

Sesión de debate: **La internacionalización y la equidad de la Educación:
Indicadores alternativos o alternativa a los indicadores.**

Posición: : **Equidad en la Educación Superior. Algunos
indicadores.**

Dr. Sebastián Rodríguez Espinar (U.B.)

Introducción

En un trabajo previo sobre equidad y educación (Rodríguez Espinar, 2007) señalaba que si a mitad del siglo pasado el principio de igualdad de oportunidades en educación era una desiderata y el objetivo de ampliar el acceso a los niveles obligatorios constituía un logro político, hoy, términos como calidad, equidad, o eficiencia de los sistemas educativos constituye el referente de la reflexión teórica y de la acción política. Como se señala en el informe UNESCO (2005), ya en el *Dakar Framework for Action* (año 2000) se recoge que la calidad de la educación constituye el primer determinante del logro del objetivo de una *Educación para Todos*¹. No sólo consiste en incrementar la tasa de escolarización, sino de ofrecer educación primaria “of good quality” (segundo objetivo de la citada declaración de Dakar). Por otra parte, el art. 29 (1) de la *Declaración sobre los Derechos del Niño* señala que la meta de la educación es que cada niño logre su máximo potencial en términos de sus capacidades cognitivas, emocionales y creativas. En igual dirección se han manifestado otras organizaciones como UNICEF.

La preocupación por la calidad y equidad en educación no es sólo cuestión de los países en vías de desarrollo, en Estados Unidos y en otros muchos países desarrollados son evidentes las tensiones entre los esfuerzos puestos en las reformas orientadas a la mejora del sistema y la preocupación por la equidad, inclusión y justicia social (McLaughlin & Rouse, 2000). Estas tensiones son de especial intensidad en áreas urbanas con amplios sectores de marginación social y, por ende, educativa.

El mismo título del informe de la OCDE, *No more failures: ten steps to equity in education* (Field, Kuczera & Pon, 2007) pone de manifiesto la preocupación política por el tema, tanto por los costes financieros que conlleva el fracaso educativo como por el hecho de que los ciudadanos sin las habilidades para participar social y económicamente generan costes más altos en los servicios de salud, bienestar infantil o seguridad. Si a esto añadimos que las tendencias migratorias ponen desafíos nuevos para la cohesión social, la búsqueda de la equidad educativa se

¹ La declaración de la Unesco en Salamanca sobre la *inclusive education* en 1994 y la *Declaration on Education for All* (UNESCO, 1990/2001) son prueba evidente del interés del tema.

convierte en prioritaria.²

Por su parte, la Comisión Europea (CCE,2006) señala que los sistemas de educación y de formación obligatorios deberían garantizar a todos la educación básica y las competencias clave necesarias para tener éxito en una sociedad basada en el conocimiento. Esto es especialmente importante para determinados grupos desfavorecidos y cuando los Estados miembros han de ocuparse de las necesidades de muchos emigrantes y minorías étnicas.

- **Concepto de Equidad**

Se podría afirmar que una educación equitativa es aquella que alcanza la igualdad en los logros educativos, acceso y retención en el sistema. Sin duda alguna, la pobreza, ruralidad y género siguen siendo factores discriminatorios que se constituyen en barreras para el logro de tales objetivos. La enseñanza de baja calidad es una fuente significativa de inequidad. Calidad y equidad son dos términos inseparables.

Distante mucho aún de conseguirse una armonización o equilibrio entre estas dos balanzas. En ámbitos cada vez más heterogéneos como en el de la Unión Europea la preocupación es manifiesta: la Comisión Europea prestará especial atención en su informe conjunto del 2008 a la cuestión de cómo conjugar eficacia y equidad. Así lo manifiesta en la comunicación de la propia CE (*Modernizar la educación y la formación: una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social de Europa*) en su Proyecto de informe conjunto 2006 del Consejo y la Comisión sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo **“Educación y formación 2010”**. En este informe se explicita que asegurar la equidad de los sistemas significa velar porque los resultados y las ventajas de la educación y la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que puedan generar desventajas educativas.

El acceso a los sistemas ha de estar, pues, abierto a todos y el trato ha de adaptarse a las necesidades específicas de aprendizaje de las personas en cuestión. La investigación pone de manifiesto que no hay por qué establecer una disyuntiva entre eficacia y equidad, pues ambos aspectos son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Sin embargo, añade que las inversiones deberían centrarse en aquellos ámbitos que ofrecen rendimientos sociales y económicos más elevados, combinando así efectivamente eficacia y equidad. Alcanzar los puntos de referencia sobre abandono escolar y tasas de conclusión de la enseñanza secundaria superior y competencias clave deberán ser objeto de especial atención y esfuerzo económico de los gobiernos.

En un interesante trabajo, Ernesto Cohen (2002) plantea el análisis de la relación entre educación, eficiencia y equidad, reconociendo que tienen una difícil

² El en el II Congreso de Universia a celebrar en Guadalajara (México) en el mes de mayo de 2010, uno de los temas claves de debate general gira en torno a “La educación superior y el conocimiento como factores de inclusión y cohesión social”.

convivencia. La educación es un bien de inversión, y, como tal, constituye una contribución relevante al desarrollo económico. Toda inversión supone afrontar costos para obtener los beneficios esperados. La relación existente entre ambos puede ser analizada desde una doble óptica: la privada (análisis financiero), que compara los costos y los beneficios directos, valorados a precios de mercado, para escoger la alternativa que maximice el volumen y la tasa de ganancia para el dueño de los recursos que se asignan al proyecto; y la social (análisis económico o socioeconómico), en la que se consideran también costos y beneficios indirectos a precios de eficiencia, buscando maximizar el impacto (rentabilidad) de la inversión sobre la sociedad en su conjunto.

