



REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa

E-ISSN: 1607-4041

redie@uabc.edu.mx

Universidad Autónoma de Baja California
México

Sánchez Santamaría, José; Manzanares Moya, Asunción
Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo
REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 1, 2014, pp. 12-28
Universidad Autónoma de Baja California
Ensenada, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15530561002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 1, 2014

Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo

International Trends Regarding Educational Equity from the Perspective of Educational Change

José Sánchez Santamaría (*)
jose.ssantamaria@uclm.es

Asunción Manzanares Moya (*)
asuncion.manzanares@uclm.es

(*) Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades
Universidad de Castilla-La Mancha

Av. Los Alfares, 44
16071, Cuenca, España

(Recibido: 17 de septiembre de 2013; aceptado para su publicación: 25 de febrero de 2014)

Resumen

La equidad educativa se ha convertido en una prioridad social, política y científica. Esta situación cobra mayor relevancia ante el aumento de las brechas sociales y educativas, pues cuestiona las aspiraciones de las políticas educativas modernas por avanzar hacia sociedades más justas, cohesivas y democráticas. En este artículo se contextualizan y analizan las principales tendencias internacionales sobre la equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. Se parte de un método descriptivo con enfoque diacrónico y hermenéutico, utilizando como categorías de análisis: las vías del cambio educativo, y con una muestra teórica de las fuentes de información. Los resultados informan de la existencia de tres tendencias en la última década: igualdad de oportunidades como acceso y oferta, igualdad de oportunidades como acceso y resultados académicos, y equidad como educación inclusiva y justa. Se aprecian dos tendencias emergentes en tensión: una vinculada con la excelencia educativa y otra con la justicia educativa.

Palabras Clave: Equidad educativa, Reformas educativas, Política educativa.

Abstract

Educational equity has become a social, political and scientific priority in many countries. This situation has gained momentum due to the increasing social and educational gaps in different countries around the World. It challenges the aspirations of modern Educational Policies to move forward towards more fair, cohesive and democratic society. Hence, this article puts into context and discusses the principal international trends on educational equity from the perspective of Educational Change. Therefore, a descriptive method focused on diachronic and hermeneutical approach with the analysis categories named as ways of change is carried out. A theoretical sample of documental sources is used. The results provide the existence of three trends from the 50s to the present: equal opportunities as educational access, equal opportunities as academic achievement/performance, and equity as inclusive and fair education. Now, there are two emerging trends under tension: educational excellence and educational justice.

Keywords: Equal education, Educational reforms, Educational policy.

I. Introducción

El desarrollo de los sistemas educativos se ha configurado en torno a una serie de importantes cuestiones, como es el caso del tipo de educación, el rol del Estado y de la iniciativa privada, las formas organizativas, curriculares y metodológicas de la enseñanza, la provisión de la oferta educativa, la formación del profesorado, el papel de la familia y, en concreto, sobre la concreción de un modelo de escuela en torno a la estructura pensada para ello: el sistema educativo y su función dentro de la sociedad (Majorek, Johanningmeier y Simon, 1998). Todo ello ha traído consigo una serie de discursos que se han visto potenciados, reducidos o reorientados en función de su capacidad para asumir el poder sobre la toma de decisiones, acerca del tipo de educación y de escuela, en cada momento histórico a través de las reformas educativas implementadas por cada país. Y, de un modo u otro, ha dado lugar a distintas concepciones sobre la equidad como principio rector del Derecho a la Educación.

La evolución de la equidad educativa se ha dado en contextos democráticos, donde se han ido reconociendo y garantizando los derechos sociales de todos los miembros de una sociedad. Con la creación de los sistemas educativos, entre finales del XVII y principios del XX, se empiezan a fraguar las bases del Derecho a la Educación en torno a una provisión básica de la educación primaria.

Por ello el objetivo de este trabajo es identificar, contextualizar y analizar las principales tendencias internacionales sobre la equidad educativa desde el enfoque del cambio educativo, entre la década de los años cincuenta hasta la actualidad, de modo que nos ayude a trazar un recorrido sobre cómo ha ido evolucionando la equidad educativa ante los procesos de Globalización social y educativa.

II. La equidad educativa como prioridad social, política y científica

En el actual contexto del Global Education Reform Movement (Sahlberg, 2011) existen países que están apostando por avanzar y mejorar las políticas informados y basados en la búsqueda de sistemas educativos equitativos. La evidencia empírica disponible pone de manifiesto que los países con niveles elevados de equidad (entendida ésta como redistribución de las oportunidades de aprendizaje) y basados en la promoción de la cohesión social, tienden a presentar mayores y mejores resultados educativos.

Una revisión de la literatura especializada y de las resoluciones internacionales y normativas nacionales ilustran el protagonismo de la equidad educativa como prioridad social (demanda ciudadana), política (agenda legislativa) y científica (interés de la investigación).

