia social y económica (globalización, internacionalización, grandes organizaciones), que nos ha traído la sociedad del conocimiento, nos ha hecho llegar a una conclusión compartida: es necesario afrontar grandes cambios en educación para preparar a los alumnos para la nueva sociedad. *“Experimentamos un desplazamiento en los paradigmas de una era industrial a una era del servicio y conocimiento. Buscamos nuevas respuestas que nos proporcionen el significado y propósito de nuestros esfuerzos, y le den sentido a los procesos del conocimiento”* (Probst, Raub y Romhardt, 2000: 361).

Ya nos advierte Morín (2001:13): *“Existe una falta de adecuación cada vez más grande, profunda y grave entre nuestros saberes discordes, troceados, encasillados en disciplinas, y por otra*

parte unas realidades o problemas cada vez más multidisciplinares, transversales, multidimensionales, transnacionales globales y planetarios". Este autor se queja fuertemente de la compartimentalización del conocimiento, pero también de la globalización, de la imparable marcha hacia ella y de la profusión de propuestas y de lo rápido que se queman para dar lugar a otras nuevas desde enfoques parciales y particularistas, no integrales. Concluye con una propuesta cíclica ya que *"la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento, y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza"* (Morín, 2001:23). Esto no es sencillo ya que como dice Eisner (1998:25): *"cuando la estructura de la escuela entra en conflicto con nuestras aspiraciones o con las innovaciones que tenemos la esperanza de introducir, es muy probable que la estructura altere la innovación o modifique la aspiración, y no lo contrario"*.

Por ello, la justificación de este trabajo podría encontrarse en lo que Salvador Mata (1999:99) llama el «obstáculo ecológico para la intervención», es decir, el contexto. Este factor engloba a todos los demás, y subraya la relación entre ellos. La intervención en los temas multiculturales se da siempre en un marco organizativo- contextual. Esta propuesta de intervención organizativa se sitúa en la confluencia de dos líneas de trabajo que, con cauces separados y hasta divergentes, han vislumbrado la posibilidad de la estrategia conjunta: nos referimos a los estudios sobre la inmigración y a los de calidad. Los desarrollos teóricos que conceptualizan la sociología de la inmigración estudian la dimensión más filogenética, las utopías, el trabajo y demás problemática de los alumnos inmigrantes; otras veces abordan la diversidad y su relación con la educación,

revisándose los distintos planteamientos esencialistas, constructivistas, postmodernistas, las aportaciones del *Informe Warnock*, los discursos más actuales o las cláusulas de condicionalidad, referidas a la acomodación razonable del lenguaje para referirse a los inmigrantes, finalizando generalmente con teorías sobre la integración y más modernamente con la de la inclusión total. Pero, como afirman Kershner y Miles (1998:29) "*la diversidad es como una pastilla de jabón... intentas agarrarla y se te escurre de las manos*". El cambio es necesario, pero hay que determinar las líneas que lo enmarcan. En este caso son tres: calidad, ciudadanía y equidad.

2. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Desde las diversas propuestas de reforma, innovación y cambio educativo, se ha mostrado que las que más incidencia tienen en la educación no son curriculares, sino organizativas y de profesorado (Muñoz Repiso et al., 2000). Entre las medidas de raíz organizativa la **Gestión de Calidad** se presenta como la alternativa que ha seleccionado el MECD por nuestra pertenencia a la Comunidad Europea y por la sintonía de esta corriente con la ideología liberal y su entronque con los paradigmas científicos: "*La gestión de calidad, en tanto que concepción de gestión de las organizaciones, constituye una referencia adecuada por su condición de paradigma que incluye valores, principios y procedimientos y porque es considerada en los ambientes especializados como la estrategia de progreso por excelencia para el inmediato futuro*" (MECD, 2001:11)