La comparación entre costos y beneficios permite calcular la tasa de retorno de la inversión, lo que constituye una guía para la asignación de recursos tanto a nivel privado como de la sociedad global, y así, sobre esa base, puede establecer prioridades inter e intrasectoriales que se traducen en las políticas públicas.

- **Los indicadores de equidad**

El hecho de que las políticas de equidad tengan un reflejo en el plano político, ha llevado a los gobiernos, y por ende a los expertos en políticas públicas, a preocuparse por la generación de datos objetivos que puedan ser esgrimidos en contiendas electorales. Señala Broadfoot (2001) que uno de los mecanismos (reduccionistas, por supuesto) en los que descansan las reformas educativas es el de la búsqueda de indicadores de ejecución o rendimiento (*performance indicators*) que permiten visualizar los resultados de las mismas. La introducción de pruebas o tests permite manejar grandes números y establecer tablas comparativas de resultados.

El propio INEE mexicano (INEE, 2004) señala la necesidad de prestar atención a indicadores referidos a las diversas dimensiones de la calidad, además de las de aprendizaje (eficacia externa) y, por tanto, son requeridos otros indicadores de impacto mediano y largo, especialmente en las áreas económica y sociocultural. Precisamente los trabajos de Gorard y Schmidt (2004) han estado dirigidos a encontrar indicadores (generalmente compuestos –en formato índice o coeficiente-) que permitan comparar la equidad de los sistemas educativos. Los índices de *segregación* y *disimilitud* permiten medir la distribución más o menos equitativa entre los centros escolares de los alumnos pertenecientes a grupos minoritarios (de diversa tipología). El coeficiente Gini, aplicado al estudio PISA, permite determinar el grado de segregación y desigualdad de un sistema educativo, atendiendo a los resultados obtenidos.

La preocupación por establecer indicadores, señalan Ainscow et al. (2006), puede producir un efecto pernicioso: olvidar a los del *pelotón de cola* y aplicar los esfuerzos allí donde se producen resultados inmediatos. A imagen de las carreras ciclistas de contra reloj por equipos en las que se permite abandonar a parte del equipo ya que sólo puntúa el tiempo de llegada en grupo de un determinado número de corredores del equipo. Además, apuntan los autores, se corre el riesgo de que los centros generen la conducta de *preparar para las pruebas*. Giroux y Schmidt (2004) explican como determinadas reformas en los estados Unidos *orientadas al rendimiento* se han convertido en una preparación para el examen final.

Evidentemente que puede hacerse un buen uso de los indicadores. Es necesario aprovechar el potencial de evidencia que presentan siempre que sean de equidad auténtica, se adopten múltiples perspectiva y se obtengan de manera longitudinal. Las series de indicadores eliminan interpretaciones puntuales y superficiales³

Como señala Marchesi (2000), los estudios y los datos sobre las desigualdades educativas han de incorporar una nueva perspectiva cuando se analizan desde el fenómeno de la globalización. La situación de los países ha cambiado drásticamente en el último decenio. Las posibilidades de un desarrollo autónomo han desaparecido. El nuevo orden mundial está regido por un mercado sin fronteras, en el que los acontecimientos relevantes de cualquier lugar del planeta influyen en la totalidad. El imparable desarrollo de las comunicaciones está conduciendo a un nuevo tipo de relaciones y de acceso a la información y al conocimiento. La apertura de los mercados, la competitividad y el desarrollo tecnológico, están impulsando el crecimiento económico, pero no existen garantías de que al mismo tiempo se estén reduciendo las desigualdades.

Un sistema coherente de indicadores de desigualdad educativa debe tener en cuenta las diferencias en los recursos previos disponibles en el sistema educativo, las desigualdades sociales y culturales existentes, los aspectos del funcionamiento del sistema educativo más directamente vinculados con la equidad y los resultados que obtienen los alumnos. En el cuadro I se han recogido los 14 indicadores propuestos.

Cuadro1 Sistema de indicadores de desigualdad educativa

Recursos iniciales	Contexto social
1. Gasto público en educación	5. Distribución del ingreso
2. Gasto por alumno	6. Trabajo de la mujer
3. Salario de los profesores	
4. Computadoras en las escuelas	Contexto cultural
	7. Nivel de estudios
Resultados	8. Medios de comunicación disponibles
12. Diferencias en los resultados	Contexto educativo
13. Progresión educativa	9. Acceso y participación
14. Relación entre el nivel educativo, el género y los ingresos	10. Horas de estudio al año
	11. Integración de alumnos con necesidades educativas especiales

³ En un excelente trabajo, Alejandro Morduchowicz (2006) *Los indicadores educativos y las dimensiones que los integran*. B. Aires: IPE.UNESCO (www.iipe-buenosaires.org.ar), se plantea con gran profundidad conceptual y técnica el reto de definir elaborar y analizar sistemas de indicadores de la eficiencia, equidad y calidad de los sistemas educativos. Ya en su introducción apuesta tanto por la importancia del significado del indicador como de la importancia de su contextualización en razón de los objetivos del propio sistema educativo.