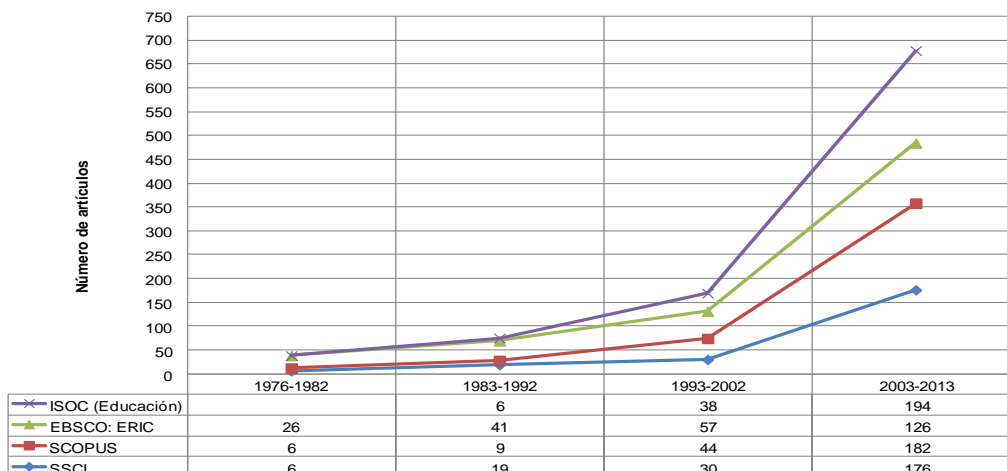
La equidad es un principio vinculado con la organización de la sociedad, que da legitimidad a los criterios para hacerlo. En un principio, la equidad sirvió para establecer una distribución de privilegios basada en la estratificación social, para ir derivando hacia una concepción fundamentada en la igualdad de derechos que promoviera la movilidad social mediante un marco jurídico. En la actualidad, la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas basadas en la justicia y la igualdad, asumiendo un mayor protagonismo en reivindicar a una sociedad más justa y equitativa. Todo esto empieza a cristalizarse con el surgimiento de movimientos sociales y culturales.

Este incremento en la preocupación social por la equidad educativa se da en un contexto en el que confluyen dos fenómenos (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2012): a) en muchos países desarrollados, desde la década de los setenta y ochenta, se han ido cubriendo casi en su totalidad las necesidades de acceso a la educación básica, lo que ha derivado en una preocupación por incrementar los niveles de calidad y atender determinadas cuestiones de cobertura vinculadas a la educación infantil, entre otras; y, b) en los países en vías de desarrollo, o de desarrollo muy escaso, se han incrementado las desigualdades sociales y educativas, donde el acceso a la educación está limitado a ciertas clases sociales o no está garantizado por los Estados, de acuerdo a los criterios establecidos por el marco conceptual del Derecho a la Educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Muñoz, 2011).

La equidad educativa se ha convertido en una cuestión de primer orden en las agendas políticas sobre educación de muchos países (OECD, 2012). La preocupación por superar el principio de igualdad de oportunidades, para reconocer y dar respuesta a las necesidades diferenciales del alumnado, es un hecho constatable en la investigación y publicaciones internacionales sobre la equidad educativa. Aunque es cierto que la evidencia empírica disponible pone de relieve las disparidades existentes entre las intenciones de las agendas políticas y las prácticas educativas (Artiles y Kozleski, 2007). Desde el principio de la igualdad de oportunidades, avalado por el derecho a la educación, los diferentes gobiernos han ido desarrollando una serie de políticas,

acciones y medidas vinculadas con (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2013): a) acceso y oferta de servicios educativos (escolarización obligatoria); b) eliminación de barreras sociales, políticas, culturales y económicas (factores de discriminación); y, c) calidad de los sistemas educativos (rendimiento académico/resultado educativo).

Una revisión de las principales bases de datos, tanto internacionales como nacionales, avala esta afirmación. Desde la primera referencia sobre equidad en las bases de datos seleccionadas (año 1976) hasta la última revisión realizada (septiembre 2013), se han localizado un total de 960 artículos publicados durante este período. De ellos, el 70.6% (678 artículos) pertenece a los años comprendidos entre 2003 y 2013. Esta situación refleja la importante generación de conocimiento científico vinculado con la equidad. Pero lo relevante es el impacto que está teniendo en la toma de decisiones políticas, lo que pone de relieve la contribución de la investigación a la hora de aportar evidencia científica. La evidencia científica disponible nos informa que “los sistemas educativos con mayores niveles de rendimiento académico de los países de la OCDE son aquellos que combinan una elevada calidad y equidad” (OCDE, 2012, p.15).



Fuente:Elaboración propia, datos extraídos de ERIC, SSCI-Wok, SCOPUS e ISOC (Educación).

Figura 1. Artículos publicados sobre equidad educativa en revistas científicas (1976-2013)

III. Método

Método descriptivo basado en un enfoque diacrónico y mediante un muestreo teórico de fuentes documentales. El propósito metodológico es articular la dimensión social, política y pedagógica de la equidad educativa bajo una mirada histórica a partir de las fuentes documentales existentes (Horkheimer, 2003).