Pero la calidad es un vocablo controvertido y polisémico, con el que se pueden expresar muchas cosas distintas y hasta

contradictorias (Cantón, 2001, 2004, 2011; Gaziel, Warnet y Cantón, 2000). *“En los países miembros de la OCDE se debate ahora en amplia medida la necesidad de elevar la calidad de la escolarización. La entrada del término “calidad” en el léxico de los educadores profesionales, de los políticos, patronos y del público en general constituye un fenómeno nuevo; aunque, desde luego, se mencionase ya hace mucho tiempo términos como “excelencia”, “niveles” y “logro”* (OCDE, 1991: 13). En el nivel teórico al inscribirse en el marco de los paradigmas emergentes, existe un problema, que ya señalaban Mellor y Chapman (1984) y Muñoz Repiso et al. (2000) ya que no existe un marco teórico suficientemente contrastado para integrar los componentes de los modelos de calidad en las escuelas. La calidad supone cambios profundos en la cultura organizativa de las instituciones educativas. Con reminiscencias en el *Kaizen* japonés (opuesto a *Kairyō*: muchas mejoras de una sola vez) la calidad pretende pequeñas mejoras en una dinámica de cambio constante pero suave. La base está en su orientación por igual a los procesos y a los resultados, en el compromiso de todos los participantes y en la convicción de que lo que hacemos puede hacerse mejor. En su propuesta para Castilla y León el Modelo de Calidad educativa busca esta fundamentación teórica cuando dice partir del paradigma de la Calidad Total para permitir *“definir y acometer las oportunidades de mejora desde las aportaciones del modelo teórico de la investigación-acción”* y más adelante *“El modelo teórico de la investigación-acción aporta orientaciones a la hora de definir las líneas estratégicas”* (JCyL, 2002: 16).

Evolutivamente, la línea de la Calidad puede rastrearse desde la publicación en 1966 del famoso *Informe Coleman* en el que se

llegaba a la conclusión de que los productos educativos no estaban en función de los recursos asignados a los mismos, lo que dio pie a las instituciones políticas para retirar o al menos no incrementar los recursos destinados a la educación. Como respuesta a este trabajo, una pléyade de investigadores y prácticos desde las más diversas corrientes se propusieron demostrar la falsedad o al menos la relatividad de tales conclusiones. Estos trabajos podernos agruparlos en dos líneas: *las escuelas eficaces* y *la línea de la mejora continua* (Cantón, 1999, 517). Aunque ambas se proponían objetivos muy similares, la filosofía subyacente en cada uno fue distinta: en el primer caso se buscaban como indicadores de calidad *los productos* y se hacían grandes cambios para conseguirlos; en el segundo, incidían en *los procesos* y se determinaban cambios muy pequeños pero constantes en un proceso continuado de mejora que llegase hasta el infinito. La confluencia entre las dos líneas de calidad y mejora en trabajos como los de Marchesi y Martín (1998) y Stoll y Fink (1999) hacen de ambas una realidad única. Helga Drumond (1995) ejemplifica la calidad con el proceso de conseguir una huerta: no se puede tener un huerto de tomates y hortalizas de hoy para mañana, se requieren largos procesos de preparación de la tierra, de sembrado y plantado, abonado, escardado, etc. Y no puede abandonarse nunca el cuidado de los mismos: regado, quitar malas hierbas, sustituir lo que falte... lo mismo ocurre con la educación de calidad.

La calidad ha evolucionado siguiendo las líneas de la excelencia hacia posiciones mucho más humanistas que las de sus comienzos ligadas al modelo burocrático. De un modelo que sólo se fijaba en los productos, por ejemplo, los resultados de un

determinado aprendizaje de la lectura, se ha pasado a otro en el que interesan además los procesos: cómo se adquiere esa lectura o cómo y en qué fase de edad o de aprendizaje se producen los desajustes lectores que llevan al fracaso lector. El MEC define la Calidad Total aplicada a la educación como “la satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad”. Todo ello se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo. En las escuelas de calidad el centro de trabajo diario lo constituyen los procesos por los que ésta se adquiere y la satisfacción que muestren los usuarios. Una exposición más amplia sobre las escuelas eficientes se encuentra en Davis y Thomas (1992) o Edmonds (1979). La idea de Calidad nos remite a la idea de perfección o de excelencia, tanto de los procesos como de los productos o servicios que una organización proporciona y evoca facetas tales como buen clima de trabajo, posición destacada en el sector, buen funcionamiento organizativo, alta consideración, tanto interna como externa, elevada rentabilidad económica y social, etc. Berry (1992, VII) proporciona una definición operativa que podemos encontrar en varios libros de organizaciones empresariales: «Calidad es la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes». Pero otros autores afirman que calidad es superar incluso las expectativas de los usuarios en orden a su mayor satisfacción. La calidad es dar a todos los ciudadanos una educación que incluso supere sus expectativas.

