



Editorial

Sergio Martinic Valencia¹ 

¹ Universidad de las Américas, Chile

 10.35811/rea.v15i2.411

Publicado: 7/2/2026

En este número se ha invitado a autores de Francia, Brasil y Colombia a presentar experiencias y análisis sobre políticas e innovaciones educativas implementadas en territorios con una alta vulnerabilidad social. Las contribuciones reunidas se sitúan en la intersección de la construcción de las políticas públicas educativas, las problemáticas del aprendizaje escolar y los desafíos territoriales. Se trata de aportes que renuevan la investigación y el análisis de las desigualdades de los sistemas educativos relevando la importancia de los factores institucionales, pedagógicos y políticos en territorios específicos. La integración de las variables espaciales, institucionales y de gestión es elemento clave para renovar la comprensión de los mecanismos de producción y reducción de las desigualdades de aprendizajes ampliamente estudiadas a nivel nacional e internacional.

El artículo de Choukri Ben-Ayed, (U. de Limoges, Francia) recorre la génesis de las «variables contextuales» y su introducción en la sociología de la educación y en la sociología crítica. Esta perspectiva privilegia el análisis de los mecanismos institucionales y políticos que permiten explicar las trayectorias escolares desfavorables de los alumnos de los entornos populares, en lugar de atribuirlas a las características intrínsecas de sus familias.

Se trata, por tanto, de cuestionar la propia institución escolar, su papel, su organización y sus modos de funcionamiento, en relación con su capacidad para contribuir a la democratización del sistema educativo o, por el contrario, para participar en la reproducción de las desigualdades sociales y escolares. Las «variables contextuales» se refieren a un conjunto heterogéneo de escalas de análisis: desde el espacio del aula y el centro escolar hasta los entornos de proximidad ampliados (espacios educativos locales) en los que se inscriben los centros. Los trabajos existentes ponen de relieve la aparición de dinámicas educativas locales específicas en contextos caracterizados por una relativa autonomía. Desde esta perspectiva, uno de los principales retos para los responsables de las políticas educativas consiste en influir en estas dinámicas con vistas a una escuela más democratizante. Sin embargo, el caso francés ilustra los múltiples obstáculos y tensiones que atraviesan estas políticas, como, por ejemplo, la política de educación prioritaria. Esta política tiene dificultades para alcanzar sus objetivos debido a la imprecisión de los fines perseguidos, la inestabilidad de las orientaciones nacionales, el déficit de formación y preparación de los equipos pedagógicos, así como la insuficiencia de los dispositivos de acompañamiento sobre el terreno de los actores comprometidos con las transformaciones esperadas (trabajo en colaboración, innovaciones pedagógicas, establecimiento de vínculos entre el espacio pedagógico del aula y el entorno cercano que viven los alumnos, co-construcción educativa con los padres de los alumnos, etc.).

La escala utilizada en estos análisis contextuales puede ser la de todo un país, como fue el caso de una investigación a gran escala realizada en Francia sobre las desigualdades socioespaciales en la educación. El examen de las dimensiones morfológicas de las dinámicas territoriales ha permitido una lectura detallada de los factores que pueden aumentar o reducir las desigualdades en el aprendizaje.

Christelle Dormoy analiza este tipo de dinámicas locales en el caso de una política innovadora que se aplica en Francia y territorio de alta vulnerabilidad social. El artículo pone de relieve una forma de análisis multinivel de las políticas educativas que pueden ser co-construidas tanto a nivel nacional como local, en este caso por las colectividades territoriales.

La política estudiada presenta la particularidad de ser aplicada por municipios situados en uno de los territorios más pobres de Francia. La experiencia presentada por Christelle Dormoy tiene como objetivo mejorar el aprendizaje escolar de los alumnos, la inclusión escolar, la coeducación y el clima escolar. Esta innovación ha sido objeto de una observación etnográfica y de encuestas mediante entrevistas y cuestionarios realizados por un equipo de investigadores, entre los que se encuentra Christelle Dormoy.

