

LA DIMENSIÓN SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ANTONIO ARIÑO VILLARROYA¹

“Una universitat és una escola amb la porta oberta, indistintament, a tots els fills d’una nació i on uns mestres pagats per l’Estat els inicien en el coneixement elemental de totes les ciències.

Dic *indistintament* perquè seria tan cruel com absurd condemnar a la ignorància les condicions subalternes de la societat. En totes, hi ha coneixements dels quals no es podria estar privat sense conseqüències. Com que la relació del nombre de les cabanyes i dels altres edificis particulars, respecte al del palau, és de deu mil a un, podem apostar un contra deu mil que el geni, el talent i la virtut és més probable que isquend’una cabanya que no d’un palau

.... L’abast comú de la Intel·ligència humana és la regla d’una educació pública” (Diderot, 2005: 31)

¹ Antonio Ariño Villarroya, Antonio.Ariño@uv.es, Catedrático de Sociología Universitat de València.

Introducción

Cuando en los documentos relativos a la creación y desarrollo del EEES se habla de Dimensión Social de la Universidad, se hace referencia a un aspecto muy concreto como es la composición social de la matrícula universitaria y los factores que la determinan. En la ficha que define los objetivos de los grupos de trabajo sobre la dimensión social del EEES, que han venido actuando entre 2007 y 2012², se considera aquella como una prioridad y se la identifica con la comprobación de en qué medida el acceso, la participación y el logro en todos los niveles de la educación superior “reflejan la diversidad de la población europea”³; incluye, también, el estudio de la integración laboral de las personas tituladas y otros aspectos relacionados con la responsabilidad social como la innovación y desarrollo regionales y los compromisos sociales de la universidad⁴.

En este artículo vamos a ver, en primer lugar, cómo se incluye y desarrolla este concepto en la construcción del EEES; haremos después una breve reseña de sus limitaciones, desde la perspectiva de la democratización; pasaremos a abordar, en tercer lugar, qué tipo de bien es el que ofrece la universidad y en qué medida tiene un carácter público. Finalmente, haremos referencia a las políticas relacionadas con la dimensión social en la España actual y sus consecuencias.

1. La dimensión social no pertenecía a los objetivos iniciales del EEES

Pese a la claridad y rotundidad de la definición de Universidad que efectuó Diderot hace tres siglos, -“una escuela con la puerta abierta, indistintamente, a todos los hijos de una nación y donde unos profesores pagados por el Estado los inician en el conocimiento elemental de todas las ciencias”-, lo bien cierto es que históricamente, hasta después de la IIª Guerra Mundial, todas las universidades han sido clasistas y elitistas: a ellas accedía un pequeño número de los hijos de

² Ver informe de 2007:

<http://www.ehea.info/Uploads/Social%20Dimension/Socialdimensionandmobilityreport.pdf>; para informe de 2012 ver: <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/SD%20WG%20report%20and%20its%20annexes.pdf>

³ Se debe definir en sentido amplio como “el proceso que conduce al objetivo de que el cuerpo estudiantil que entra en, participa y completa los estudios de educación superior de reflejar la diversidad de nuestras poblaciones. Este proceso será diferente dependiendo de los países e individuos implicados y debemos respetar estas diferencias en orden a progresar en esta área” (p. 11 de <http://www.ehea.info/Uploads/Social%20Dimension/Socialdimensionandmobilityreport.pdf>

⁴ *Report of the BFUG Working Group on the Social Dimension.*

las familias nobles y burguesas. No han sido espacios educativos abiertos “indistintamente” a los hijos de una nación, puesto que criterios de estatus, clase, género, etnia, han restringido durante cientos de años las oportunidades de formación superior. Basta con recordar aquí el tardío acceso de las mujeres a las aulas universitarias.

Sin embargo, con distintos ritmos según países, la situación cambió *de facto* en la segunda mitad del siglo XX y en las dos últimas décadas se plantearon de forma explícita políticas de apertura y ampliación del acceso. Las leyes modernas definen la educación en general, y también en particular la educación universitaria, como un servicio público y han tratado de desarrollar políticas acordes con ello. En España, por ejemplo, la LRU, aprobada en 1983 afirma:

“Por ello, esta Ley está vertebrada por la idea de que la Universidad no es patrimonio de los actuales miembros de la comunidad universitaria, sino que constituye un auténtico servicio público referido a los intereses generales de toda la comunidad nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas” (Preámbulo).

En un momento de expansión del Estado de Bienestar y de crecimiento económico, la necesidad de mano de obra cualificada se tradujo en una creciente ampliación de la matrícula y una masificación de las aulas. Justamente por ello –porque la matrícula crecía incesantemente, y así sucedió hasta mediados de los años noventa, y también porque había demanda de mano de obra cualificada con competencias superiores- nadie se interrogó sobre los factores de desigualdad que determinaban la composición de la matrícula universitaria y menos aún sobre los logros educativos de todas las personas.

Los primeros planteamientos explícitos de esta problemática se encuentran en Australia en 1990⁵, en la creación del Observatorio de la Vida estudiantil en Francia en 1992 o en las conclusiones del informe Dearing, en Inglaterra en 1997⁶ que diseñan una política de ampliación de la participación, renovada mediante diversos órganos como HEFCE y la Oficina del Acceso Justo.

¿Cómo situar el proyecto de Bolonia en este horizonte? Las preocupaciones iniciales más relevantes, dentro de las cuales no encontramos la cuestión de la desigualdad o la equidad, fueron tres: la comparación, la compatibilidad y la coherencia de los sistemas educativos. ¿Por qué fue así? A mi entender, porque la creación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha de

⁵ *A Fair Chance for All*, publicado en 1990.

⁶ Informe Kennedy, *Learning Works: Widening Participation in Further Education*. Coventry: Further Education Funding Council.; The National Committee of Inquiry into Higher Education. (1997). *Higher Education in the Learning Society* London: NCIHE. <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>. Ver en <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/> “*Widening participation in higher education*”.

contemplar como una fase significativa del proceso creciente de europeización y globalización de la formación superior, en cuya plasmación convergen iniciativas de diversos actores sociales.

Este proceso de internacionalización tuvo su arranque con la implantación del programa *Erasmus* de movilidad de estudiantes, por parte de la Comunidad Europea, en 1987⁷. Al año siguiente, 500 rectores firmaban en Bolonia, con ocasión de la celebración del 900 aniversario de la universidad de esta ciudad, el que puede ser considerado como primer estatuto autónomo y global de la universidad moderna, la *Magna Charta Universitatum*⁸. Una segunda fase, se produjo con las declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999), cuando 29 países se proponían explícitamente como objetivo la construcción de un Espacio Europeo de la Educación Superior para 2010 que convirtiera a Europa en el área más competitiva del mundo. En todas estas iniciativas, ha existido un indudable consenso sobre la importancia de crear una sociedad europea del conocimiento y sobre el protagonismo que las universidades deberían tener en dicha estrategia.

De la lectura atenta de los primeros documentos, se puede inferir que el proceso de creación del EEES se configuró pronto como un nuevo paradigma estructurado en tres núcleos básicos, interrelacionados, que han desplegado sus potencialidades, a medida que los distintos grupos de trabajo y las experiencias puestas en marcha por las universidades, han ido madurando las ideas generadoras iniciales. Estos tres núcleos fueron: internacionalización, garantía de calidad y resultados de aprendizaje.