Señala Marchesi que en la medida de lo posible, cada uno de estos indicadores debería tener en cuenta la dimensión social (distribución de los recursos o resultados obtenidos por sectores sociales), la dimensión territorial (su distribución en el área urbana y rural), la dimensión cultural (distribución en función de cada cultura o etnia), el factor género (comparación entre hombres y mujeres) y el factor tipo de centro (incidencia en los centros públicos frente a los privados).

La equidad en la Educación Superior

Puede afirmarse que en el periodo comprendido entre la década final del S. XX y esta primera del S.XXI ha tomado carta de naturaleza la “*mass*” *higher education*. Múltiples reformas estructurales en buena parte de los sistemas europeos (p.ej. la eliminación del los sistema duales o apertura de las políticas de acceso) han permitido alcanzar cifras como las que se recogen en este capítulo. Otro tema diferente es la situación de equidad dentro de cada uno de los sistemas. Como apuntan los estudios de Archer *et al.*(2003), si bien se ha dado una diversificación en la procedencia social de los estudiantes, la clase media está sobre representada en buena parte de los sistemas⁴.

a) Acceso a la universidad

En las tres últimas décadas el sistema universitario español se ha conformado como un “sistema de masas” en el que, sin duda alguna, se ha dado un significativo incremento de estudiantes procedentes de niveles socioeconómicos bajos. Ahora bien, en ocasiones esta beneficiosa transformación no afecta en igual proporción a todas los grupos, siendo los más beneficiados los de niveles superiores (Heath 2000; Machin and Vignoles 2004; McCowan 2007). Es importante, por tanto, profundizar en el análisis del “incremento bruto de población universitaria. Diferentes estudios realizados en España en esta última década (Albert, 2000; Petrongolo y San Segundo, 2002 y Rahona, 2009) han puesto de manifiesto la influencia de las variables sociofamiliares en el acceso y elección de estudios universitarios. Algunas de las conclusiones más unánimes y relevantes son:

- Las variables que explican la demanda en la educación superior están asociadas a las características personales y familiares y en mucha menor

⁴ Martin Trow (1973) caracterizó los sistemas de Educación Superior de *masas*:

- **Access became a right** rather than a privilege.
- Functions of higher education became more concerned with transmission of skills and the **preparation for a broad range of technical and economic roles**.
- **Curricula became more modular, flexible and semi-structured**.
- Institutions became **more diverse** – ‘cities of intellect’ with mixed residential and commuting students.
- Selection became **meritocratic** with **compensatory programmes** to achieve equality of opportunity.

intensidad a las expectativas de empleo o necesidades derivadas del Mercado laboral.

- La participación de la mujer está en continuo incremento. La probabilidad de acceso a la Universidad de la mujer es un 10% superior a la del hombre⁵.
- La influencia de la educación de los padres en obtener un título universitario es más alta en el caso de la mujer. Por ejemplo, si el padre tiene estudios superiores, la probabilidad de que la hija tenga título universitario es del 20%, frente al 15% en el caso del hijo.

En el curso 2006-07, según las estadísticas universitarias del ME(2009) se matricularon en estudios universitarios no postgraduados 1.410.440 de estudiantes. El 48% estaban matriculados en carreras de las CC. Sociales, el 25,4% en carreras Técnicas y sólo el 6,4% en Ciencias Experimentales. El descenso en la década 1996-97 al 2006-07 fue del 8,9%.

En el curso 2007/2008 se matricularon 1.396.607 de estudiantes en los estudios universitarios de primer i segundo ciclo, (un 1,0% menos que en el curso anterior). Del total de estudiantes, 758.486 fueron mujeres (54'3%).En el transcurso de la década la tasa de participación se incrementó en un punto.

b) ¿Qué acontece en la graduación?

En la tabla 1 se pone de manifiesto los incrementos significativos del volumen de las cohortes de graduados en diferentes países. La situación española es singular. La deflación de la tasa de natalidad, que aminoró el número de estudiantes que accedían a la universidad, junto a una preocupante ineficiencia del sistema (tasas de abandono del 30%), explican el descenso en el número absoluto de graduados en la década 1998-2007.

⁵ Como señala Rahoma (2009) several factors can be quoted as contributing to gender **differences in educational investments that parents make for their children**. Merece destacar algunas de las conclusiones que se derivan de la revisión documental realizada acerca de países en vías de desarrollo :

- As employment opportunities for women are seriously restricted, returns from education are greater for males than for females, inducing parents to provide more schooling for their sons rather than their daughters.
- The opportunity cost of sending daughters to school is greater than for sons, as females are typically responsible for caring for younger children, gathering wood, collecting water, tending livestock and processing agricultural products .
- A woman's family affiliation changes from that of her father to that of her husband when she marries, so parents consider education more as a cost than as an investment .
- Muslim culture encourages protection of young girls from exposure to males once puberty is reached, so the lack of all-girl schools may be an important deterrent to girl's continuation into post compulsory education

Tabla 1. Evolución del volumen de las cohortes de graduados universitarios ⁶

PAÍS	1998	2002	2007	VARIAC.
ESPAÑA	213.829	218.884	199.767	- 6.6%
ALEMANIA	213.710	199.863	339.543	+58.9%
DINAMARCA	12.418*	33.035	43.142	+247.4%
FRANCIA	336.186	382.661	412.358	+22.7%
FINLANDIA	22.662	34.253	43.279	+91.0%
ITALIA	164.567	212.153	394.731	+139.9%
REINO UNIDO	374.582	n.d.	521.487	+39.2%
USA	1.716.886	n.d.	2.279.379	+32.8%
JAPÓN	592.156	637.168	673.641	+13.8%

Elaboración propia. (*) 1999. *Font: OECD. Stat Extracts.*

Por lo que respecta a Catalunya, la tabla 2 permite extraer las siguientes conclusiones.