3. LA CIUDADANÍA COMO CONSTRUCTO SOCIAL

Las concepciones acerca de la ciudadanía se van transformando a lo largo del tiempo y en las distintas formaciones

sociales. Aunque parezca unívoco, el vocablo ciudadanía es también, como la calidad, polisémico, por lo cual es preciso desentrañarlo para cada tiempo y lugar determinado. Es decir, que la ciudadanía es una construcción histórico-social, y si pretendemos conocer de qué se trata la ciudadanía deberemos enfocarnos en una sociedad determinada y estudiar cuáles son las concepciones o sentidos dominantes que se sostienen acerca de la misma, y cuáles son las prácticas que responden a éstas concepciones.

Para Pedró (2003): *“De acuerdo con la literatura más relevante, se acostumbra a considerar la ciudadanía como la articulación de las siguientes dimensiones básicas:*

- *Ciudadanía como estatus legal: en este caso se refiere esencialmente a los derechos de ciudadanía, y de forma secundaria a los deberes. Ésta es considerada, con razón, la dimensión pasiva de la ciudadanía.*
- *Ciudadanía como identidad política: ésta es la dimensión de pertenencia a una comunidad política, típicamente, pero no necesariamente, a un estado-nación o a un estado basado en una comunidad política.*
- *Ciudadanía como participación: se trata de la dimensión activa por excelencia de la ciudadanía, en tanto que concierne a la implicación activa y la participación directa en la vida de la comunidad.*

Para los educadores la ciudadanía es el estatus y la participación, es la igualdad de derechos y deberes en el marco de un centro escolar. La ciudadanía tiene en los aledaños conceptos que educativamente son relevantes y muestran los ejes sobre los que pivota esta formación.

Tabla 1. Ciudadanía y conceptos cercanos

	Enfoque reducido	Eje	Enfoque amplio
Coeducación	Sexismo Escuela mixta	Sexo/género	Androcentrismo Modelos integrales
Educación para la paz	Violencia directa	Paz/Violencia	Violencia estructural
Ed. Para el desarrollo	Información Norte/Sur	Exclusión/inclusión	Modelo de desarrollo humano
Ed. Ambiental	Conservacionismo Conocimiento del medio Físico	M físico/M. Humano	Desarrollo sostenible
Ed. Ciudadanía	Valores cívicos	Persona/Sociedad	Sujetos críticos/agentes políticos

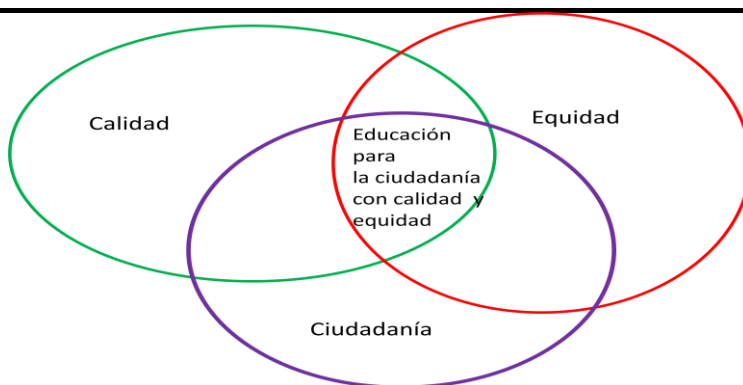
El concepto de ciudadanía tiene también connotaciones políticas: desde sectores de la izquierda, se afirma la necesidad de la participación popular y la ciudadanía, mientras que sectores políticos conservadores sostienen la importancia de la cultura cívica entendida como respeto a las instituciones vigentes y participación a través del voto.

Concluimos que la ciudadanía es un concepto global potente para acoger las demandas y las necesidades más acuciantes de las sociedades. La Educación no puede ya sólo organizar su intervención con una mirada estrecha y localista sino que debe ser capaz de incluir una dimensión global, mundialista, como instrumento para capacitar a las personas a desenvolverse en un medio político y social afectado por la interrelación de fenómenos con orígenes diversos y con explicaciones complejas.

La ciudadanía es un concepto que puede complementar el de la calidad. “Ante retos universales no cabe sino la respuesta de una actitud ética universalista [...] bregar por una *globalización ética*, por

la mundialización de la solidaridad y la justicia, es la única forma de convertir una jungla global en un comunidad humana en la que tengan cabida todas las personas y todas las culturas humanizadoras” (Cortina, 2003). Entendemos que la ciudadanía que la educación persigue tiene que ser universal, ética, justa y socialmente relevante y significativa.