El análisis del contexto de evolución de la equidad educativa, a modo de tendencias internacionales, se realiza desde sus implicaciones para la política pública de acuerdo al contexto macro: es el espacio de construcción de los discursos políticos sobre educación. Es un plano ideológico donde la cuestión central es la del papel de la educación en la sociedad: ¿Qué educación? ¿Qué modelo educativo? ¿Qué formas de

organizar la oferta educativa? ¿Qué contenido se configura como el relevante?, entre otras. Es el escenario donde el ideal educativo (modelo) y su concreción (estructuras) pueden ser propuestos, escuchados, discutidos, impuestos, valorados, analizados, consensuados, mejorados. El discurso será el medio para pensar lo educativo, mediante narrativas arropadas por la ideología (Bowe, Ball y Gold, 1992).

Según Hargreaves y Shirley (2009), las reformas de los sistemas educativos desde la política pública pueden ser estudiadas a través de lo que denominan las vías del cambio, y que en nuestro caso son consideradas como categorías de análisis. Por lo que para dar respuesta a la intención que orienta este artículo, vamos a tratar de conjugar los principales discursos generados en torno al sentido y función de los sistemas educativos en relación con la equidad desde una perspectiva que integre lo político, lo social y lo pedagógico a modo de marco comprensivo.

Tabla I. Categorías de análisis: Vías del cambio de las reformas educativas a nivel internacional en relación a la equidad educativa

Vía del cambio	Período	Política educativa	Característica	Equidad
Innovación e inconsistencia	50-70/80	Políticas de compensación	Optimismo e innovación	Igualdad de oportunidades: acceso
Mercados y estandarización	80/90-2000	Políticas de inclusión social	Calidad: excelencia	Igualdad de oportunidades: acceso y resultados
Rendimiento y colaboración	90/2000-Act.	Políticas de inclusión educativa	Calidad: éxito para todos	Equidad como inclusión educativa

Fuente: Elaboración propia, a partir de Hargreaves y Shirley (2009, 2013); Demuse, Frandji, Greger y Rochex (2011).

¿Cuáles son las limitaciones de este enfoque de análisis? El incidir en la retórica de la reforma o el cambio educativo, asumiendo un enfoque unidireccional sobre las reformas que no siempre se cumple: Top-Down. Esto hace que a la hora de realizar la presentación evolutiva de los sistemas educativos modernos, desde la mirada de sus implicaciones en la equidad educativa, se exagere la cualidad cíclica del cambio (Rodríguez Romero, 2000). El hecho destacable es ver cómo es posible estudiar una cierta tendencia vinculada con la equidad educativa, dentro de las limitaciones que tiene una mirada lineal a este fenómeno. Del mismo modo, conviene tener presente que la visión asumida en este trabajo es general, ya que en cada país las reformas educativas con implicaciones en la equidad han venido marcadas por su propio contexto histórico, determinado por variables sociales, culturales y económicas.

IV. Resultados

4.1 Período de la promoción de la equidad educativa como igualdad de acceso y oferta en educación

La primera vía de cambio en las reformas, innovación e inconsistencia, se sitúa entre los años cincuenta y principios de los ochenta, según países, ya que en el caso de

Latinoamérica incluso llega a los años noventa o no se ha producido de igual modo que en el resto de países. La educación se concibe como un elemento clave dentro de las políticas sociales orientadas a reducir la pobreza y la desigualdad social asociada a ella. Se asiste a la expansión de una economía social de mercado, en la que el Estado asume un papel protagonista, surgen con fuerza los movimientos sociales y la educación encuentra en la escuela comprensiva la fórmula para extender el derecho a la educación en educación primaria y, fundamentalmente, en secundaria. Son tiempos en los que los sistemas educativos, en general, se inspiran en valores de optimismo, creatividad e innovación, asumiendo una gran importancia la autonomía docente. Este clima tendrá implicaciones de muy diverso tipo en el desarrollo de la equidad educativa, sobre todo en el plano de la equidad formal: la igualdad de oportunidades en el acceso, asumiendo un enfoque basado en el principio de igualdad.

Se abre un período que, para autores como Carnoy (1999) y Sahlbger (2004), se caracteriza por reformas orientadas a promocionar la equidad. El rol de las políticas educativas es potenciar la movilidad y disminuir la desigualdad social. La equidad se centra en buscar la educación para todos los sectores, prestando especial atención a los peor situados en la sociedad. Y donde la educación primaria y secundaria irá estableciendo el Derecho a la Educación en torno a dos ejes: obligatoriedad y gratuidad.

En este contexto de optimismo educativo nace el modelo de escuelas comprensivas que ha llegado hasta nuestros días. Las políticas educativas basadas en la compensación se inspiran en la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades en nombre del Estado de Bienestar que empieza a emerger en muchos países de Europa. Esto se debe a que con la puesta en marcha de las escuelas comprensivas se trabaja en la construcción del Estado de Bienestar, apoyándose en principios de justicia e igualdad de oportunidades (Viñao, 2002).

Esto dará como resultado la puesta en marcha de políticas y programas de educación prioritaria que articulan las políticas focalizadas con finalidades de compensación (Rochex, 2011).