- El descenso en Catalunya en el volumen de graduados entre las cohortes del 98/99 y 2007/2008 es del 21'5%.
- El caso de los hombres este descenso es de casi el 50%; mientras que se observa un incremento del 17% en las mujeres graduadas universitarias.
- Si atendemos a la composición final de género en las dos cohortes, el dato es altamente significativo: las mujeres pasan a representar el 61% del total de la cohorte 2007/2008, cuando una década antes, sólo representaban el 41%. Esta tendencia se extiende al resto de CC.AA. Ningún sistema universitario de nuestro entorno o nivel de desarrollo, ha tenido tal transformación.
- Los estudios técnicos siguen siendo “la piedra de toque” por lo que respecta a la incorporación de la mujer.

⁶ Según los datos del *Statistical Yearbook 1983* de la UNESCO, el número de graduados universitarios de la cohorte de 1980 fueron, para los países de referencia, los siguientes: España (76.179), Alemania federal (185.928), Finlandia (26.321), Italia (87.573), Reino Unido (140.735), USA (1.752.995) y Japón (577.869). Los datos de España, Alemania Federal y Japón corresponden a la cohorte de 1979. En España, la cohorte de 1983 (año de promulgación de la Ley de Reforma Universitaria) fue de 78.400 graduados.

Tabla 2. Volum de graduados en las universidades públicas catalanas (*)

Àmbit	Curso 07 - 08			Curso 98 - 99 ⁷		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
HUMANIDADES	1.626	733	2.359	2.424	1.093	3.517
CIÈNCIES SOCIALAS	7.202	2.925	10.127	8.362	4.045	12.407
CIÈNCIES	1.044	602	1.646	1.173	827	2.000
CIÈNCIES DE LA SALUD	1.783	456	2.239	2.304	427	2.731
TÈCNICA	1.346	3.666	5.012	1.830	4.754	6.584
Total	13.001	8.382	21.383	11.146	16.093	27.239

(*) En el curso 98-99 se graduaron 5.413 en las universidades privadas y en las áreas de CC. Sociales (casi el 50%), Técnicas y CC. de la Salud. Ausentes en CC. Experimentales y testimoniales en Humanidades. Al no disponer de los datos del curso 07-08 no se ha podido analizar posibles diferencias de tendencia.

Elaboración propia. Fuente; Datos Uneix. Comissionat d' Universitats

c) El capital humano con formación superior

Si los datos anteriores, a nivel internacional, de España y de Catalunya, ya apuntan la necesidad de contextualizar los indicadores a la hora de poder hacer diagnósticos, y consecuentemente, políticas de intervención, los datos de la tabla 3 ponen de manifiesto la variabilidad interterritorial en un país desarrollado como España. Comunidades Autónomas como Aragón Madrid o el País Vasco superan con creces a Catalunya en el porcentaje de población con estudios superiores. Sería interesante que desde disciplinas como la Política o la Economía se dieran respuestas a la influencia de esta situación en el desarrollo social y económico acontecido en la última década o a la posición, con respecto al capital humano, para abordar el futuro.

⁷ En este curso se graduaron 5413 estudiantes en las universidades privadas de Catalunya (46,7% en C. Sociales y Jurídicas,)32,7% en Técnicas y el 23,3% en C. de la Salud). No hay datos públicos para el curso 2007-2008

Tabla 3. Porcentaje de la población con Educación Superior y Doctorado por género y para los intervalos de edad 25-34 años y 25-64 años⁸

Edad	Hombres		Mujeres		Total	
	25-34	25-64	25-43	25-64	25-34	25-64
Catalunya	32,5	28,1	42,7	29,1	37,4	28,6
Andalucía	27,9	23,3	37,6	24,2	32,6	23,8
Aragón	41,1	32,8	52,2	33,7	46,4	33,3
C. Valenc.	32,6	25,4	41,4	26,8	36,8	26,1
C. Madrid	43,0	39,0	50,9	37,6	46,9	38,3
P. Vasco	53,9	44,6	64,1	40,4	58,8	42,5
Total*	34,2	28,5	44,0	29,5	38,9	29,0

(*) Para el conjunto de las Comunidades Autónomas del Estado, incluyendo Ceuta y Melilla. Elaboración propia. Fuente: *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores* (Ministerio de Educación, 2009:7) y referidas al curso 2006-2007

Finalmente, os datos interterritoriales y del conjunto del estado han llevado a situar a España en el grupo de cabeza de los países con proporción superior de mujeres con respecto a hombres para el conjunto de la población (vease tabla 4)

Tabla 4. Número de mujeres por cada 100 hombres, ambos con estudios superiores (niveles 5-6 del ISCED)

PAIS	1998	2002	2007
ESPAÑA	135.6	133.4	140.3
DINAMARCA	128.7	138.2	134.6
FRANCIA	124.6	n.d.	122.6
FINLANDIA	157.9	159.9	171.4
ITALIA	128.9	131.1	141.5
REIN UNIDO	113.7	129.5	138.7
USA	127.0	134.2	140.8
JAPÓN	101.8	95.5	95.5