Gráfico 1. Confluencia de la calidad la ciudadanía y la equidad.



4. LA EQUIDAD COMO COMPLEMENTO DE LA CALIDAD

Cuando se habla de calidad es necesario referirse también a la equidad y más en el ámbito ciudadano de la inclusión, de la multiculturalidad y de la globalización. La relación entre calidad y equidad es uno de los ejes de los debates mundiales sobre educación. Se han considerado conceptos inseparables y ello es un avance porque alcanzar una educación de calidad para todos es un tema de interés social general.

Cuando se critica a la calidad se le suele oponer la equidad, pero ambos términos no son incompatibles, sino que son indisociables ya que no se puede dar educación de calidad sin equidad, sin referirse a todos porque si la calidad deja fuera de su marco a algunos alumnos ya no es calidad. Esta supone que se

consigue con todos los alumnos el valor añadido, esto es, el desarrollo que se obtiene de un alumno por encima de lo que cabría esperar de sus cualidades. Escudero (2005) señala que la educación sólo es de calidad si lo es de todos y para todos. Además la literatura avala la inclusión del tema de la mejora y la calidad educativa en el marco de los derechos de la ciudadanía (Escudero, 2005, Dubet, 2005, Cantón, 2000, 2004).

La equidad tiene distintas acepciones. Así Farrell (1993:158) define la *equidad* como un término referente a la justicia social y transparencia, de naturaleza moral y ética subjetiva, lo que involucra juicios de valor y entendimiento diferentes de lo que es normal o inevitable. La opone a la *igualdad*, que trata de los patrones de conducta reales según los cuales algo es distribuido entre los miembros de un grupo particular. Presenta un modelo basado en la igualdad de oportunidades educativas, que permite un análisis objetivo de lo que los diferentes miembros de la sociedad han alcanzado, basándose en lo que está disponible para ellos. Modelo que asume que lo que es equitativo es que todos los ciudadanos, con independencia de sus circunstancias de origen familiar, sociocultural y/o económico, tengan oportunidades iguales para cambiar sus condiciones de vida. Así la equidad tendría cuatro niveles: acceso, supervivencia, rendimiento e impacto:

1. *Acceso* o igual probabilidad de ingresar en el sistema educativo, para todos.
2. *Permanencia* o *supervivencia* o igual probabilidad de completar un ciclo o etapa educativa.
3. *Rendimiento/resultado* o igual probabilidad de alcanzar los objetivos de aprendizaje,

4. *Salida o impacto*, la misma probabilidad de cambiar las condiciones de vida.
5. Por su parte Reimers (2000) ofrece un modelo de cinco niveles:
6. La oportunidad de matricularse en primer curso,
7. La oportunidad de completar el primer curso con éxito para pasar al siguiente,
8. La oportunidad de continuar cada nivel educativo,
9. La oportunidad de adquirir destrezas y conocimientos comparables a la de los compañeros, y
10. La oportunidad de ampliar la vida social y económica con base en lo que uno aprende.

Es claro que si se recorren los escalones de calidad mencionados la educación será justa, de calidad e integradora. El problema es cómo evaluar en la población, fundamentalmente en los inmigrantes si esos niveles se llevan o no a cabo en las escuelas.

En el nivel normativo, la equidad se basa en los siguientes documentos:

- Artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos ONU 1945
- Convención sobre la no discriminación UNESCO (1971)
- Convención de los derechos de los niños (UNICEF 1989).

Además de ello, a nivel nacional, todas nuestras leyes educativas LGE (1970), LODE (1986) LOGSE (1990) LOPEG (1995) LOCE (2002) LOE (2006) señalan la aspiración a la justicia y equidad en la educación que se imparte en España. Por su parte una educación de calidad para todos tiene que considerar las siguientes dimensiones:

- Relevante: La mejor educación es sinónimo de mejor preparación para la vida.
- Pertinente: La educación compensatoria en función de las necesidades de cada uno.
- Equitativa: Con justicia de acceso a la misma y de permanencia.
- Eficaz: Consigue resultados homologables.
- Eficiente: Los resultados están en función de los conocimientos de partida.