El corpus que aquí se presenta permite comprender las dinámicas educativas locales que intervienen en este proceso de política pública experimental localizada. Al igual que otros artículos sobre el caso francés, este artículo muestra, incluso en un marco de experimentación política, las dificultades para lograr la colaboración educativa entre profesores y otros profesionales y actores educativos del mundo asociativo. El artículo aclara la forma en que la acción pública puede influir, en determinadas condiciones, en las dinámicas locales marcadas por una gran vulnerabilidad social. También pone de relieve, los «obstáculos a la colaboración» y las lógicas de asociación y de cooperación «interprofesional», particularmente cuando derivan de órdenes «desde arriba», a menudo ineficaces cuando no son reapropiadas por los actores locales. Sin embargo, también destaca el artículo, existen condiciones que pueden propiciar estas colaboraciones, como la importancia del largo plazo, que contrasta con la «política rápida» constitutiva del neoliberalismo educativo.

Más allá de las encuestas locales, el artículo de Sylvain Broccolichi propone revisar la cuestión de las políticas educativas a gran escala a partir de encuestas internacionales sobre el aprendizaje, como PISA, TIMSS o TALIS. Los datos utilizados concuerdan con las observaciones locales presentadas en varios artículos de este número y permiten esclarecerlas mediante análisis macro sociológicos complementarios. Estas diferentes encuestas convergen al constatar una «tendencia al declive» de los aprendizajes y de la equidad de los sistemas educativos en muchos países, entre ellos Francia. El artículo también se refiere a una paradoja propia de Francia (observable en otros países) caracterizada por un aumento significativo del nivel de escolarización de los alumnos, en particular a través de la fuerte disminución de los repitentes, y una disminución de los logros escolares. Según otras encuestas internacionales, esta paradoja está relacionada con las condiciones de formación y ejercicio de la profesión docente, en particular la formación continua, que hoy en día está prácticamente desaparecida en Francia. En este contexto, los docentes declaran ser incapaces de aplicar las directrices de las políticas educativas, en particular las destinadas a adaptar las prácticas pedagógicas a las necesidades de los alumnos con mayores dificultades.

De este modo, se establece una contradicción estructural entre las directrices ministeriales y las posibilidades efectivas de aplicar las transformaciones pedagógicas esperadas. Además, estas directrices suelen ser vagas, tanto en lo que se refiere a los objetivos perseguidos como a los medios disponibles. Esta situación es especialmente evidente en el marco de las políticas de inclusión y las respuestas institucionales destinadas a los alumnos con «necesidades educativas especiales». El resultado es que los docentes se sienten impotentes ante las dificultades que encuentran estos alumnos, ya que el contexto institucional limita su «capacidad de acción» y contribuye al desencanto de la profesión, a su vulnerabilidad, lo que puede llegar a provocar formas de desvinculación cada vez más frecuentes.

Estas observaciones críticas no son absolutas. Se matizan con el análisis de una investigación realizada en el Estado de Ceará, en Brasil. El artículo muestra cómo las iniciativas puestas en marcha a partir de 2007 para luchar contra el fracaso escolar en este Estado han tenido efectos positivos especialmente significativos. Las investigaciones realizadas subrayan la importancia de una gobernanza basada en una gestión y una comunicación claras dirigidas a todos los actores educativos, basadas en objetivos explícitamente definidos, en particular en materia de inclusión. El artículo insiste así en la necesidad de una colaboración eficaz y de un acompañamiento al cambio, dimensiones muy problemáticas en el marco de las políticas educativas francesas.

El artículo de Maíra Mamede también analiza las mejoras significativas en el aprendizaje escolar observadas en el estado de Ceará, en Brasil. Entre los factores explicativos figura la estrecha forma de colaboración construida entre el Estado y los municipios. La transformación de las prácticas docentes parece ser un reto fundamental en un país marcado por fuertes desigualdades sociales y escolares. De hecho, antes de las iniciativas emprendidas tanto a escala federal como en el estado de Ceará, este territorio se caracterizaba por tasas extremadamente elevadas de analfabetismo desde los primeros años de escolarización. Los progresos observados en los alumnos se deben, entre otras cosas, a una optimización del tiempo escolar, a una percepción de los profesores más positiva y con mayor confianza en las capacidades de sus alumnos, a transformaciones en la gestión de los centros escolares, a un mayor acompañamiento de los profesores y a una mayor colaboración entre todos los actores implicados en la acción educativa en los diferentes municipios que componen el Estado.