Elaboración propia. Fuente: Eurostat (Data Explorer)

⁸ El manejo de las estadísticas es como el manejo de un cuchillo. Pueden servir para cortar o para provocar un a herida. La revista Expansión Catalunya en su número del 31/3/2010 publicaba bajo el epígrafe "El Mensaje", la siguiente noticias: Los estudios superiores, a la cola. Utilizando datgos del Idesdcat,pero erróneamente interpretados, señalaba que sólo el 15'7% de la población de Catalunya tiene estudios superiores. Efectivamente, se contabiliza en el dato del denominador a la población menor de 20-21 años que, por edad, no ha podido alcanzar aún la certificación en estudios superiores, así como a la población con edad superior a la de vida laboral. Tal dato induce a una errónea interpretación del potencial de recursos humanos de un país.

A título de ampliación de un indicador significativo en cuanto a la equidad de género en los sistemas educativos, en la tabla 5 se ofrecen los datos sobre la diferencia entre hombres y mujeres por lo que respecta a los años de educación formal. Los datos son muy elocuentes por sí mismos. El lector puede extrar sus propias conclusiones: factores migratorios, políticas educativas, tradiciones culturales, etc, etc, pueden explicar la realidad que se infiere de este indicador. Lo cierto es que en países como España e Italia se observa “un profundo cambio generacional”, al pasar de un diferencial a favor de los hombres en el segmento de población de 45 a 54 años, una situación favorable a la mujer en el segmento de edad de 25 a 34 años. En otros países como Finlandia, Polonia, Suecia o USA a la diferencia está a favor de la mujer, y en el resto se mantiene el diferencial a favor del hombre.

Tabla. 5. Diferencias entre hombres y mujeres en el número de años de educación formal para dos grupos de edad

País	25-34 años	45 -54 años
Finlandia	0'9 (M)	0'7 (M)
Polonia	0'7 (M)	0'2 (M)
España	0'7 (M)	0'4 (H)
Italia	0'6 (M)	0'6 (H)
Suecia	0'5 (M)	0'5 (M)
U.S.A.	0'3 (M)	0'1 (M)
Alemania	0'1 (H)	0'6 (H)
Korea del Sur	0'1 (H)	1'6 (H)
México	0'1 (H)	0'8 (H)
Reino Unido	0'1 (H)	0'4 (H)
Suiza	0'7 (H)	1'2 (H)
Turquía	0'8 (H)	0'7 (H)

Elaboración propia. Ente () el género a favor del que está la diferencia. Año de referencia:2003.

Fuente: OECD (2006), Education at a Glance: OECD Indicators2006, OECD, Paris.

La equidad en los estudios universitarios en Catalunya

Con el objetivo de ejemplificar vías de análisis para la profundización de la equidad en el sistema universitario, se exponen a continuación una pincelada de datos extraídos del interesante trabajo realizado por Jordi Planas y Sandra Fachelli (Grup de Recerca d'Educació i Treball –GRET-) del Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona con el título: *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat professional. Una anàlisi sobre les relacions entre l'estatus familiar, el bagatge acadèmic i la inserció professional l'any 2008 dels titulats l'any 2004 a les universitats catalanes*⁹

⁹ El trabajo toma la base de datos la Encuesta de Inserción Laboral realizada por AQU Catalunya. En la web de la Agencia (www.aqucatalunya.org) pueden consultarse estos y otros informes asociados a la inserción profesional de los graduados de las universidades públicas catalanas.

Los resultados del estudio permiten concluir que las universidades públicas catalanas han jugado un papel de ascebsor social , bien al contrario de la creencia generalizada de que las universidades reproducen las diferecnias derivadas del origen social de los jóvenes, bien filtrando el acceso o condicionando el rendimiento académico. A título ilustrativo de las conclusiones del estudio señalamos:

- Un 60% de los titulados universitarios del año 2004 son mujeres. Su presencia es mayoritaria en las carreras de Ciencia de la Salud, Ciencias Sociales y Humanidades. En las carreras de Ingeniería y Arquitectura todavía son minoritarias.
- El 70% de los titulados universitarios son hijos de personas sin estudios universitarios. Un 30% tienen estudios medios y un 40% provienen de familias con nivel de estudios primarios o incompletos. Las universidades que agrupan a más titulados provenientes de hogares con estudios primarios son la a Universitat de Girona, con el 46% de sus titulados , la Universitat Rovira i Virgili, con el 44%, y la Universitat de Lleida y Universitat de Barcelona, con el 42%.
- Los hijos de padres universitarios tienen el doble de probabilidad de ir a la universidad.
- El valor medio de la nota de acceso para los hijos de padres con estudios primarios o medios es de 6'7 y las de los de padres con estudios superiores es de 6'9 puntos. Las notas del expediente académico son las mismas para los tres grupos (1'7 puntos de media)¹⁰. Estas variables no presentan variación para los grupos estudiados. Por tanto, hay un mínimo impacto del origen familiar en el rendimiento académico de los que obtienen el título universitario.
- El 50% de los graduados ocupa posiciones superiores a las de sus padres.
- A los tres años de su graduación, las diferencias globales entre las tareas realizadas por hombres y mujeres son pequeñas¹¹.