Decimos que son núcleos vertebradores del EEES porque cada uno de ellos ha operado como nodo gravitatorio de problemáticas específicas, que aglutinan una constelación de conceptos, discursos, prácticas, instrumentos e instituciones, mediante los que se explicita la maduración del proceso. Así, por ejemplo, configurar la oferta de una titulación desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje supone un cambio en el diseño de la oferta formativa de las universidades, porque desplaza el foco de atención hacia los estudiantes y, como consecuencia de ello, adquieren relevancia problemáticas y conceptos nuevos, como el de empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, marco de cualificaciones, diseño de las titulaciones, metodologías, coordinación del profesorado y participación de los estudiantes.

Esta última –la participación estudiantil– es una cuestión que el profesor Masjoan abordó en la revista *Papers* (2005) y que nuestro grupo de investigación trató en *El oficio de estudiar en la universidad*, proyecto desarrollado entre 2006 y 2008, porque resultaba sorprendente que una política que decía centrarse en el aprendizaje de los estudiantes no hubiera abordado cuestiones

⁷ Véase el texto de Raffaella Paganì en Internet, *El crédito europeo*. Ver también http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm.

⁸ Véase <http://www.magna-charta.org/magna.html>. Lo calificamos de estatuto *autónomo* porque no ha sido otorgado por una autoridad externa y *global* por su pretensión de universalidad. Véase también <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>

tan básicas como quiénes y cómo son, qué expectativas tienen, qué regímenes de dedicación siguen, qué opinan, que estrategias y pautas de aprendizaje desarrollan, hasta dónde están capacitados o dispuestos a implicarse en este cambio de paradigma los supuestos protagonistas del mismo. Las instituciones universitarias a comienzos del siglo XXI, operaban con la misma actitud elitista y displicente que reconocía Charles Péguy, en la universidad de principios del siglo XX:

“La enseñanza superior –decía- no recibe ningún mandato; obedece a su propio mandato; o mejor aún, sólo obedece al imperativo de la búsqueda del conocimiento verdadero, sólo se preocupa por la búsqueda de la verdad en la filosofía y en las ciencias; en última instancia, y hablando con rigor, no hay que preocuparse de los estudiantes. El profesor de la Escuela de Altos Estudios o en el colegio de Francia persigue la perpetua y universal investigación de la humanidad sobre lo real propuesta a dicha investigación. No corre tras los estudiantes. Estos acuden a él como al dios de Aristóteles, siguen sus lecciones, le escuchan atentamente, trabajan, en caso de necesidad se preparan para escucharle. Normalmente, no debe preocuparse de su insuficiencia. Ya se las arreglarán. Es asunto suyo. Hablando con rigor, se puede decir que están hechos para el curso y que el curso no está hecho para ellos, puesto que está hecho para el objeto del curso” (Charles Péguy, “Vraiment Vrai, en Cahiers de la Quinzaine, III.2, 1901).

La relativa ausencia de estudios sobre los estudiantes universitarios, sobre sus condiciones de vida, sobre los factores que les diferencian y las desigualdades que existen en el ámbito universitario⁹, así como también la escasa preocupación por los procesos de aprendizaje¹⁰, resulta concordante con esta visión. En España, de hecho, en ninguno de los informes que vienen realizándose desde 1960 sobre la juventud (Injuve) se ha dedicado siquiera un capítulo a los estudiantes universitarios¹¹.

A nuestro entender, la cuestión de la caracterización y conocimiento de las condiciones socioeconómicas y culturales de los estudiantes era a un tiempo un asunto olvidado e ineludible. En esos mismos años (2005-2008), la cuestión de la dimensión social iba a adquirir un protagonismo central en el EEES.

⁹ Con la salvedad de la tesis de Delia Langa, 2003.

¹⁰ Al respecto resulta imprescindible el libro de Scanzoni, J., 2005.

¹¹ El último de ellos se acaba de publicar en 2012.

2. ¿Cómo surge y qué se entiende por dimensión social en el EEES?¹²

El EEES tiene un carácter abierto y de proceso en construcción. Esta característica se capta bien cuando uno estudia cómo se ha ido incorporando y desarrollando la problemática de la dimensión social en estos años recientes. En la declaración de Bolonia (1999) la expresión no existe; en la cumbre de Praga (2001)¹³ se hizo referencia a ella –sin definirla- en tres ocasiones y de forma colateral:

- a) en la primera se habla de la “dimensión social de la movilidad”;
- b) en la segunda, de que los estudiantes –a los que debe darse más participación en el proceso- han reclamado la necesidad de “prestar atención a la dimensión social” del proceso de Bolonia;
- c) en la tercera, al hablar de los asuntos que debe tratar el Grupo de Seguimiento, se le encomienda incluir la dimensión social, “con una atención especial a los obstáculos que dificultan la movilidad, a la ampliación del Proceso de Bolonia, a la formación a lo largo de la vida y a la implicación de los estudiantes”¹⁴.

En la cumbre de Bergen, en 2005, se le dedicó un apartado especial de 8 líneas, en el que se subrayaba el carácter constitutivo de esta dimensión; la necesidad de fomentar el acceso equitativo a la enseñanza de calidad y de crear las condiciones para que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos socioeconómicos. La dimensión social conllevaría, pues, ampliar el acceso a estudiantes procedentes de entornos desfavorecidos, proporcionándoles ayuda económica y financiera, así como otros servicios de apoyo. No obstante, en el texto no se encuentra una definición operativa del concepto, si bien se encarga al grupo de seguimiento que investigue las condiciones en que se hallan los estudiantes de los distintos países¹⁵.

Fue en la cumbre de Londres (2007) cuando llegó a convertirse en una de las cuestiones más relevantes. En el punto 2.18 se sostiene que la educación superior debe jugar un papel importante en la cohesión social, la reducción de las desigualdades, la mejora del nivel de conocimiento, habilidades y competencias en la sociedad. Para ello, es necesario maximizar el

¹² Véase <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/socialdimension.htm>;
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2177>

¹³ En este documento se habla solamente de la “dimensión social de la movilidad”, http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

¹⁴ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

¹⁵ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

“potencial de los individuos en términos de su desarrollo personal y su contribución a una sociedad basada en el conocimiento sostenible y democrática”.

En este contexto, se proporciona lo que puede pasar por una primera definición de la dimensión social, con toda su ambigüedad diplomática, y se introduce la expresión de equidad participativa:

“Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles, habrá de reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar los servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades”¹⁶.

En los años posteriores, la dimensión social ha ido adquiriendo tal importancia que ha pasado a ocupar el lugar de los principios orientadores del proceso (Qualityhighereducationforall: wideningaccesses la precondition para el desarrollo social y económico); se habla de su carácter transversal y de cómo afecta a los demás núcleos básicos del proyecto: a la movilidad, a la excelencia, a la empleabilidad, a la política de garantía de la calidad... Pero, sobre todo, se ha hecho patente la necesidad de recoger datos, construir indicadores y analizar las condiciones reales de vida, de acceso y participación de los estudiantes y los resultados que esas condiciones les permiten lograr.