La aplicación de los programas de educación compensatoria en Latinoamérica es singular. No obstante, pese a las particularidades de cada territorio podemos concluir que es a partir de 1990 cuando empieza a generalizarse la aplicación de los programas compensatorios (Hevia, 2005). Algunos ejemplos a destacar son los siguientes: en Argentina, el Plan Social Educativo (1993); en Brasil, el Plan Nacional de Educación (1998), políticas de acción afirmativa de compensación integral (2000) o el Programa de Apoyo a los Sistemas de Enseñanza para la Atención de la Educación de los Jóvenes y Adultos (1999); en Chile, los Programas de Equidad para los Estudiantes Indígenas (2003); en Colombia, el Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria (1992); en México, el Programa para Abatir el Regazo Educativo (1991), Programa para Abatir el Regazo en la Educación Inicial y Básica (1998-2006) o los Programas de Compensación CONAFE (2001).

El objetivo educativo que inspiraba estas reformas se cumple en muchos países, ya que extiende la escolarización en la educación básica y gratuita. Las escuelas comprensivas se convierten en el modelo de escuela que se generaliza por muchos países europeos, y en ella se aprecian las soluciones a muchos de los problemas de acceso a la educación primaria y secundaria a un número mayor de niños. Los resultados académicos no son todo lo buenos que se podría esperar, a pesar de la inversión y el esfuerzo de muchos países. La crítica más relevante que se puede hacer a la escuela comprensiva, de este período, es el hecho de que se ha basado en “políticas paternalistas que impiden poner la atención en lo que pasa en el interior de la escuela, en el propio funcionamiento del sistema escolar y en su currículum, como generadores de desigualdades” (Bolívar, 2012, p. 34).

Tabla II. Síntesis del período de innovación e inconsistencia

Valores	Contexto social	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Pasión, creatividad, optimismo e innovación	Economía: economía social de mercado / acción concertada del Estado (intervencionismo) Socio-cultural: movimientos sociales Educación: educación secundaria comprensiva	Capacidad de inspiración, innovación y autonomía docente	Inconsistencia y papel de los profesionales Sin evidencias sólidas, conocimiento pedagógico basado en la intuición y la ideología
Implicaciones sobre el concepto de equidad educativa			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concepto de equidad dominante</i>: igualdad de oportunidades en el acceso a servicios educativos - <i>Enfoque</i>: integrador basado en el principio de igualación. - <i>Objetivo social</i>: reducir la pobreza y la desigualdad social a través de la educación, crear una sociedad más igualitaria. - <i>Objetivo educativo</i>: extender la educación básica y gratuita (escolarización), incluye educación primaria y educación secundaria. - <i>Resultados</i>: se obtiene una expansión de la escolarización, pero se generan y reproducen desigualdades sociales en el seno de la escuela, además los resultados escolares no son muy buenos. - <i>Limitación</i>: organización, funcionamiento, didáctica y currículum en la escuela no se contemplan como generadores de desigualdad; rigidez del sistema educativo para incorporar el cambio y la dificultad que esta tarea tiene por las propias dinámicas, culturas y valores de los centros. 			

Fuente. Elaboración propia, 2013.

4.2 Período de la promoción de la equidad como igualdad de oportunidades en el acceso y los resultados académicos

A nivel internacional esta etapa se sitúa entre los años ochenta y dos mil. El período se caracteriza por el hecho de que las políticas educativas cambian la prioridad de la compensación educativa por la lucha contra la exclusión, vinculada con el fracaso

escolar y el abandono temprano de la educación (Demeuse, Frandji, Greger y Rochex, 2011).

La falta de evidencias científicas, que avalen el impacto de las reformas educativas realizadas durante estos años, impulsará la necesidad de ahondar en la cuestión de la calidad como elemento de mejora de los sistemas educativos, más allá de la traducción del derecho a la educación como acceso a los servicios educativos. Las investigaciones realizadas durante este período ponen el acento en las cuestiones de desigualdad. Los problemas de paro, delincuencia, drogadicción, entre otros muchos, emergen con fuerza en las ciudades de este período (Giddens, 1999).

La educación pasa a ser considerada un mecanismo de inclusión social, y se entiende que el principal objetivo de las políticas educativas es “promover la educación de base para todos como condición de la cohesión social y como necesidad frente a los desafíos generados por la economía del conocimiento” (Rochex, 2011, p. 78)

Cada país, desde sus prioridades, intereses y posibilidades, articula una serie de repuestas para atender las demandas sociales. Así pues, en casos como el inglés “no se aboga por una sociedad igualitaria, sino por una equidad en la que la ciudadanía tenga garantizado el acceso a un nivel básico de bienes sociales (educación, oportunidades, salud) y se sientan incluidos en la sociedad” (Bolívar, 2012, p. 35). Este modelo se extenderá a gran parte de los países europeos a lo largo de los años.

Las economías asumieron las tesis del paradigma de la dependencia y la teoría del capital humano, con el objetivo principal de reducir el gasto público en educación (Sahlberg, 2004). Poco después también se introdujeron las reformas basadas en la estandarización que también podemos encontrar en el siguiente período. El objetivo de estas reformas fue reforzar todas las acciones pedagógicas con la intención de mejorar la competencia profesional del alumnado de acuerdo a un rendimiento excelente. Es decir, escuelas con altos niveles de exigencia, equivale a una educación de calidad y a una mejora en la competitividad. Sobre la base de estos supuestos se encuentran los procesos de medición educativa a través de pruebas de rendimiento estandarizadas conforme a una cultura de rendición de cuentas (Sahlberg, 2004).