El problema de la *visibilidad* de la equidad a través de indicadores

Sin duda alguna, los datos que, a modo ilustrativo, hemos desgranado en los puntos anteriores, permiten configurar un análisis de primer nivel de la equidad en

¹⁰ El sistema oficial de cálculo de la nota media del expediente otorga 1 a la calificación de aprobado, 2 para el notable, 3 para el sobresaliente y 4 para la matrícula de honor.

¹¹ Un análisis pormenorizado de la "equidad laboral" entre graduados y graduadas universitarias en Catalunya puede consultarse en el trabajo realizado en AQU Catalunya, con la cooperación del Institut Català de la Dona, titulado *Gènere i inserció laboral del col·lectiu universitari* (www.aqucatalunya.org)

el sistema universitario. El problema estriba en la falta de disponibilidad de una “batería coherente de indicadores de equidad”. La dificultad de su obtención o la “ideología” subyacente en quienes ilustran o argumentan las políticas y sus resultados no es un tema baladí.

El contexto y limitaciones de espacio no permiten ahondar con ilustraciones empíricas detalladas esta problemática en el ámbito de la educación superior. Sirvan algunas consideraciones.

1.- **Indicadores de equidad en los “ranking”s universitarios.**

Independientemente del análisis crítico que el autor ha realizado de esta peculiar forma de evaluar y difundir la calidad de las instituciones universitarias, es manifiesta la escasa atención que se presta a indicadores, no ya de la equidad, sino de la dimensión social de la universidad. Excepciones a la regla, y sin valorar el nivel de significación de los indicadores con respecto a la equidad, se citan algunos ejemplos que atisban su consideración:

- *Washington Monthly* (www.washingtonmonthly.com). Este *ranking* estadounidense toman en consideración:
 - **Servicio social.** implica la medida o intensidad en la que la institución anima el deseo de los estudiantes de servir a su país, así como la proporción de antiguos estudiantes (graduados) trabajando en el *Peace Corps* en países en desarrollo y la proporción de ayudas federales del programa “work-study”, que facilita a los estudiantes estudiar y trabajar. Además incluye las ayudas que institución dedica a proyectos de servicio social.
 - **Movilidad social.** Se refiere al compromiso de la institución con los estudiantes de bajos ingresos. La proporción de estudiantes con becas otorgadas a estudiantes con bajos ingresos y la tasa de graduación para este tipo de estudiantes.
- *Princeton Review* (www.princetonreview.com): Toma en consideración:
 - **Demografía.** Indicadores sobre la variedad étnica y social percibida, nivel de integración étnica y social y tolerancia o aceptación de temas como la homosexualidad.
 - **Vida social.** Opiniones sobre la ciudad en la que se encuentra la institución así como las relaciones de los estudiantes con los habitantes.
- *The Guardian "University Guide"*
(<http://education.guardian.co.uk/universityguide2009/0,,2276673,00.htm>)

Este ranking británico toma en consideración un indicador poco usual y, sin embargo, de gran significación a la hora de valorar los resultados académicos: **Valor añadido de los resultados:** calificaciones finales

obtenidas en relación a los niveles de entrada de los estudiantes¹².

La toma en consideración de indicadores como los que siguen, y de otros que no ha lugar a específica, situarían el concepto de calidad de una institución o de una carrera en un contexto de más pertinente.

- % Estudiantes procedentes de grupos minoritarios (*underrepresented*)
- % Estudiantes procedentes de centros públicos
- % Estudiantes con necesidades educativas
- % Estudiantes *mayores* (*mature*)
- % Estudiantes a tiempo partido (combinan trabajo y estudio)
- % Estudiantes becados
- % Estudiantes en oferta docente de horarios compatibles (trabajo)
- % de graduados procedentes de situaciones iniciales deficitarias
- Número de proyectos de cooperación al desarrollo
- % profesorado implicado en proyectos de cooperación al desarrollo

2.- Una aproximación a la eficiencia de resultados como factor de equidad en la distribución de los recursos

Diferentes estudios en el ámbito de la economía de la educación han puesto de manifiesto las desigualdades entre las universidades españolas para diversas variables de carácter financiero, relativizadas por el número de alumnos o de trabajadores universitarios, sobre todo en las becas, compensaciones e inversiones *per cápita*. Estos índices deberían llamar la atención sobre la inequidad del sistema en cuanto al reparto de la financiación entre universidades puesto que esta desigualdad no responde, de forma general, a cuestiones relacionadas con la eficiencia, eficacia o calidad de las distintas universidades.

Partiendo de la información contenida en el capítulo 6 del informe de *la Fundación Conocimiento y Desarrollo (2008)* y bajo el título *Las universidades públicas españolas en cifras: Rankings de universidades*, se presenta en la tabla 6 una ordenación algunas universidades públicas presenciales españolas según el valor que obtienen en una serie de indicadores: gasto, tasa de abandono, tasa de rendimiento y *ratio* alumnos/profesor (de un total de 20 indicadores utilizados para realizar las clasificaciones del conjunto de universidades públicas presenciales¹³

Los datos de la tabla 6 presentan, para 10 universidades, el valor de 4 indicadores “clave” (de los 8 considerados) y la posición en cada uno de ellos así como la posición global en la dimensión de calidad de la docencia. Se han elegido intencionadamente universidades en posición global “primeras” (1ª, 2ª y 6ª),

¹² En la web de AQU Catalunya se pueden consultar diferentes estudios sobre el rendimiento académico en las universidades públicas catalanas en los que se han tomado en consideración determinadas características de los estudiantes, específicamente asociadas a su potencial o *background* académico previo.