En el comunicado de Bucarest¹⁷, 2012, se incluyen:

- esfuerzos de integración de grupos infra-representados
- reducción de desigualdades
- proporcionar apoyo a los estudiantes, mediante servicios
- pautas de aprendizaje flexible

¹⁶ http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf En la conferencia de Bergen de 2005, la “dimensión social” constituye un apartado específico dentro del capítulo dedicado a las prioridades para el futuro. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf

¹⁷ <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>

- reconocimiento del aprendizaje precedente
- y peer learning

¿Cómo llegó al centro de la agenda política del EEES la dimensión social? En 2003, se reunió en Atenas un grupo de trabajo para preparar la cumbre ministerial de Berlín y entre las conclusiones de este grupo se decía que “los ministros deben reafirmar explícitamente la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. También deben reafirmar su postura de que la educación superior debe ser considerada un bien público y una responsabilidad pública. Además, los ministros deben especificar los aspectos sociales del EEES, tomando nota de los resultados del seminario oficial celebrado en Atenas y de la Convención Europea de Estudiantes”¹⁸. Por ello, puede afirmarse que el énfasis en la dimensión social ha sido impulsado por las asociaciones estudiantiles¹⁹, ha sido asumido por las cumbres ministeriales posteriores²⁰, ha ido desplegando progresivamente sus potencialidades, constituye un núcleo básico de la creación del EEES y tiene un carácter transversal²¹.

La dimensión social se ha considerado importante tanto por razones políticas sustantivas como estratégicas, puesto que en ella confluyen objetivos relacionados con la defensa de la justicia social y con la maximización pragmática y económica del talento. *Razones políticas*, puesto que refleja rasgos constitutivos del modelo social de bienestar europeo, que trata de generar calidad de vida para el mayor número de personas, y de la concepción de la educación superior como un derecho, un bien y servicios públicos, que contribuyen a la cohesión y el bienestar colectivos. *Razones estratégicas*, en un doble sentido: sólo incrementando las ventajas para un mayor número de personas en el acceso a la universidad se ofrecerán también oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción de conocimiento; por otra parte, una Europa con altas tasas de envejecimiento y reducidas tasas de natalidad (dimensión demográfica) precisa incrementar la incorporación al mercado de trabajo cualificado de sectores amplios de la población y, para ello, es imprescindible que crezcan las tasas de matrícula universitaria entre las cohortes más jóvenes.

¹⁸ Bologna Follow-Up Seminar “exploring the social dimensions of the european higher education area” Athens, Greece, 19-20 february 2003.

¹⁹ La ESU entiende, en su página web, como una victoria del movimiento estudiantil la creciente relevancia de esta problemática, de los planes nacionales y de las ayudas a la movilidad, en las declaraciones de ministros.

²⁰ Ver http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf

²¹ Véase las *Recommendations of the Budapest Bologna Seminar* en la página oficial del proceso de Bolonia. Ver también la Declaración de 2012 en Budapest <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%282%29.pdf>

Como sucede con los otros núcleos básicos del proceso, también la dimensión social constituye un nodo gravitatorio en torno al cual se desarrollan otros conceptos, herramientas, discursos, estructuras organizativas e instrumentos diversos. Para conocer la situación real de los estudiantes se han puesto en marcha estudios, encuestas, informes y observatorios específicos. Y, como consecuencia de ellos, se han acuñado conceptos como los de régimen de dedicación, equidad participativa o inclusividad del sistema.

Estos conceptos y sus correspondientes operacionalizaciones se vienen desarrollando y aplicando en los informes que se derivan de la macroencuesta enmarcada en el proyecto *Eurostudent*. En esta dirección, el concepto de equidad participativa mide en qué medida la matrícula o, dicho de otra manera, el conjunto de estudiantes que ingresa, participa y completa los estudios universitarios, refleja la diversidad socioeconómica y cultural de nuestras sociedades.

¿Cómo se identifican los grupos sub-representados en la educación superior? En los informes de 2009 y de 2010²², se incluyen los siguientes, a partir de la indagación empírica, no sin señalar que existen variaciones importantes entre países:

- grupos con el más bajo capital socioeconómico
- inmigrantes y minorías culturales menos educadas
- estudiantes con discapacidad
- estudiantes no tradicionales (maduros, con titulaciones extranjeras)
- ratio mujeres-hombres (equilibrio de género)

En todos estos casos se trata de desigualdades relativas al acceso que se abordan mediante un programa de expansión de oportunidades (ExpandO-2013²³), pero el concepto de dimensión social incluye también las desigualdades de trayectoria y de resultados. De éstas –o dicho de otra manera, de la desigualdad de performance educativa- se afirma que sólo pueden ser aceptadas si se basan “en preferencias y esfuerzos individuales” (2009: 126; 2010: 27).

En estos informes también se invita a poner en marcha planes nacionales de la dimensión social²⁴ y se elabora un catálogo de buenas prácticas, que por ahora es más bien modesto²⁵. Habrá que esperar un tiempo para constatar la consolidación de esta dinámica

²²Ver *Bologna Process Stocktaking Report 2009*, también http://www.ehea.info/Uploads/Documents/Stocktaking_report_2009_FINAL.pdf.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf

²³ <http://expandingopportunities.eu/page/making-peer-learning-access-and-success-work>

²⁴ http://www.ehea.info/Uploads/Social%20Dimension/2007report_annex2.pdf

²⁵ <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=244>

favorable a la dimensión social o su estancamiento y retroceso en el contexto de la crisis, de la ralentización del crecimiento económico y de políticas más nacionalistas.

3. ¿Equidad participativa o democratización del conocimiento?

3.1. Limitaciones de la equidad participativa

Ante ciertas críticas que ha recibido el proceso de Bolonia, es de justicia constatar un hecho: la implantación del EEES –si se entiende correctamente (lo que no está sucediendo en España)- conlleva una problemática central relacionada con la corrección de desigualdades.

Ahora bien, esta problemática, a mi entender, se enfoca desde una perspectiva que cuenta con limitaciones teóricas y metodológicas.

En el plano teórico se habla de equidad participativa. Este concepto se utiliza para designar el *ideal* de que la matrícula o, dicho de otra manera, el conjunto de estudiantes que ingresa, participa y completa los estudios universitarios, *refleje* “la diversidad socioeconómica y cultural” de nuestras sociedades. A ello se añade que son sistemas terciarios equitativos “aquellos que aseguran que el acceso a, la participación en y los resultados de la educación terciaria, se basan solamente en las capacidades innatas de los individuos y en su esfuerzo a la hora de estudiar” (Comisión Europea, 2006)²⁶.

Esta concepción tiene dos supuestos que deben ser sometidos a crítica:

a) la diversidad de la estructura de la sociedad “está bien”. Asumir que la base estudiantil universitaria debe reflejar la diversidad social presupone que dicha diversidad es justa y positiva (o al menos aceptable) y no es resultado de la desigualdad, cambiante y modificable. La elusión del concepto de *igualdad* y la introducción, en este contexto, del término *diversidad* no deja de ser significativa, pues recoge una temática propia de las filosofías postmodernas, hegemónica en las últimas décadas. Este desplazamiento hacia lo que se conoce como problemática del reconocimiento de la diversidad (que sería buena en sí misma) y el abandono de la perspectiva clásica de la igualdad de oportunidades y del Estado de bienestar basado en la lógica redistributiva, resulta muy significativo.

La cuestión de la equidad y de la diversidad ha surgido en sociedades con elevado pluralismo étnico y donde existen minorías sistemáticamente segregadas, algunas de ellas identificadas como “pueblos originarios” (como sucede en Australia, Canadá o Bolivia). En *A Fair Chance forAll*, publicado en 1990 se sostiene que el objetivo de equidad consiste en asegurar

que los australianos de todos los grupos de la sociedad tengan la oportunidad de participar con éxito en la educación superior. “Este objetivo debe ser logrado cambiando el balance de la población estudiantil para que refleje con mayor exactitud la composición de la sociedad como un todo”²⁷. Pero, en las sociedades europeas, hoy por hoy y pese a que se está produciendo una creciente diversificación de la base estudiantil, la característica fundamental de sus sistemas universitarios no parece tener tanto que ver con la diversidad cuanto con la igualdad, con qué desigualdades son visibles o invisibles y con qué grado de desigualdad resulta cultural y moralmente aceptable.