Estos discursos han sido sometidos a críticas por su vinculación con el Back-to-Basics (Schrag, 1995) y por configurarse a partir de una serie de estrategias y prácticas selectivas que:

Toman forma en el lema del alza de los niveles educativos (...) existe una clara conexión entre la elevación de niveles educativos y las prácticas de selección y exclusión que vinculan los niveles más altos con una élite social (...) nos remiten a un canon específico, que suele ser el de una sociedad blanca, occidental y de cultura tradicional (Rodríguez Romero, 1998, p. 164).

Así pues, en este escenario, el concepto articulador y esencial es *calidad*. La idea de que los sistemas educativos deben aspirar a proveer una educación de calidad (OCDE, 1991) se convierte en un principio rector de muchas de las políticas educativas de los países del mundo y, de forma especial, de los países desarrollados. En todo ello,

mucho tendrá que ver el papel protagonista que asumirá la OCDE, un caso que lo ilustra será la puesta en marcha de las evaluaciones internacionales de rendimiento académico de los alumnos, conocidas como Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos, con las siglas en inglés: PISA (OECD, 2002). En concreto, se entiende que la calidad de la educación es “un marco conceptual que caracteriza a la educación en la escuela como un sistema productivo en el que los *inputs* escolares son transferidos a los resultados” (OECD, 2005, p. 15).

El discurso de la calidad asociado al *accountability* o rendición de cuentas, en términos económicos, genera todo un boom de trabajos, investigaciones y publicaciones en educación. Entre ellos se encuentran los vinculados con el movimiento de investigación sobre eficacia escolar (Sammons, Hillmand y Mortimore, 1995; Martínez-Garrido, 2012). Los dos propósitos principales de la eficacia escolar son: la influencia de la escuela en el rendimiento académico y la identificación de los factores que nos ayuden a explicar dichas diferencias entre las escuelas (Murillo, 2004).

En definitiva, durante este período se produce un intento por incorporar a las políticas educativas los principios de privatización, mecanismos de centralización-descentralización educativa, desregularización normativa y las evaluaciones basadas en estándares como medios para dar respuesta a los problemas de los sistemas educativos públicos (ver Tabla III).

Tabla III. Síntesis del período de los mercados y la estandarización

Valores	Contexto social	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Mercado y estandarización	Economía: economía de mercado basada en el paradigma de la dependencia y teoría del capital humano Socio-cultural: integración social Educación: los currícula nacionales prescriptivos y evaluaciones estandarizadas	Reformas: necesarias, consistentes e inclusivas	Competitividad irracional y excesiva estandarización, rendición de cuentas basadas en imperativos de coste-eficiencia y rentabilidad económica, no social
Implicaciones sobre el concepto de equidad de los discursos de excelencia			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concepto de equidad dominante</i>: mínimo común de aprendizajes y competencias clave. - Enfoque segregacionista basado en el principio de diferenciación. - <i>Objetivo social</i>: reducir la exclusión social atendiendo a los problemas sociales generados en las ciudades y abordar los problemas desde la justicia social. Construir una sociedad donde toda la ciudadanía tenga acceso garantizado a un mínimo de bienes sociales. - <i>Objetivo educativo</i>: mejorar la calidad y el rendimiento en todos los niveles educativos. - <i>Resultados</i>: se obtiene una expansión de la escolarización, pero se generan y reproducen desigualdades sociales en el seno de la escuela. - <i>Limitación</i>: se han generando debates que ponen en cuestión el papel de la escuela pública, así como el papel del Estado y se produce un balanceo en el discurso educativo, pasando de la igualdad de oportunidades para todos a la libre elección de centros para algunos. 			

Fuente: Elaboración propia, 2013.

4.3 Período de la promoción de la equidad como inclusión educativa

Tomando como referencia el inicio del nuevo siglo, se produce un cambio en el objeto de las políticas educativas como consecuencia del interés de las políticas sociales hacia los problemas de desadaptación, fragilidad y vulnerabilidad social. Del pesimismo generado por el desajuste entre inversión y resultados durante el primer período dominado por la educación compensatoria, se pasa a un cuestionamiento de las bases esenciales del papel y función social de la educación pública en la sociedad, donde conviven la consolidación de la compensatoria, por extraño que parezca, y políticas cada vez más segregadoras y excluyentes, en relación a las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo personal y social de los alumnos.

Se afianza la idea de que los sistemas educativos han de garantizar el éxito escolar en base a unas competencias mínimas como condición esencial para el éxito en la vida (Kritikos y Ching, 2005). Tal y como lo ha expresado Rochex (2011): “La referencia central ya no es el objetivo de combatir las desigualdades de escolarización y de aprendizaje de las que son víctimas las clases o categorías sociales dominadas, sino de maximizar las chances de cada individuo” (p. 80).