Dos son los principios básicos de la equidad: horizontal y vertical. El principio de equidad horizontal sostiene que ante dos situaciones educativas iguales, se deben dar los mismos apoyos y ayudas. El principio de equidad vertical sostiene que ante dos situaciones diferentes deben ser tratadas de forma diferente. En este último principio se basan quienes asumen la equidad vertical para asignar mayores recursos educativos a los que tienen mayores necesidades educativas. La equidad en educación puede ser entendida como una forma de alcanzar la igualdad a partir del reconocimiento de la desigualdad preexistente que es necesario compensar para lograr la igualdad de oportunidades en las personas.

Para la UNESCO un enfoque de calidad para todos solo lo es si tiene presente la diversidad individual, de género, cultural y social, se organiza institucionalmente a través de un currículum orientado al respeto y valoración de la diversidad, la flexibilidad y la adaptabilidad. Además pide que los docentes en sus prácticas habituales enseñen desde las capacidades y habilidades que los niños poseen adaptando a ellos su enseñanza. Entonces para desarrollar una educación de

calidad será necesario el desarrollo de indicadores que aúnen aspectos de calidad, ciudadanía y equidad de la educación a nivel de centro educativo y a nivel de sistema, porque es difícil que pueda existir un sistema educativo justo en una sociedad desigual. Un sistema educativo sólo será equitativo si intenta favorecer una sociedad equitativa en la que los bienes esenciales están distribuidos conforme a las reglas de la justicia y favorece la cooperación en un plano de igualdad (Baye et al, 2005:12).

Autores como Blanco Guijarro (2005) o Braslavsky (2006), señalan que *la educación de calidad para todos* implica el desarrollo de tres elementos que son esenciales: **pertinencia, relevancia y equidad**, además insistir en la necesidad de que esa educación comience lo antes posible analiza aquellos factores que se consideran básicos para alcanzar una educación de calidad para todos. También destacan elementos como la pertinencia personal y social como foco de la educación así como las relaciones y alianzas entre los centros educativos y los otros agentes educativos.

El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos y se relaciona con lo que Fernández Mellizo-Soto (2003) denomina igualdad de oportunidades compensatoria, en la que se dan acciones directas de discriminación positiva, con la denominada igualdad de reconocimiento en la que la igualdad es un asunto de

justicia y el reconocimiento lo es de identidad (Bolívar, 2005:50) y con la igualdad equitativa de oportunidades, aplicada a las desigualdades de origen social, corrigiéndolas de modo que se beneficie a los más desfavorecidos (Rawls, 2002:74). En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones inter-étnicas armoniosas.

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su

identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minoría étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* de calidad designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las

comunidades. Un sistema educativo será más equitativo si las desigualdades existentes en el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos (Bolívar, 2005:55) posibilitando a todos y en todas las situaciones el derecho genuino a aprender (Darling-Hammond, 2001:42) con el objetivo de conseguir una educación diferenciada para obtener resultados semejantes.

La educación no ha cumplido cabalmente su promesa como motor del éxito económico, los logros conseguidos no responden a los objetivos teóricos y a los esfuerzos desplegados. La expansión del nivel de educación, un aspecto central de la mayoría de las estrategias de desarrollo, no ha garantizado mejores condiciones económicas, porque a pesar de que la educación sea un elemento central en la lucha por el progreso, no es garantía de progreso porque depende de su calidad, y en este sentido, no ha cumplido su promesa como motor económico y de desarrollo porque le ha faltado, en términos generales, la calidad que garantice el aprendizaje; ha olvidado la atención a la calidad, garantizando que los estudiantes aprendan (Castillo Jaén, 2007).

Profundizando más en las condiciones de la calidad en educación, Blanco Guijarro (2005), postula que *la educación de calidad para todos* implica el desarrollo de tres elementos que son esenciales: pertinencia, relevancia y equidad, además de hacer hincapié en la necesidad de que esa educación comience lo antes posible. Braslavsky (2006) analiza aquellos

factores que se consideran básicos para alcanzar una educación de calidad para todos en el siglo XXI, entre los que merece la pena destacar el de la pertinencia personal y social como foco de la educación así como las relaciones y alianzas entre los centros educativos y los otros agentes educativos.