Abordar esta problemática principalmente desde el lado de la diversidad y establecer como estrategia política la equidad participativa presupone que se toma como un dato incuestionable la composición de “la sociedad y sus grupos” y se propone un ajuste simétrico de la matrícula universitaria a dicha estructura.

b) las capacidades y oportunidades de desarrollo intelectual, artístico y humano en general, se hallan distribuidas, en el momento de nacer, de una manera equitativa (o al menos “naturalmente” aleatoria), y el sistema educativo debe facilitar a cada individuo, con independencia de su procedencia social, las mismas oportunidades para el desarrollo del talento dado y para el estímulo de su esfuerzo personal. De esta forma a lo largo de la trayectoria por el sistema triunfará el mérito, resultante del esfuerzo individual, y cada uno tendrá “lo que se merece” o “lo que desea merecer”. Pero no está de más recordar aquí lo que decía en 1872, ÉmileBounty, fundador de Sciences Po: “Forzadas a someterse al derecho de los más numerosos, las clases que se denominan a sí mismas elevadas no pueden conservar su hegemonía política más que invocando el derecho del más capaz. Es necesario que tras el muro ruinoso de sus prerrogativas y de la tradición, el flujo de la democracia se tope con un segundo muro construido de méritos brillantes y útiles, de superioridad sustentada en el prestigio, de capacidades de las que no se pueda privar sin locura” (ver en Piketty, 2013: 782).

La evidencia empírica muestra que el desarrollo de dichas capacidades y la competencia para el esfuerzo personal se hallan modelados socioculturalmente desde edades muy tempranas y ese modelado varía en función de los recursos económicos y educativos de la familia de origen²⁸.

¿Cómo se mide la equidad participativa? Por el momento, en el proyecto *Eurostudenty* nuestro propio grupo de investigación, vienen midiéndola, como ya se ha comentado, realizando una comparación entre el nivel educativo y el nivel de ingresos de los progenitores de las personas matriculadas en la universidad, de un lado, y el nivel educativo y de ingresos de las personas que en ese momento en la estructura social tienen una edad equivalente a la de los progenitores (convencionalmente entre 40 y 59 años), de otro.

²⁷ Véase un replanteamiento reciente en el documento *Participation and equity. A review of the participation in higher education of people from low socioeconomic backgrounds and Indigenous people*, Prepared for Universities Australia by the Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne March 2008.

²⁸ Informe España 2012. Una interpretación de su realidad social, Fundación Encuentro, pp. 167-168.

Este procedimiento proporciona una visión sencilla y rápida de la situación del sistema universitario y ha permitido concluir:

- a) que existe una democratización, pero que es relativa en el acceso, selectiva por ramas, y segregativa por niveles.
- b) que al comparar distintos países, se observan sistemas más incluyentes y menos incluyentes, así como otros en fase de transición²⁹.

La evidencia empírica, consistente y persistente, tomando datos del propio *Eurostudent*, de la Encuesta Social Europea, del informe PISA, de la encuesta sobre transmisión intergeneracional de las desigualdades de Eurostat, etc.³⁰ permite constatar los hechos siguientes:

- “el acceso y la participación en la educación terciaria está asociado con el bagaje socioeconómico de los estudiantes”
- “el bagaje socioeconómico también determina las aspiraciones de los estudiantes de secundaria en relación con la educación terciaria”
- “los estudiantes más desaventajados están sobre-representados entre los estudiantes que no son susceptibles de acceder a la educación terciaria”
- “cuando los estudiantes desaventajados logran acceder a la educación terciaria, eligen en mayor proporción carreras de menor estatus y vocacionalmente orientadas”
- “la participación de las mujeres en la educación terciaria ha mejorado significativamente en las décadas recientes pero el *gap* de género persiste en los programas de postgrado”
- “las mujeres se hallan infra-representadas en ciertas áreas como las carreras tecnológicas y las ingenierías y sobre-representadas en otras áreas relacionadas con la educación y el cuidado”
- “en ciertos países los títulos de las mujeres se hallan infra-valorados en el mercado de trabajo”

²⁹ <http://www.eurostudent.eu/results/reports>

³⁰ Según OCDE, 2008, vol 2: 21-36, la equidad tiene dos dimensiones: *justicia e inclusión*. La primera conlleva asegurar que las circunstancias sociales y personales –género, estatus socioeconómico u origen étnico- no son un obstáculo para lograr el potencial educativo; la segunda, conlleva asegurar un estándar básico mínimo de educación para todos.

- “algunos países se enfrentan con el reto de hacer más accesible la educación terciaria a los estudiantes de origen inmigrante”
- “la inclusión de minorías étnicas sigue siendo una asignatura pendiente en ciertos países”
- “se ha producido una mejora en la accesibilidad geográfica”
- “existen crecientes oportunidades para las personas de edad madura, pero su participación se halla todavía limitada en ciertos países”
- “los estudiantes con discapacidades se hallan infra-representados”
- “en muchos países se da un escaso énfasis a la equidad de resultados”

En suma, las oportunidades y los bagajes educativos que alcanzarán los estudiantes están mediados por las condiciones socioeconómicas y por el logro educativo de sus progenitores (en la actualidad, fundamentalmente por el de las madres). El sistema educativo, a lo largo de las diversas etapas, no siempre atenúa estas desigualdades, sino que puede contribuir a reforzarlas, operando de manera selectiva. Y, sobre todo, contribuye a legitimar las nuevas desigualdades que derivan de la importancia creciente de la educación terciaria como umbral de separación y factor de movilidad mediante la ideología meritocrática, que ignora todo lo que el talento y el logro del individuo debe a su entorno social y a las políticas públicas.

3.2. La perspectiva de la democratización

Un enfoque diferente que, a nuestro entender, ofrece una mejor comprensión de todos estos datos es el de la democratización. ¿Hasta qué punto la universidad se ha democratizado? ¿La expansión educativa conlleva automáticamente una inclusión igualitaria?

Como hemos comentado anteriormente, hay evidencia de que la educación produce movilidad social simple, en el sentido de que un importante porcentaje de hijos de progenitores que no han alcanzado estudios universitarios, ahora acceden a ellos y los completan; pero igualmente se constata que esta movilidad es limitada y relativa, porque los condicionamientos del origen social siguen actuando de una manera decisiva y, mientras que los hijos de familias con baja formación continúan estando infra-representados en la Universidad, los que proceden de familias con elevada formación están sobre-representados³¹. Estos dos hechos permitirían hablar de la existencia de una reproducción relativa del sistema de estratificación y de la consiguiente exclusión social.

³¹ Sobre los procesos de reproducción de desigualdades ver *Intergenerational transmission of disadvantage statistics*, Eurostat, 2007 y 2013.

Para abordar adecuadamente esta problemática, vale la pena volver la mirada hacia la investigación francesa donde se sigue abordando de forma vigorosa el problema de la democratización de la educación³². Con este término se alude, tanto en la política como en el análisis académico, a la distribución de la participación y al consumo de determinados bienes (cultura, ocio, educación). Habitualmente, la democratización se ha entendido como un proceso cuantitativo -extensión del público de determinada práctica cultural y difusión amplia de la educación-, es decir, como expansión educativa, pero comporta realmente un cambio de estructura en la distribución de los bienes educativos y tiene por tanto una naturaleza cualitativa.