Las políticas de educación prioritaria tomarán como centro de acción la educación inclusiva. Los diversos encuentros internacionales darán buena muestra de ello: El Foro Mundial de Educación para Todos (Jomtiem, 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en materia de acceso y calidad (Salamanca, 1994), el Foro Mundial de Educación para el desarrollo del proyecto de la Educación para Todos (Dakar, 2000), la 48ª Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (Ginebra, 2008) o el Foro Mundial de Educación (Londres, 2012).

Para el enfoque inclusivo que se asume en este período resulta esencial hacer una mención a las implicaciones de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 2003), sobre la forma de entender y aplicar la equidad en las políticas educativas del momento. Aunque se celebrara en la década de los noventa, su influencia no ha sido del todo palpable hasta unos años después (Echeita y Verdugo, 2004). Sea como fuere, en la descripción de este período, a nuestro juicio, tres cuestiones son dignas de consideración:

- a) Evolución del concepto de educación especial hacia la educación integradora e inclusiva (Ainscow, 1999; Blanco, 2008). Entre las aportaciones más relevantes, y con claras implicaciones para la equidad educativa, se encuentra la transición del uso del término “necesidades educativas especiales” por el de “barreras para el aprendizaje y la participación” (Booth y Ainscow, 2002). Se asume un modelo funcional donde la importancia radica en los procesos de interacción entre capacidades del alumno y oportunidades del contexto. Se da valor a la idea que apunta a que la educación inclusiva implica participación (Echeita, 2013).
- b) Cambio en el sujeto de intervención. La educación inclusiva se enriquece con la introducción de la educación para todos (Echeita y Ainscow, 2010). Esto implica que la escuela ahora debe “mirar la educación a través de un prisma inclusivo

que supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema es el sistema educativo” (UNESCO, 2009, p. 14).

- c) Transformación del papel de la escuela. En un primer nivel, los sistemas educativos deben dar una respuesta basada en la oferta y acceso a los servicios educativos bajo el principio de igualdad, diversidad e inclusión, y en un segundo nivel –la referida al centro y el aula– se tienen que articular metodologías y materiales que atiendan la diversidad social, cultural, política, de género y física. Todo ello garantizando el éxito para todos (ver Tabla IV).

Tabla IV. Características de la escuela en función de su tipología, modelo organizativo, de enseñanza, curricular y concepción del alumnado

Tipo de escuela	Modelo organizativo	Modelo de enseñanza	Modelo curricular	Concepto de alumno/a*
Comprensiva	Centralizado	Integrador/Meritocrático	Mixtos	Necesitado
Selectiva*	Descentralizado	Elitista/excluyente	Diferenciadores	Problema
Inclusiva	Flexible	Preventivo/transformador	Integradores	Potencial

Fuente: Elaboración propia, 2013.

*El uso de selectiva en el tipo de escuela, no está generalizado en la literatura especializada. Su uso responde a efectos didácticos, resaltando uno de sus principios básicos.

** Alumnado con necesidades educativas especiales.

Son cada vez más necesarias las acciones y medidas de equidad articuladas desde un enfoque comunitario a través del trabajo en red, aprovechando la coordinación con los recursos de proximidad (Ainscow, 2012) y haciendo posible intervenir en las familias y en los contextos sociales cuya influencia sobre el rendimiento académico es un hecho probado por la evidencia científica disponible.

En este contexto, la educación inclusiva persigue ser de calidad para todos, mediante el aseguramiento del pleno acceso, la permanencia, la participación y el logro académico de todos. Además del enfoque inclusivo, otra de las características de este período de “individualización y maximización de oportunidades de aprendizaje” (Bolívar, 2012, p. 35), es la preocupación por el rendimiento académico de los alumnos en los sistemas educativos. Así se expresa el interés por ello, en el informe Mackinsey (2007):

La capacidad de los países –tanto las economías más avanzadas del mundo como aquellas que están experimentando un rápido desarrollo– para competir en la economía global de conocimientos depende cada vez más de su capacidad para hacer frente a la creciente demanda de un alto nivel de conocimientos (p. 4).

Las evaluaciones internacionales y las nacionales están asumiendo un protagonismo muy destacado en lo que se refiere al diseño y ejecución de las políticas educativas de muchos países del mundo. Mención especial merecen los estudios *expost-facto* de PISA que, desde su puesta en marcha en 1997, han informado sobre la calidad y equidad en los aprendizajes y en los resultados, incidiendo en la identificación y explicación de los factores asociados al rendimiento (OECD, 2005).

A tenor de lo visto en este punto, que ha orbitado entre la introducción del enfoque inclusivo en educación y la importancia de la coordinación basada en el trabajo colaborativo y en red, así como la puesta en marcha de evaluaciones internacionales, entre las que cabe destacar PISA, es preciso aportar algunas de las críticas a las que, desde el punto de vista de la equidad, se está sometiendo a este período. Rochex (2011) señala que la maximización de las oportunidades de aprendizaje, en clave de éxito para todos, implica un cambio en la meta-categoría de necesidades educativas especiales. Y que el problema no reside en garantizar que todos tengan éxito, sino en que todos tengan las mismas posibilidades de poder hacer uso de su éxito en la vida (ver Tabla V).