El ejercicio del derecho a una educación de calidad se convierte así, en un poderoso elemento de aceleración del cambio a través de procesos innovadores que se fundamentan en las propias necesidades, así como en las potencialidades de la población. Se trata de promocionar una educación apoyada en un concepto integral de la persona, que promueva mayor autonomía y participación para su contribución al desarrollo, a través de una formación integral que forme sujetos aptos para luchar por la liberación de la ignorancia y la pobreza (Viñas-Román, 2003).

Para terminar, recurrimos a los factores de calidad en la educación para todos, señalados por Braslavsky (2006):

- La pertinencia personal y social como foco de la educación.
- La convicción, estima y autoestima de los estratos involucrados.
- La fortaleza ética y profesional de los profesores.
- La capacidad de conducción de los directores y el personal intermedio.
- El trabajo en equipo al interior de la escuela y del sistema educativo.

- Las alianzas entre las escuelas y otros agentes educativos.
- El currículo en todos los niveles educativos.
- La cantidad, calidad y disponibilidad de materiales educativos.
- La pluralidad y la calidad de las didácticas.
- Los mínimos materiales y los incentivos socioeconómicos y culturales.

5. LA EQUIDAD COMO FACTOR DE CALIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

Si tomamos como referencia la calidad, forzosamente hemos de incluir aspectos de equidad para formar los nuevos ciudadanos. ¿Cómo saber si esta educación cumple los estándares de calidad?

Para ello sistemas globales de Educación como PISA pueden ayudar a conocer la equidad de un determinado país. Así en el último Informe PISA (2009) en España señala el Ministerio: En equidad, España es uno de los ejemplos más sobresalientes de la OCDE. El entorno socioeconómico y cultural, influye, pero no determina los resultados del alumno. Este factor no impide a un alumno progresar en sus resultados académicos. El rendimiento escolar depende sobre todo de lo que ocurre dentro del centro educativo. La variación en los resultados de los alumnos entre centros se sitúa en España en el 19,5%, es el segundo menor porcentaje de la toda la OCDE tras Finlandia. En cuanto a los resultados relacionados con la

variación global que se produce cuando se toma como análisis el rendimiento de los alumnos dentro del mismo centro, España alcanza un 69'8%, porcentaje algo por encima de la media de la OCDE que es del 64'5%. En cuanto a las Comunidades Autónomas, PISA refleja que los resultados entre unas y otras es mínimo, sólo de un 4%, es decir, que se constata que el sistema educativo español se caracteriza por una gran equidad.

Los resultados del sistema son muy buenos en España en equidad. Incluso mejores que en resultados de calidad, donde no sobrepasamos la media y nos situamos en niveles muy mediocres. Los dos indicadores seleccionados para medir la equidad son la lectura y el nivel socioeconómico. También se analizan los resultados del alumnado inmigrante, de primera y de segunda generación. El rendimiento de estos estudiantes es, en la mayoría de los casos inferior al de sus compañeros del país. Además se analiza el efecto centro en la calidad y la equidad. Se muestra la incidencia en la calidad y la equidad aspectos como el clima de centro, expectativas de los alumnos, las relaciones y la disciplina escolar. Todos ellos son indicadores válidos de calidad y equidad cuando son positivos y altos y a la inversa.

Otro grupo de autores hablan de dos indicadores para la calidad y la equidad educativas: *estándares de contenido* y que responden a un conjunto de contenidos evaluables y conocidos, generalmente establecidos en el currículo oficial, y

estándares de desempeño que, por un lado determinan el nivel del logro del estudiante con respecto a los estándares de contenido y, por otro, enfatiza la medición de conocimientos y habilidades complejas, preferible, aunque no exclusivamente en contextos reales (Esquivel, 2000: 44). A estos dos tipos de estándares Mata (2007) añade los *estándares de oportunidades de aprendizaje*, que son aquellos que se refieren a los recursos que se ponen a disposición de los centros educativos para que el estudiante logre los dos primeros. Aquí tienen también un peso determinante el acceso y uso de las tecnologías a través de redes, cooperativas, comunidades de aprendizaje, etc.

Un aspecto básico para incidir en la calidad de la educación con equidad lo constituye el llamado valor añadido (Ravela, Wolfe, Valverde y Esquivel, 2001; Cantón, 2004, 2011), en el que la evaluación de la calidad tenga en cuenta el nivel de partida, el contexto sociofamiliar y las condiciones estructurales, organizativas y didácticas de los propios centros escolares. Los franceses miden el desempeño de las escuelas en relación con el nivel socioeconómico de sus alumnos, de modo que el análisis de aquellas escuelas que muestran un rendimiento mejor de lo esperado se investiga para saber por qué dichas escuelas son eficaces para establecer condiciones similares en otras que no lo son.