En tal sentido, Merle (2009) distingue tres fenómenos diferentes en el contexto histórico de un creciente incremento de la duración media de la trayectoria escolar:

- a) difusión uniforme: +tiempo de carrera escolar, +títulos obtenidos, para todos.
- b) difusión desigual: +tiempo de carrera escolar, +títulos obtenidos, pero distribución diferenciada y desigual en función de áreas de conocimiento.
- c) democratización: +tiempo de carrera escolar, + títulos obtenidos, y transformación de la estructura social de la base estudiantil (redistribución)

Esta última hace referencia al reparto más igualitario del conjunto de bienes que agrupamos bajo el término educación en un momento dado.

Pues bien, la utilización de esta triple distinción analítica ha permitido constatar en la investigación empírica de los últimos veinte años que en Francia el incremento de la duración media de la trayectoria escolar ha ido acompañado de un incremento de las desigualdades de duración de las trayectorias y de una estabilidad elevada del reclutamiento social. De lo que se concluye que quienes disponen de más recursos familiares para estar más tiempo en el sistema educativo captan también una mayor cantidad de recursos públicos y que las desigualdades, lejos de atenuarse, se están acentuando, de acuerdo con la lógica típica del fenómeno conocido como efecto Mateo, que lleva a disfrutar de más recursos públicos a quienes ya tienen mayores cantidades por otros factores.

En la explotación de los datos acumulados en la serie de encuestas del *Observatoire de la Vie Etudiante*, se habla de “democratización segregativa” para designar la desigual distribución de los perfiles de los estudiantes, según categorías sociales, por los distintos itinerarios formativos y por los diferentes niveles (Duru-Bellat y Verley, 2009: 216-219).

³² Salustiano del Campo, en su trabajo en Cuadernos para el Diálogo de 1967, dedicado a hablar de la procedencia de los estudiantes universitarios en España, ya distinguía claramente entre democratización (cambios en la estratificación social) y extensión (cambios en el número) (1967: 43). En la sociología española de los años noventa y principios del siglo XX cabe destacar la tesis de Torres Mora, 1993 y de Delia Langa, 2003; y las publicaciones de Rafael Jerez Mir, 1997.

El problema de la desigualdad, pues, sigue candente, dada la persistencia de efectos estructurales de larga duración en los sistemas educativos. De hecho, existe cierta evidencia de que los sistemas educativos maduros³³(expansión educativa primaria y secundaria completa, elevada diferenciación interna de itinerarios y oferta, diferenciación de regímenes de propiedad de centros, graduación escalar creciente con desplazamiento hacia arriba de los títulos más valiosos e incremento de la duración media de la trayectoria educativa o esperanza de vida educativa) conducen a un cambio en la naturaleza de las desigualdades, que se basan crecientemente en la propia configuración de dichos sistemas³⁴.

4. Los bienes de la educación superior y la sociedad del conocimiento

Para abordar adecuadamente esta cuestión de la desigualdad educativa como problemática central de la dimensión social de la educación superior, resulta necesario describir qué bienes y qué efectos produce la educación y más en concreto la educación superior. Suele sostenerse que en la sociedad contemporánea –denominada del conocimiento- existe una especie de carrera incesante entre la tecnología y la educación. La revolución tecnológica se basa en la innovación, que consiste a su vez en producir conocimiento e innovación tecnológicamente. En consecuencia, existe mayor demanda de mano de obra cualificada y mayores salarios para quienes consiguen mayores competencias y habilidades institucionalmente reconocidos. La obtención de títulos superiores se convierte así en un beneficio personal rentabilizable a lo largo de la vida (Piketty, 2013; Attewell y Newman 2010). Pero ¿no se afirma constantemente que la educación superior es un bien público? Veamos, lo que puede extraerse al respecto de la literatura especializada.

De acuerdo con la teoría económica, el conocimiento es un bien con características muy especiales: no es rival ni exclusivo. Es decir, que no se desgasta con su uso y, al contrario que otros bienes, proporciona rendimientos crecientes; se aprende y mejora mediante la interacción.

En abstracto, todo parece indisputable, pero inmediatamente hay que añadir que opera y se expresa de tres maneras: como capital incorporado, objetivado e institucionalizado. En los tres casos puede producirse –y se produce de hecho- apropiación privada y exclusiva; de manera que este capital cognitivo puede ser acumulado, compartido, comprado y vendido en el mercado. Sobre los bienes educativos como bienes incorporados y la lógica de la desigualdad, Simmel dejó sentada doctrina inapelable³⁵:

³³ El concepto es de A. Ariño

³⁴ Ver esta conclusión en OCDE, 2008, vol 2: 19

³⁵ Es decir, que adquiere la forma de capital incorporado, para hablar en los términos de Bourdieu.

“La aparente igualdad con que toda materia de enseñanza se ofrece a cualquiera que desee aprehenderla es, en realidad, una ironía sangrienta, como todas las otras libertades del liberalismo que no impiden al individuo beneficiarse de los bienes de todo tipo, pero olvidan que solamente quien tiene ventaja por alguna circunstancia podrá apropiárselos. Como quiera que el contenido de la educación –a pesar o quizá debido a su ofrecimiento universal- únicamente se puede apropiar a través de una actividad individual, da lugar a la aristocracia más inaccesible porque es la más intocable, esto es, una distinción entre alto y bajo que, a diferencia de la de carácter económico social, no se puede remediar mediante un decreto o una revolución y tampoco mediante la buena voluntad de los interesados... Así como hoy día muchas comodidades y goces culturales que ayer eran inaccesibles, están al alcance del proletariado, siendo así que la diferencia entre su forma de vida y la de las clases superiores cada vez se ha hecho mayor –especialmente si tomamos como punto de referencia muchos milenios atrás-, así también la elevación universal del nivel de conocimiento no ocasiona una nivelación general del mismo, sino todo lo contrario” (Simmel, 2003 :568-569; e.o. 1900).

Si nos detenemos a mirar el carácter de capital institucional, observaremos que existe una diferencia abismal entre poseer un título y no poseerlo y entre los distintos títulos o acreditaciones que se poseen. La historia de la persona en la sociedad contemporánea está llena de exámenes y pruebas, de certificados y credenciales; cada una de ellas da acceso a determinadas ocupaciones y posiciones (es un bien posicional) y por ello, tiene tanta importancia la carrera credencialista (Collins, 1989). Conviene no misnusvalorar esta dimensión institucional del capital educativo, pues es la que se halla en juego en la capacidad de acreditación, certificación y autentificación de la expansiva formación on-line.

La investigación se viene ocupando de estudiar los efectos y características de este bien singular. En primer lugar, veremos el enfoque de la economía de la educación, para entrar después en una perspectiva más sociológica.