¹³ Fuente: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE (2008): La universidad española en cifras, 2008.

“medias” (16^a y 26^a) y “últimas” (41^a, 42^a, 43^a, 44^a y 45^a) y que en el gasto por estudiante ocupan las cinco primeras posiciones y las cinco últimas, respectivamente. No es objetivo de este apartado realizar un exhaustivo análisis de las coherencias o relaciones entre indicadores, sino poner de manifiesto de que “algo no funciona” en estas clasificaciones, más allá de valorar la inclusión de un indicador de eficiencia: con la mitad de gasto por estudiante de las universidades de Extremadura y A Coruña, se consigue la misma tasa (o menor) de abandono que la U. Pública de Navarra. ¿Qué nos dicen este tipo de indicadores sobre la eficiencia y equidad distributiva de recursos?

Si duda alguna, la inclusión en las clasificaciones de indicadores como los siguientes, podría arrojar una mayor información acerca de la consideración de la calidad que presuntamente pretenden reflejar los *rankings*

- Coste por graduado/a
- Coste por publicación en el SCI /SSCI
- Ratio patentes – artículos indexados publicados
- Coste por unidad docente (hora /crédito)
- Coste de gestión total por estudiante

Tabla 6. Gasto e indicadores de Calidad Docente

Universidad	Gasto Estudiante	Tasa Abandono	Tasa Rendimiento	Ratio Alumnos/Prof	Posición Global
Pública de Navarra	8.205 (1)	27.- (31)	69'4 (3)	10'6 (5)	6
Politécnica de Cataluña	7.769 (2)	33'1 (42)	67'7 (8)	11'6 (7)	16
Lleida	7.514 (3)	26.- (28)	69.- (5)	9'9 (1)	1
P. Fabra	7.353 (4)	28.- (37)	81'7 (1)	10'4 (3)	2
Politécnica de Madrid	7.003 (5)	n.d. (n.d.)	52.- (45)	12.- (11)	26
XXXXXXXXX	XXXXXXXXX	XXXXXXXXX	XXXXXXXXX	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXX
Granada	4.558 (43)	n.d. (n.d.)	59'4 (31)	16'4 (46)	42
Jaén	4.446 (44)	28'3 (38)	59'3 (32)	15'5 (43)	41
Rey J.C. I	4.336 (45)	n.d. (n.d.)	58'3 (34)	16.- (45)	46
Extremadura	4.302 (46)	24'9 (23)	53'6 (44)	14.- (30)	43
A Coruña	4.234 (47)	27'9 (36)	54'5 (42)	15'9 (44)	44

Elaboración propia. Entre () la posición en el indicador. Gasto en euros. Tasas en %
Fuente. CYD (2008) Capítulo 6: *Las universidades públicas españolas en cifras: Rankings de universidades,*

Como apunta Cohen (2000) cuando se toman los recursos como eje de la concreción de los criterios de equidad, hay dos preguntas relacionadas que se deberían contestar. Primero: ¿cuál es la relación entre magnitud del financiamiento y calidad de la educación? Quizás una cierta meseta de financiamiento es esencial para la calidad, pero una vez alcanzado este nivel no es el factor más importante para alcanzar mejorías adicionales. Segundo: ¿qué estrategias permiten avanzar por el sendero de una mejor calidad y equidad educativa?

Direcciones de política de OECD para el logro de una mayor equidad¹⁴

En este último punto presentamos esquemáticamente las indicaciones sobre política e la equidad en la Educación Superior sugeridas por la OCDE y que intentan responder a la segunda pregunta del anterior punto. Como afirma Cohen (2002), ningún sistema educativo es capaz de crear igualdad de conocimientos. La pregunta relevante es si existen políticas educativas que produzcan sistemas capaces de acortar las brechas existentes entre los distintos grupos sociales, potenciando el *quantum* de capital humano requerido por el desarrollo económico y social.

Dentro del amplio programa de la OCDE sobre el análisis de la situación de la Educación Superior, en la conferencia final celebrada en Lisboa (3 y 4 de abril del 2008), un representante del Directorate for Education, Paulo Santiago, resumía así el conjunto de acciones encaminadas al logro del objetivo de una mayor equidad en el acceso y logro del nivel de estudios superiores:

1. Evaluar alcance y origen de las cuestiones de equidad: Recogida sistemática de datos.
2. Hacer más equitativa la educación terciaria exige aplicar una política de intervención en etapas anteriores.
3. Los servicios de orientación ha de ser instrumento de mejora de la equidad en el acceso a la universidad.
4. Proporcionar oportunidades de estudios universitarios desde cualquier de los itinerarios de la enseñanza secundaria superior.
5. Reforzar la integración en la planificación y políticas activas entre los sistemas de educación secundarios y terciarios.
6. Diversificar la oferta de educación terciaria para dar acogida a un conjunto más diverso de estudiantes.
7. Considerar caminos alternativos de elegibilidad para los estudios superiores.
8. Considerar políticas de discriminación positivas para grupos específicos en los que se ha identificado una situación de desventaja inicial.
9. Diversificar los criterios de admisión y otorgar a la institución autonomía en su aplicación.
10. Mejore el acceso a educación terciaria en áreas remotas, expandiéndola enseñanza a distancia y los centros regionales.