Si los datos de la evaluación indican que las diferencias de resultados obedecen principalmente a diferencias

socioculturales de la población y de los centros educativos, más que a diferencias en la eficacia pedagógica de aulas y centros, es imprescindible el control de aquéllas antes de la toma de decisiones en cuanto a los procesos de mejora. Este control será el único camino que permita que el análisis de los factores escolares y extraescolares de los logros fortalezcan las bases de sistemas educativos democráticos y centrados en políticas educativas apoyadas en el derecho a la educación como derecho fundamental, que permitan el desarrollo de mecanismos, *no tanto de compensación como de equidad* (Beaton, 1999). La idea subyacente en este campo es la de cosmopolitismo educativo, buscando integrar identidades para mejora resultados.

Considerando una visión de la educación como formadora de ciudadanos, con una gran capacidad transformadora de las personas y de las sociedades, se busca la equidad centrada en valores de solidaridad y tolerancia, que, no está reñida con la evaluación de resultados y procesos de calidad. “El medio más potente con que contamos actualmente para transformar la realidad y permitir que las desigualdades existentes en la sociedad no se reproduzcan, es la escuela” (Belarra, Morgade y Poveda, 2012: 162).

Para finalizar, y como conclusiones recogemos los resultados del Congreso de Diversidad, Calidad y Equidad Educativas, celebrado en Murcia en Noviembre de 2011 que señala las siguientes aportaciones que suscribimos:

1. Entender que la calidad y equidad se definen por la capacidad que tiene el sistema educativo para atender a la diversidad del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades y condiciones.
2. Comprender la inclusión educativa como un derecho: los alumnos y las alumnas tienen el derecho de ser educados todos juntos, sin tener en cuenta sus discapacidades sino sus capacidades, sin tener en cuenta sus dificultades sino sus necesidades.
3. Saber que el éxito escolar se consigue cuando todo el alumnado forma parte de la misma clase y aprende dentro de ella en condiciones de igualdad sin renunciar a su singularidad.
4. Fomentar la autonomía de los centros, la flexibilidad en su organización, la autorregulación y optimización de sus recursos y la adaptación del sistema a su contexto educativo y social.
5. Promover la creatividad y la innovación educativa del profesorado, alentar y motivar su capacidad de crear y proponer metodologías alternativas que atienden a todo el alumnado sin excepción.
6. Impulsar la acción colectiva, la participación e implicación de todos los agentes de la comunidad educativa, dando especialmente la palabra a los alumnos, y propiciando la apertura de los centros a su entorno.

7. Propiciar la implantación y el desarrollo de medidas y programas educativos que ofrezcan a todo el alumnado, sin distinción de sus diferencias, la oportunidad para continuar siendo miembro de la clase ordinaria, para aprender de sus compañeros y juntamente con ellos dentro del aula.
8. Prevenir el fracaso escolar del alumnado, interviniendo en sus dificultades, cubriendo sus necesidades, alentando su éxito escolar y procurando dar una mejor atención individualizada.
9. Favorecer la permanencia del alumnado en el sistema educativo y prevenir el abandono del sistema, orientando, tutorizando y flexibilizando su tránsito y adecuándolo a sus características, necesidades e intereses.
10. Y, por último, constatar que: No hay calidad sin equidad. No hay equidad sin atención a la diversidad. No hay buena atención a la diversidad sin concepciones y actitudes presididas por el sentido de inclusión.

Concluimos con la idea de la pedagogía del éxito que consiste en que cada persona tiene sus talentos, sus dones, y sus posibilidades que son diferentes pero cada persona es valiosa para algo. El reto está en descubrirlo y potenciarlo. Se deben combatir con tenacidad todos los mecanismos de exclusión. Además hay que promover la equidad, esforzarnos