Tabla V. Síntesis del período de rendimiento y colaboración

Valores	Contexto social	Aspectos positivos	Aspectos negativos
Rendimiento y colaboración: pretende combinar lo mejor del intervencionismo estatal y del mercado	Economía: neocapitalismo, impulso de la eficiencia económica y social Socio-cultural: inclusión social Educación: educación inclusiva, colaboración y trabajo en red, y evaluaciones de sistemas basadas en el rendimiento académico	Educación: una inversión, no un gasto, mejorar las evidencias de investigación y las redes profesionales Enfoque inclusivo con repercusiones en la comprensión y extensión de la equidad educativa	Reformas orientadas a la reestructuración gerencialista, tendencia global a la homogeneización de currícula, procedimientos y evaluaciones
Implicaciones sobre el concepto de equidad			
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Concepto de equidad dominante</i>: igualdad de oportunidades vinculada a los resultados/logros académicos para todos, con especial énfasis en la distribución de las oportunidades de aprendizaje, empiezan a emerger modelos centrados también en el proceso educativo, y no sólo en los <i>inputs</i> y <i>outputs</i>. - <i>Objetivo social</i>: se potencia el objetivo de la segunda etapa, reducir la exclusión social atendiendo a los problemas sociales generados en las ciudades y abordar los problemas desde la justicia social. - <i>Objetivo educativo</i>: maximizar las oportunidades de éxito de cada individuo, dentro de un contexto de equidad y desde un enfoque inclusivo. - <i>Resultados</i>: multiplicación de categorías de población focalizada, se mantienen las diferencias. - <i>Limitación</i>: el intento por combinar lo mejor de las dos posiciones, parece ser más una buena intención que una realidad, entre otras cosas porque son propuestas ideológicamente opuestas. Las reformas orientadas a la reestructuración gerencialista se ajustan más a intereses externos al sistema educativo, que a la búsqueda de un modelo de escuela que <u>garantice el éxito para todos</u>. 			

Fuente: Elaboración propia, 2013.

IV. Conclusiones

El artículo presenta una revisión del desarrollo de la equidad educativa de acuerdo al contexto social, político y pedagógico desde mitad del siglo XX, a nivel internacional. Para ello se empleó un esquema de análisis basado en las reformas educativas bajo

las categorías de estudio propuestas por Hargreaves y Shirley (2009, 2013): vías del cambio. De este modo, se ha intentado aportar el sentido y la función de los sistemas educativos, en un período de tiempo más o menos reconocible para las voces autorizadas en la materia, vinculado con la equidad educativa y asumiendo una perspectiva de estudio que integra aspectos sociales, políticos y pedagógicos como marco comprensivo, tal y como se ha puesto de manifiesto al inicio de este capítulo.

Este trabajo responde a la necesidad de contar con un marco comprensivo que dote de contenido a la siguiente cuestión: ¿cuáles son las tendencias internacionales, y europeas, de la equidad educativa? El motivo es que en el campo de la pedagogía no existe una teoría sustantiva, a modo de las teorías del currículum, de la enseñanza, de la participación educativa, del aprendizaje, etc., que nos ayude a situar la equidad educativa. Con la intención de aportar evidencias teóricas que avalen la siguiente hipótesis de trabajo: la equidad educativa es un constructo sometido a las influencias y cambios sociales, políticos y pedagógicos dados en distintos momentos de la historia moderna reciente.

Desde finales del XVII a principios del XX, coincidiendo con la era industrial (átomo) hasta la actual era virtual (*networking*), son muchos los cambios experimentados por los sistemas educativos. Además de los períodos identificados como fases de desarrollo educativo (creación de los sistemas educativos, innovación, estandarización, etc.), se han producido transformaciones relevantes en el papel de los agentes educativos, pasando a ser los Estados los que han ido asumiendo un rol garante que ha tomado contenido como Derecho a la Educación. Si en un principio el objetivo era ofrecer una provisión básica de educación, principalmente la primaria, poco a poco se ha avanzado hacia una concepción basada en políticas de igualdad de oportunidades y de mejora de la calidad y del acceso a la educación para todos.

Así pues, y teniendo presente las limitaciones propias de este tipo de ejercicios, respecto a la equidad educativa se pueden establecer tres tendencias:

- Tendencia 1. La equidad como igualdad de oportunidades ligada al acceso y oferta de servicios de los sistemas educativos. Se ponen en valor los *inputs*. Esta tendencia se ve influenciada por las primeras propuestas vinculadas con los itinerarios duales de finales XIX, así como por las necesidades sociales y económicas surgidas después de la Segunda Guerra Mundial.
- Tendencia 2. La equidad como igualdad de oportunidades según el acceso y resultados del sistema educativo. Se destaca la importancia de los *inputs* y *outputs* del sistema. Calidad y equidad son dos elementos esenciales en los enfoques de investigación que se presentan en esta tendencia, algunos de los cuales entienden que ambos conceptos deben propiciar la consecución de la excelencia educativa.
- Tendencia 3. La equidad como inclusión educativa, con énfasis en la redistribución de recursos educativos, generación de situaciones de aprendizaje ajustadas a los ritmos y expectativas de aprendizaje del alumnado desde un

enfoque inclusivo. A los *inputs* y *outputs* se les empieza a considerar elementos de equidad implicados en el proceso educativo. De este modo, se entiende que la educación debe ser de calidad para todos en un contexto de equidad, donde la cohesión social ha de regir la función y misión de los sistemas educativos.