1. Economía de la educación

Esta perspectiva contempla la educación en clave de mejora del capital humano e indaga sobre sus beneficios para los individuos y las familias, de un lado, y para el crecimiento económico y la competitividad, de otro. La teoría del capital humano ha tenido un gran desarrollo e influencia. Los informes de la OCDE han indagado con cierta sistematicidad sobre el impacto de las competencias humanas para el desarrollo social y económico. El esquema argumental típico sostiene que de la educación dependen, de un lado, las oportunidades vitales de los individuos y, de otro, la riqueza de la nación. En la medida que los individuos están mejor educados crece la productividad y competitividad de la economía y en la medida que hay crecimiento económico se produce una mayor demanda de capital educativo. El resultado es una expansión y diversificación constante del sistema educativo

Las teorías que han estudiado esta problemática se han ido refinando a medida que surgían objeciones y se mejoraban las estadísticas nacionales. Uno de los principales expertos en

estos temas, McMahon (2009) sostiene que se pueden distinguir, en primer lugar, entre beneficios económicos y no económicos; y en segundo lugar, entre personales y públicos:

BENEFICIOS	Económicos	No económicos
Personales	Acceso al trabajo Mejores ingresos. La educación superior es como una catapulta para una ocupación bien pagada.	Mejor salud Mejor matrimonio Salud infantil Más esperanza de vida Mejor desarrollo de los niños Más felicidad
Colectivos (para otros, incluidas las futuras generaciones)	Crecimiento económico Productividad	Mejor funcionamiento del sistema democrático Compromiso Cívico, Voluntariado Ratios más bajas de criminalidad Capital social y cohesión social Generación y adaptación de nuevas ideas

De acuerdo con esta visión, la educación universitaria es portadora de una doble promesa: los individuos que posean títulos universitarios mejorarán su posición e ingresos porque estas credenciales tienen un valor estratégico de mercado; de otro lado, la sociedad será más competitiva y ofrecerá mejores condiciones de vida para todos. Ya se sabe que cuando la marea sube, todos los barcos se elevan; o cuando cae lluvia fina, todos se benefician de ella.

Esta visión está estrechamente vinculada al desarrollo de la sociedad y economía del conocimiento y consiguientemente a la demanda creciente de mano de obra altamente cualificada en una sociedad tecnológicamente avanzada. En torno a ella giran todos los discursos relativos al cambio de modelo productivo y, consiguientemente, al papel central de la Universidad como a) formadora de profesionales y especialistas altamente cualificados; b) proveedora de resultados de investigación, transferencia de conocimiento, innovación y desarrollo; c) creadora de un clima de debate y generación de nuevas ideas, que estimulan el talento y la tolerancia. Este arrebató de optimismo histórico debería ser capaz de explicar fenómenos como la sobrecualificación, la inflación de títulos, el subempleo y el precariado cualificado, pero especialmente el desacoplamiento de los super-cuadros y sus percepciones con los títulos adquiridos, que puede ser un preanuncio de otros desacoplamientos entre educación y empleo³⁶.

³⁶ Para un análisis de las insuficiencias de este planteamiento, especialmente cuando se trata de analizar la situación de los super-cuadros y de los super-ricos en el mundo actual, véase Piketty, 2013; también resulta de interés Attewell y Newman, 2010; Brynjolfsson E. y McAfee, A., 2011 y 2014.

2. La sociología de la educación

La sociología de la educación adopta una perspectiva diferente y se plantea otras preguntas. Por ejemplo, ¿por qué la expansión de la educación por todas partes no ha reducido la desigualdad educativa asociada con la clase social de los progenitores? (Attewelly Newman, 2010: 17). La desigualdad ha sido uno de los “asuntos más arraigados” en la sociología de la educación superior, desde sus propios orígenes (Clark, 1973)³⁷.

El Global Network on Inequality, el Observatoire des Inégalités y muchos investigadores en particular están tratando de encontrar respuesta a esta pregunta. En realidad, hay muchas respuestas.

La teoría de la educación como señal: cuando se deslegitiman formas de discriminación como la nobleza, la raza, el género, la edad, etc., la discriminación por el capital educativo cobra extraordinaria importancia: aparece como legítima porque se basa en el mérito; la teoría credencialista (Collins): una vez que una titulación ha sido credencializada (es decir, se convierte en credencial inexcusable para el acceso a un ámbito restringido de ocupación), amplios sectores de la sociedad son excluidos simplemente por su carencia de dicha cualificación formal; la teoría de la MMI (desigualdad mantenida eficientemente), para la cual el sistema educativo funciona como una cola que está organizada de acuerdo con relaciones de clase, por tanto mientras no entran los de las clases altas no hay lugar para los de las clases medias y así sucesivamente y, cuando las clases populares acceden a nuevos niveles, se produce diferenciación institucional.

En el ámbito europeo habría que recordar la teoría de los regímenes de bienestar de Gosta Esping-Andersen: las políticas de bienestar actuarían de mediadoras para mitigar las desigualdades de clase. La evidencia existente muestra que esta teoría resulta discutible.

En Francia se ha investigado mucho sobre la capacidad que tiene el sistema educativo para redistribuir las posiciones sociales en función del mérito. Por tanto, uno de los problemas que les ha preocupado es en qué medida contribuye la educación a la justicia e igualdad social.

Dos estudios recientes son de particular interés: el trabajo de síntesis de Pierre Merle (La democratización de l'école) y el análisis de las relaciones entre sociedad y escuela de Dubet y Duru-Bellat (2010). Estos autores descubren dos paradojas. La una conocida como el efecto Mateo: a medida que los sistemas educativos son más maduros, se establecen mayores diferencias entre quienes pueden acumular mucha experiencia y capital educativo (una esperanza de vida educativa de 17 años o más) y quienes fracasan muy temprano³⁸.

³⁷ Sewell, William H., Archibald O. Haller and George W. Ohlendorf (1970) *"The educational and early occupational status attainment process: replication and revision"*. *American Sociological Review*, 1014-1027.

³⁸ En el año 2009, la esperanza de vida escolar, es decir, el tiempo promedio que se espera que permanezca en el

La segunda es la paradoja ecológica, basada en que cuando se estudia la educación como sistema, se observa que lo que puede ser un bien para unos, resulta un mal para otros; y lo que puede ser beneficioso a nivel individual (movilidad social ascendente para quienes triunfan), puede tener efectos perversos a nivel social, agregado. Dubet *et alii* han estudiado, en una perspectiva comparada, qué sucede con las relaciones entre sistemas sociales y sistemas escolares en términos de integración social y de cohesión social. Su conclusión, sólo puede resultar desconcertante para quien no ha mirado los hechos desnudos en los últimos años.

“Si bien pensamos a priori que una sociedad que se sustenta sobre una escuela meritocrática es más justa que una sociedad que organiza la simple transmisión de posiciones sociales por herencia, el hecho de que los diplomas tengan un impacto fuerte sobre el destino social de los individuos contribuye al desarrollo de las desigualdades escolares. En este sentido, el mérito juega contra la justicia. La influencia escolar es un multiplicador de la influencia de las desigualdades escolares sobre las desigualdades sociales”.

Dicho de una manera más llana:

“Cuando los alumnos y sus familias saben que su porvenir social depende de la escuela, deben hacer todo lo posible para optimizar sus oportunidades y al hacerlo acentúan la concurrencia entre ellos, entre carreras, entre centros y universidades, puesto que los diplomas valen ante todo por su rareza relativa, por su capacidad de distinción y por la jerarquización de las competencias reales o supuestas de los individuos que se supone garantizan”.

Pero, no sólo tiene efectos negativos sobre la integración social. También los tiene sobre la cohesión social: se priman las dimensiones instrumentales de los títulos sobre cualquier otra dimensión (formativa) y se incrementa la concurrencia y la tensión.

sistema educativo un alumno de 5 años en España es de 17,2 años, cifra similar a la media de la OCDE (17,8 años) y de la UE (18,1 años). Respecto a años anteriores la situación ha evolucionado favorablemente, modificándose estos valores de forma muy lenta. Las diferencias entre países van desde el alumnado de Finlandia, que supera los 21 años de esperanza de vida escolar, al alumnado de México que espera permanecer escolarizado 14,7 años. No obstante, debe tenerse en cuenta que prácticamente el 100% de los niños de 3 y 4 años están ya escolarizados en España y que la tasa a los 2 años alcanza prácticamente a la mitad de ellos. Considerando esta circunstancia, la esperanza de vida escolar española es de las más altas, de los países de la OCDE.