¹⁴ OECD. Thematic Review of Tertiary Education: *Tertiary Education for the Knowledge Society*

11. Considerar que los tipos alternativos de provisión de la educación superior explican la diversidad de la población: desarrollar instituciones con fundamentos culturales diversos.
12. Mejorar el traspaso entre tipos diferentes de instituciones dentro de la educación terciaria.
13. Proporcionar incentivos a las instituciones de educación terciarias que amplíen la participación y proporcionen apoyo extra para estudiantes de grupos en desventaja.
14. Incentivar financieramente para que las instituciones atraigan a grupos de alumnos menos representados.
15. Fomentar que las instituciones ser más sensibles a las necesidades de los estudiantes mayores.
16. Conceder atención especiales a los estudiantes con necesidades educativas especiales:
 - Apoyo en la accesibilidad, procedimientos de entrada especiales, subvenciones especiales...
 - Permitir ritmo de progreso diferentes.
 - Evitar la estigmatización
 - Oportunidades de enseñanza a distancia
17. Poner más énfasis en la equidad de los resultados
18. Hacer esfuerzos sostenidos por mejorar la paridad de género en todos los niveles de la educación superior.

Merece la pena señalar que ante este marco de referencia para la acción, aparezcan opiniones o posiciones tan contrapuestas como la que se observa, por ejemplo, en España y el Reino Unido. A menudo se levantan voces que, con referencia a nuestro sistema universitario, afirman que la universidad española ha crecido un disparate, y este absurdo crecimiento se ha hecho sin orden ni concierto y, en todo caso, desadaptado e independiente de las necesidades del tejido económico; por el contrario, el diario *The Guardian*, y con el título "The expansion of higher education is a key element of our democracy", recogía en su edición del 16/3/2010 esta reflexión:

Higher education can never be reduced to an academic services industry mass-producing expert Skull and useful reserach. But nor, in an age of mass access and a knowledge society, can it be a purely "donnish dominion". Universities touch the facbric of our society at too many points.

Tal vez contrastes de este tipo nos dan una pista sobre el futuro de los países; claro está si en nuestro país se siguiera la opinión de algunos iluminados.

Referencias

- AINSCOW, M., DYSON, A., KERR, K. (2006) Measuring what we value: the development of a data profile for evaluating equity within education systems. Centre for Equity in Education. University of Manchester, UK. Proposal to AERA 2006
- ALBERT, C. (2000). Higher education demand in Spain: The influence of labour market signals and family background. **Higher Education**, **40**, 147–162.
- BROADFOOT, P. (2001) Empowerment or performativity? Assessment policy in the late twentieth century, in: R. Phillips & J. Furlong (Eds) **Education, Reform and the State: Twenty-five years of politics, policy and practice**. London: Routledge Falmer
- COHEN, E. (2002) Educación, Eficiencia y Equidad: Una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, **30** (acceso electrónico, sin paginar)

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2006) **Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación.** Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas, 8.9.2006
- FIELD, S., KUCZERA, M., PONT, B. (2007) **No more failures: ten steps to equity in education.** París: OECD 2007
- GIROUX, H.A. AND SCHMIDT, M. (2004) Closing the achievement gap: a metaphor for children left behind. **Journal of Educational Change**, **5**, 213-228
- GORARD, S. & SMITH, E. (2004) An international comparison of equity in education systems. **Comparative Education**, **40** (1), 15-28.
- HEATH, A. (2000). The political arithmetic tradition in the sociology of education. **Oxford Review of Education**, **26**, 313-331.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2004) **Panorama educativo de México 2004. Indicadores del Sistema Educativo Nacional.** México: INEE
- MACHIN, S. & VIGNOLES, A. (2004). Educational inequality: The widening socioeconomic gap. **Fiscal Studies**, **25**, 107-128.
- MCCOWAN, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, **53**, 579-598
- MCLAUGHLIN, M.J & ROUSE, M. (2000) The struggles for reform, in: M.J. McLaughlin & M. Rouse (Eds) **Special Education and School Reform in the United States and Britain.** London: Routledge Falmer.
- MARCHESI, A. (2000) Un sistema de indicadores de desigualdad educativa **Revista Iberoamericana de Educación**. **23**, 135-163
- PETRONGOLO, B. & SAN SEGUNDO, M. J. (2002). Staying-on at school at 16: The impact of labour market conditions in Spain. **Economics of Education Review**, **21**, 353-365.
- PRADES, A., RODRÍGUEZ, S (2009) A Proposal for a Performance Indicator Model for the Spanish Higher Education System. In: Bollaert, L., Carapinha, B., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H.T., Loukkola, T., Maguire, B., Michalk, B., Oye, O. and Sursock, A. (Eds. 2009) **Trends in Quality Assurance. A Selection of papers from the 3rd European Quality Assurance Forum.** Brussels: European University Association (pp. 50-55)
- RAHONA, M. (2009). Equality of opportunities in Spanish higher education Higher Education. **Higher Education**, **58** (3), 285-306.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007) Calidad y equidad de la educación: Una visión desde la Orientación Educativa. En: **La Orientación como factor de calidad Educativa: Hacia la institucionalización de la Orientación Educativa permanente e incluyente** (Memoria 7º Congreso AMPO). Ciudad de México: Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (pp. 1-33)
- TROW, M. (1973). **Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education.** Estados Unidos: Carnegie Commission on Higher Education.
- UNESCO (2005) **EFA Global Monitoring Report 2005. Education for ALL. The Quality Imperative.**
http://portal.unesco.org/education/en/ev.phpURL_ID=35313&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html