por compensar las desigualdades de acceso, de permanencia en el sistema y de salud. Igualmente se debe garantizar que todo el alumnado adquiera el dominio de las herramientas esenciales del aprendizaje y de las actitudes que le permitirán seguir aprendiendo continuamente de modo que cada cual busque su propia excelencia, no se conforme con la mediocridad, que dé lo mejor de sí en todo. Y ello en el nivel personal y en el colectivo del propio sistema educativo. Ainscow (2008:263) nos lo recuerda: *“para crear una sociedad más justa es imprescindible desarrollar en el plano de la educación, sistemas más equitativos, que nos permitan afrontar con eficacia el vínculo entre desventajas, educación y oportunidades”*.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2008). Garantizar que cada alumno es importante: la mejora de la equidad dentro de los sistemas. En J. Gairín Sallán y S. Antúnez Marcos (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (Vol. 1, pp. 263-282). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Baye, A., Benadusi, L., Bottani, N., Bove, G., Demeuse, M., Garcia de Cortazar, M.,... Vandenberghe, V. (2005). *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs*. Liège: Université de Liège.
- Beaton, A. E. (1999). International assessments: the United States TIMSS experience. En F. M. Ottobre (Ed.), *The*

role of measurement and evaluation in education policy.

Paris: Unesco.

- Belarra, I., Morgade Salgado, M., y Poveda, D. (2012). Hacia la educación intercultural: un largo camino de ida y vuelta. En M. A. Manzanares Moya (Ed.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 159-186). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Blanco Guijarro, M. R. (2005). La educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. *Enfoques educativos*, 7(1), 11-33.
- Bolívar Botía, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2), 84-101.
- Cantón Mayo, I. (1999). La intervención psicopedagógica desde la calidad y el diseño organizativo. En J. N. García Sánchez (Ed.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 519-532). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.

- Cantón Mayo, I. (Coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid, CCS
- Cantón Mayo, I. y Pino Juste, M. (Coords.) (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza
- Castillo Jaén, N. L. (2007). *Necesitamos Aprender Con Calidad*. Panamá: COSPAE : PREAL.
- Cortina, A. (2003): *Ciudadanos del mundo*. Madrid: Alianza.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender: crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Dubet, F. (2005). *La Escuela de las oportunidades: ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J. M. Escudero Muñoz, A. Guarro Pallás, G. Martínez Cerón y X. Riu Sala (Eds.), *Sistema educativo y democracia: alternativas para un sistema escolar democrático* (pp. 9-40). Barcelona: Octaedro.
- Esquivel, J. M. (2001). El diseño de las pruebas para medir logro académico: ¿referencia a normas o a criterios? En P. Ravela (Ed.), *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* (Vol. 20, pp. 20-30). Santiago de Chile: Ve.A.Ce.
- Farrell, J. P. (1993). International Lessons for School Effectiveness: The View from the Developing World. En

- J. P. Farrell & J. B. Oliveira (Eds.), *Teachers in developing countries: improving effectiveness and managing costs* (pp. 25-37). Washington: The World Bank.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas la experiencia socialdemócrata española y francesa*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gaziel, H., Warnet, M. y Cantón Mayo, I. (2000). *La Calidad en los centros docentes del siglo XXI: propuestas y experiencias prácticas*. Madrid: La Muralla.
- MECD (2001): *Prácticas de buena gestión en centros educativos III*. Madrid: MEC.
- Mellor, W. y Chapman, J. (1984). Organisational effectiveness in schools. *Educational Administration Review*, 2(2), 25-36.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- Muñoz-Repiso Izaguirre, M., Murillo Torrecilla, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (Eds.). (2000). *La Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Pedró, F. (2003). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En J. Benedicto y M. L. Morán (Eds.), *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la*

- ciudadanía entre los jóvenes* (pp. 235-258). Madrid: Instituto de la Juventud.
- Pérez Gómez, A. I. (1999). La escuela educativa en la aldea global. *Cuadernos de pedagogía*, (286), 88-94.
- Probst, G., Raub, S. y Romhardt, K. (2000). *Managing knowledge: building blocks for success*. New York: John Wiley & Sons.
- Ravela, P., Wolfe, R., Valverde, G. y Esquivel, J. M. (2001). *Los próximos pasos: ¿cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago de Chile: PREAL.
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad: una reformulación*. (E. Kelly, Ed.). Barcelona: Paidós.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de educación*, (23), 21-50.
- Salvador Mata, F. (1999). *Didáctica de la educación especial*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- Viñas-Roman, J. (2003). Transformar la educación rural en América Latina y el Caribe. Un desafío insoslayable. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, (1), 14pp.