Así pues, tenemos un efecto positivo indudable: cuanto más tiempo dedico a la escuela y más éxito consigo, más útil me será la escolarización, puesto que las cualificaciones obtenidas desembocarán en empleos cualificados. Ese punto de vista viene respaldado por la experiencia de que la formación actúa como el mecanismo más potente de movilidad social ascendente y sirve de legitimación para quienes proponen una elevada subida de tasas.

Pero también un efecto negativo imprevisto: en la mayor parte de las sociedades existe un porcentaje de entre un 15% y un 25% de estudiantes que fracasan o abandonan. Este volumen parece relativamente estable. Desde una perspectiva psicologista suele ser atribuido a la responsabilidad de los individuos, pero en tanto que fenómeno duradero, en clave sociológica hemos de preguntarnos qué lo produce y qué produce: resentimiento social de parte de quienes fracasan y son acusados de fracasar, cuyos impuestos por otra parte contribuirán a financiar los estudios de quienes triunfen.

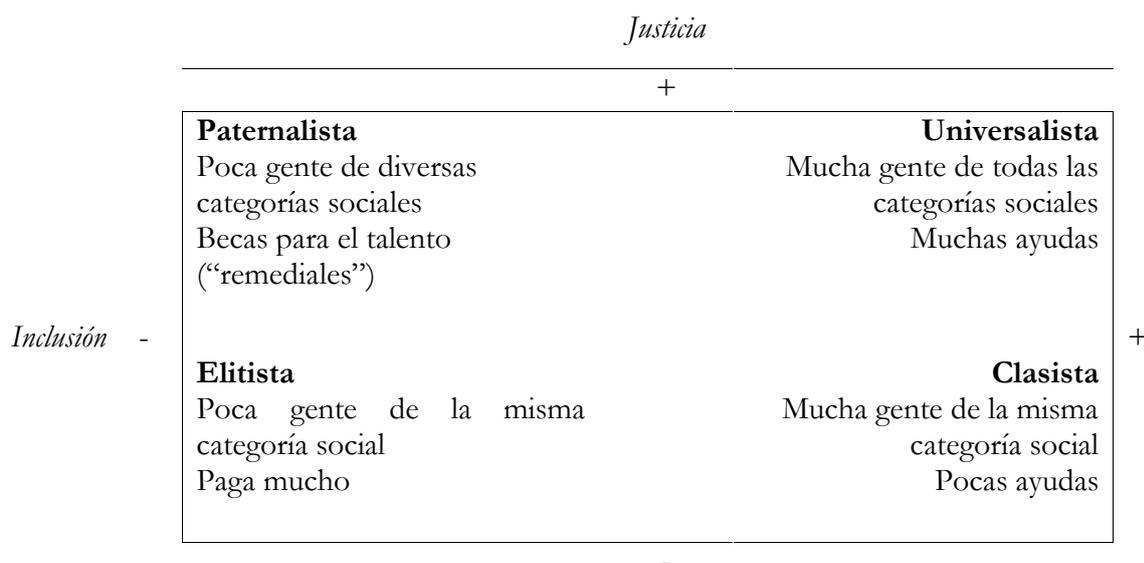
Tercer efecto, éste colectivo y paradójico: un sistema educativo con una gran capacidad de influir en el mercado de trabajo, genera más desigualdad social y menos cohesión (cada uno piensa que la posición que tiene la debe a sus propios méritos y nada más que a ellos).

Esto dice la evidencia empírica disponible en este momento: la educación superior es el mayor bien cuando miramos los efectos individuales y los efectos macroeconómicos (la tarea formativa es crucial para la sociedad); pero, desde otros puntos de vista –justicia, igualdad, cohesión- se necesita una visión más cautelosa y precavida³⁹.

5. ¿Un servicio público universal?

Como hemos comentado, al hablar de dimensión social también se introduce la cuestión de la inclusividad de los sistemas educativos. De facto, en el ya referido estudio de la OCDE se afirma que la equidad tiene dos dimensiones: justicia e inclusión. Por ello, podemos tomar dichas dimensiones para construir una matriz de doble entrada y observar cómo surgen distintos sistemas educativos en función de las combinaciones resultantes. Los tipos ideales emergentes pueden ser utilizados para estudiar sistemas educativos concretos tanto en el espacio como en el tiempo.

³⁹ Determinados sectores y corrientes ideológicas ignoran estos efectos y se contentan con criticar la mercantilización de la educación.



Un sistema *elitista* será aquel que sólo permite el acceso a un pequeño número de personas de una misma clase social y con una elevada preparación académica, que asume además una parte muy importante del coste de la matrícula. Selecciona doblemente: por la capacidad de compra del servicio y por sustentarse en el curriculum adquirido en las etapas previas.

Un sistema *clasista* es aquel que se halla ampliamente abierto a los hijos de una clase social, por tanto se expande el número de personas que acceden a la universidad, pero cuanta con pocas ayudas para el desarrollo de la carrera universitaria, para personas de otras clases.

En ambos casos hay pocos instrumentos para captar el talento con independencia del origen social y para ofrecer el servicio educativo superior como un bien universal.

En el tercer caso, el sistema *paternalista*, aunque hay poca gente en la Universidad, si bien mediante un sistema escuálido de becas se abren las puertas a las personas más brillantes de las clases inferiores.

Finalmente, el cuarto caso, es *universalista* y se caracteriza por ser tan inclusivo como justo; es decir, la justicia actúa como factor determinante de la inclusividad.

¿Qué nos dice Eurostudent sobre la inclusividad actual de los sistemas universitarios europeos? Con los datos de Eurostudent IV se ha efectuado un análisis que compara el porcentaje de estudiantes cuyos padres han alcanzado determinado nivel educativo con el porcentaje de adultos de la misma edad y logro educativo en la población general. Como consecuencia de este análisis, aparecen cuatro tipos: a) sistemas exclusivos con sub-representación de las personas procedentes de hogares con bajo nivel educativo y sobre-representación de las personas que proceden de hogares con relativamente elevado nivel educativo (Rumania, Eslovaquia, Turquía); b) sistemas en transición I: bien representadas las personas procedentes de familias con bajo nivel educativo, pero sobre-representadas las personas procedentes de hogares con elevado nivel educativo (Malta); c) sistemas de transición II: sub-

representación de las personas procedentes de familias con bajo nivel educativo y sobre-representación de las personas procedentes de hogares con elevado nivel educativo (Eslovenia, Polonia); y c) sistemas inclusivos, en los que se produce una buena representación de las personas con bajo nivel educativo y una sobre-representación de las personas procedentes de familias con relativamente elevado nivel educativo (Finlandia, Holanda, República Checa)⁴⁰.

6. Bisturís Wert y la agenda de la sociología

¿Dónde se sitúa España en este mapa de la inclusividad? Con los datos disponibles de Eurostudent IV, correspondientes al año 2011 se hallaba bien ubicada en transición clara hacia la inclusividad. Pero, antes de que hayamos podido interiorizar la importancia, naturaleza y alcance de la dimensión social, se ha producido la irrupción de las políticas conservadoras del PP. De ese marco de austeridad forma parte el apeamiento del proyecto Eurostudent V, con lo cual no dispondremos de datos para comparar.