En definitiva, según la cuarta vía, propuesta por Hargreaves y Shirley (2009, 2013), nos encontramos en un momento en el que hay revalorar la existencia de políticas y prácticas que representan una alternativa válida a las políticas y sistemas educativos que no tienen en cuenta el potencial de considerar una visión inclusiva en la escuela; la creación de expectativas ambiciosas y compartidas; poner en cuestión en valor real de la medición educativa como rendición de cuentas; el papel del docente como generador de cambio y desarrollo educativo, entre otras. Todos ellos son aspectos directamente vinculados con la promoción de una equidad que realce los valores de justicia e inclusión educativa. Se abren paso dos tendencias que habrá que estudiar en profundidad: por una parte, la que postula la excelencia educativa y, por otra, la que se fundamenta en la justicia social.

Referencias

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within education systems. *Journal of Educational Change* 13(1), 289-310.

Artiles, A. J. y Kozleski, E. (2007). Beyond convictions: Interrogating culture, history, and power in inclusive education. *Language Arts*, 84, 357-364.

Blanco, R. (2008). *Marco conceptual sobre la educación inclusiva*. En *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48_Inf_2_Spanish.pdf

Bolívar, A. (2012). Social justice and educational equity. A current review. *International Journal of Education for Social Justice*, 1(1), 9-45. Recuperado de http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1_en.htm

Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2a. ed.). Reino Unido: CSIE.

Bowe, R., Ball, J.S. y Gold, A. (1992). *Reforming education and changes school. Case studies in policy sociology*. Londres: Routledge.

Carnoy, M. (1999). *Globalization and educational reform: what planners need to know*. París: UNESCO/IIEP.

Demeuse, M., Frandji, D., Greger D. y Rochex, J. (Eds.) (2011). *Educational policies and inequalities in Europe*. París: Palgrave Macmillan.

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Echeita, G. y Verdugo, M.A. (2004). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. España: INICIO, Universidad de Salamanca.

Giddens, A. (1999). *La tercera vía: La renovació de la socialdemocràcia*. España: Edicions 62.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Londres: Gorwin-Sage.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2013). *The global fourth way: the quest for educational excellence*. Londres: Gorwin-Sage.

Hevia, R. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001470/147054s.pdf>

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Kritikos, E. y Ching, C. (2005). *Study on access to education and training, basic skills and early school leavers*. (Reporte final DG EAC 38/04. Lot 3: Early school leavers). Londres: ICF-GHK.

Martínez-Garrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en eficacia escolar. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 149-174. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART9.pdf>

McKinsey&Company (2007). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Recuperado de <http://www.mckinsey.com>

Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Santiago de Chile. Recuperado de

http://portal.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_8C7CC060A331EC181719D547FAD45E90C2A30600/filename/Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf

Murillo, F.J. (2004). La investigación sobre eficacia escolar a debate. Análisis de las críticas y aportaciones. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 111-131.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós-MEC.

OECD (2002). *PISA 2000 Technical Report*. París: Autor.

OECD (2005). *School factors related to quality and equity. Results from pisa (2000)*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/programmeforminternationalstudentsassessmentpisa/34668095.pdf>

OECD (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

Rochex, J. I. (2011). Las tres “edades” de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea? *Propuesta Educativa*, 35, 75-94. Recuperado de <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>

Rodríguez Romero, M. M. (1998). El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad. *Revista de Educación*, 317, 157-184.

Rodríguez Romero, M. M. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol2no2/contenido-romero.html>

Sahlberg, P. (2004). Teaching and globalization. *International Research Journal of Managing Global Transitions*, 2(1), 65-83.

Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173-184.

Sammons, P., Hillmand, J. y Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Londres: Office for Standards in Education.

Sánchez Santamaría, J. y Manzanares Moya, A. (2012) La equidad educativa: dilemas, controversias e implicaciones para garantizar el éxito educativo para todos. En A. Manzanares (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 42-73) Madrid: Wolters Kluwer.

Schrag, F. (1995). *Back to basics: Fundamental educational questions reexamined*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.

UNESCO (1990). *La declaración mundial sobre educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (1994). *Informe final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad*. Recuperado de http://sid.usal.es/mostrarficha.asp_Q_ID_E_1005_A_fichero_E_8.4.1

UNESCO (2000). *Foro mundial de educación para todos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Recuperado de http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Documento%20UNESCO%20sobre%20educacion%20inclusiva.pdf

UNESCO (2008). *48a. conferencia internacional sobre educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTE_D_48_Inf_2_Spanish.pdf

UNESCO (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

UNESCO (2012). *Foro mundial de educación*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/education_world_forum_highlights_keys_to_success/

Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.