En 1967, Salustiano del Campo afirmaba que la educación superior adolecía de una “injustísima discriminación socioeconómica”. Mientras que las clases bajas –obreros agrícolas, peones y obreros y personal de servicio- superaban el 32% en el conjunto de la población, pero sólo un 2,7% de sus hijos llegaban a la universidad; por el contrario, el 2,2% de la población masculina activa, correspondiente a tres categorías socioeconómicas –directores de empresas, cuadros superiores y profesiones liberales- conseguían que sus hijos representasen el 32,6% de la población universitaria (1967: 42-43). Por su parte, María Ángeles Durán estudió la procedencia de las mujeres universitarias mediante una encuesta a más de 1000 estudiantes. Entre las conclusiones, afirmaba que “las mujeres universitarias, por ahora, proceden de familias que no necesitan su colaboración económica, y es la familia quien corre con los gastos principales de su educación”; “no asisten hijas de obreros y muy pocas son hijas de trabajadores cualificados” (1968: 30). En suma, Del Campo y Durán nos dibujan una Universidad elitista, que está abriéndose hacia el paternalismo mediante un sistema de becas “remediales” que aprovechan fundamentalmente las clases medias.

Las investigaciones realizadas durante los años noventa por diversos autores (Torres Mora, Carabaña, Jerez Mir) y recogidas por Delia Langa en su tesis (2003) muestran cómo se produjo un cambio significativo de lo que hemos denominado democratización relativa, porque la expansión universitaria no se produjo de forma uniforme para todas las clases, y además fue acompañada de un proceso de jerarquización y diferenciación interna del sistema. En 1980 la desigualdad “era tres cuartas partes de la existente en 1970” y los cambios se iban a producir, en primer lugar, por la incorporación de las mujeres y, en segundo lugar, por los varones de los sectores más populares. Ahora bien, la persistencia de importantes desigualdades hasta el día de hoy están bien documentadas y la clase también influye en la forma de abordar la carrera

⁴⁰ <http://www.eurostudent.eu/results/reports>

universitaria (Langa, 2003). Los datos que se van a proporcionar en distintos artículos de este número así lo muestran.

¿Cuál será la dinámica futura? En el informe elaborado para el ministerio por la Comisión de Expertos y que lleva por título *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español* (12 de febrero de 2013), se recoge una cita de Ramón y Cajal, que puede expresar la orientación que se pretende seguir y la opinión que se tiene de la Universidad. Ni las palabras ni las metáforas son inocentes. Según dicha referenciala universidad no puede aplicarse a sí mismo la reforma necesaria, del mismo modo que nadie puede ser buen cirujano de sí mismo y aplicarse el bisturí. ¿Se trata de esto? ¿de aplicar un bisturí a la Universidad Pública?

El bisturí ya fue puesto en marcha antes de la publicación del citado informe y se aplica a aspectos no sólo no contemplados en el mismo, sino a otros que explícitamente quedaban excluidos. Entre otras medidas, los bisturís Wert están operando mediante la subida de tasas de matrícula (transfiriendo una parte importante del coste de la matrícula a las familias con independencia de su nivel de rentas) y estableciendo criterios muy restrictivos para obtener becas que de por sí ya eran muy insuficientes. En un contexto histórico de maduración de un sistema que sólo ha generado una democratización relativa y que genera nuevos factores de desigualdad, se aplican políticas de refuerzo de las desigualdades.

Ahora bien, la sociología tiene un doble problema: no solamente ha de enfrentarse con la política de recortes y sus efectos, sino también con su propia ceguera. La política conservadora refuerza un modelo de Universidad –como diría Salustiano del Campo en 1967- “subsidiario del sistema de estratificación social”; la ceguera sociológica ha impedido ver las desigualdades que generan autónomamente los sistemas educativos maduros. Ciertamente, las desigualdades que se han venido produciendo casi automáticamente, de forma indeseada, ahora se refuerzan estrategia. Dos razones de peso para incorporar la dimensión social a la agenda de la sociología de la educación superior.

Referencias bibliográficas

- Ariño, A. *et alii*, 2008, El oficio de estudiar en la Universidad, PUV.
- Attewell, Paul and Katherine S. Newman, 2010, Growing Gaps: Educational Inequalities around the World, Oxford.
- Brynjolfsson E. y McAfee, A., 2011, Race against the Machine: How the Digital Revolution is Accelerating Innovation Driving Productivity and Irreversibly Transforming Employment and Economy, Digital Frontier Press.
- Brynjolfsson E. y McAfee, A., 2014, The Second Age Machine, Norton and Co.
- Clark, R. Burton, 1973, "Development of the Sociology of Higher Education", en Gumport, Patricia J. (dir), 2007, Sociology of Higher Education, John Hopkins University Press,
- Collins, R., 1989, La sociedad credencialista. Sociología histórica de la educación y de la estratificación, Akal.
- Del Campo, Salustiano, 1967, "Procedencia de los estudiantes universitarios", n05, *Cuadernos para el Diálogo*, pp. 42-44.
- Diderot, Denis, 2005, Pla d'una universitat o d'una educació pública en totes les ciències, PUV.
- Dubet, F. et M. Duru-Bellat, 2010, Les sociétés et leurecole. Emprise de diplôme et cohésion social, Seuil.
- Durán, Ma Angeles, 1968, Procedencia de las universitarias españolas, Boletín del Centro de Estudios Sociales, pp. 23-30.
- Duru-Bellat, Marie y Verley, Élise (2009), "Les étudiants au fil du temps: contexte et repères institutionnels", pp. 195-220, en *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Presses Universitaires de Rennes. 216-219
- Gumport, Patricia J. (dir), 2007, Sociology of Higher Education, John Hopkins University Press,
- Rafael Jerez Mir, 1997, "La universidad en la encrucijada: Universidad dual o universidad democrática y de masas", en *Revista de Educación*, n° 314, pp. 137-156
- Langa, Delia (2003), Los estudiantes y sus razones prácticas. Heterogeneidad de estrategias de estudiantes universitarios según clase social, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Martínez Celorrio, Xavier y Antonio Marín, 2012, Crisi, trajectoriessocials i educació, Fundacio Bofill.

Mártinez García, Saturnino, 2013, Estructura social y desigualdad en España, La Catarata.

McMahon, Walter W., 2009, Higher Learning, Great Good: The Private and Public Benefices of Higher Education, John Hopkins University Press.

Masjuan i Codina, Josep Maria, 2005, Progresos en los aprendizajes, características de los estudios y motivaciones de los estudiantes, Papers: revista de sociología, n° 76, pp. 97-133

Merle, Pierre, 2009, La démocratisation de l'enseignement, Paris, Repères, La Découverte.

OCDE, 2008, Tertiary Education for the Knowledge Society, OCDE, 3 vols.

Péguy, Charles, 1901, "Vraiment Vrai, en Cahiers de la Quinzaine, III.2, 1901

Piketty, Th., 2013, Le capital au XXIe siècle, Seuil.

Scanzoni, J., 2005, Universities as if students mattered. Social Science on the Creative Edge, Rowman& Littlefield Publishing Group.

TORRES MORA, J.A. (1993): Las Desigualdades en el acceso a la educación en España. Un Estudio Sociográfico tesis doctoral, inédita.

TORRES MORA, J.A. y PERUGA UREA, R. (1997): "Desigualdad educativa en la España del siglo XX: un estudio empírico" en VARIOS AUTORES: Educación, vivienda e igualdad de oportunidades (II Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza), Madrid, Fundación Argentaria y Visor.

Sewell, William H., Archibald O. Haller and George W. Ohlendorf (1970). "The educational and early occupational status attainment process: replication and revision". American Sociological Review, 1014-1027.

Simmel, G., 2003 (e.o. 1900), Filosofía del dinero, ed. Comares.

Fecha de recepción: 01/11/2013. Fecha de evaluación: 15/12/2013. Fecha de publicación: 31/01/2014