Los resultados de varias encuestas realizadas en este territorio permiten extraer conclusiones generales sobre la transformación de las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social y escolar, con

vistas a una mayor democratización de los sistemas educativos. Maíra Mamede destaca en particular la necesidad de que las políticas educativas superen la etapa de las imposiciones descendentes en favor de los intercambios, el acompañamiento *in situ*, los tiempos de concertación y formación, así como de herramientas pedagógicas tanto materiales como cognitivas. La mejora del aprendizaje de los alumnos parece, por tanto, indisociable de un trabajo colectivo estructurado, en el que participen todos los niveles de la cadena jerárquica y los actores de la educación. Esta dimensión constituye una constante en los diferentes artículos que componen este número.

El artículo de Vanda Mendes Ribeiro y Maria do Carmo Meirelles T. Cruz aborda la política educativa llevada a cabo en los estados de Ceará y São Paulo, en Brasil, como continuación de los artículos de Sylvain Broccolichi y Maíra Mamede. Sin embargo, el enfoque adoptado no se centra exclusivamente en el análisis detallado de las prácticas pedagógicas docentes: el artículo aborda esta política educativa a la luz de los instrumentos de la acción pública y sus modos de regulación. Las conclusiones del artículo coinciden con las de otras contribuciones de este número al mostrar que el PAIC (Programa de Aprendizaje para una Educación Adecuada) ha logrado avances muy significativos, calificados de «únicos», en materia de rendimiento escolar en territorios marcados por una gran vulnerabilidad social. El PAIC puede considerarse, por tanto, como una política educativa que articula estrechamente los instrumentos de gestión y gobernanza pública con los dispositivos de transformación pedagógica. Se caracteriza por una muy fuerte expansión territorial, posible gracias a su apropiación por parte de los estados federados, en particular por el estado de Ceará.

En este Estado, el PAIC se ha implantado en 184 municipios, con el eje central de la alfabetización de los niños escolarizados en la red pública de enseñanza básica, antes de extenderse progresivamente a toda la educación básica. El artículo repasa los orígenes de esta política, la complejidad de su concepción y las modalidades determinantes de su implementación. Más allá de los aspectos puramente pedagógicos, los autores ponen de relieve varios aspectos estructurales fundamentales de esta política educativa. Entre ellos: los mecanismos de distribución de los recursos financieros, la valorización del cuerpo docente, la redistribución más equitativa de los medios educativos y, en términos más generales, una reorganización estratégica de los recursos disponibles. Estas dimensiones administrativas y económicas no pueden disociarse de los dispositivos pedagógicos desplegados en los territorios y que contribuyen a explicar los resultados observados en materia de progresión del aprendizaje de los alumnos.

En lo que respecta a los instrumentos de política pública movilizados, las autoras subrayan la importancia de una estrecha coordinación de las acciones a todos los niveles institucionales, como también ponen de relieve otros artículos del número: desde el Estado federado y los gobernadores hasta los municipios, pasando por el conjunto de instituciones intermedias que contribuyen a la elaboración, la aplicación y la gestión de las políticas educativas en Brasil. Otro elemento destacado, que contrasta especialmente con el caso francés, es la definición de objetivos claros y explícitos, como el establecimiento de un umbral mínimo de conocimientos y competencias por debajo del cual ningún estudiante debería ubicarse.

Se trata de una singularidad fundamental de esta política: su éxito no se evalúa únicamente en función de la progresión académica de los alumnos con mejores resultados, ni a partir de una mejora global e indiferenciada de los resultados escolares. Su objetivo explícito es reducir las diferencias sociales en el rendimiento, centrándose prioritariamente en el progreso de los alumnos con más dificultades, con el fin de que todos alcancen un nivel común de conocimientos y competencias básicas. Por ello, esta política no se analiza a partir del concepto, a veces impreciso, de igualdad, sino del de equidad, entendido como la reducción de las desigualdades en la escolarización entre los grupos sociales más favorecidos y los más desfavorecidos dentro de un mismo territorio. Por último, un elemento estructurante de esta política es el uso de evaluaciones externas de los alumnos, concebidas no como evaluaciones «sancionadoras» o como instrumentos de jerarquización y competencia, sino como verdaderas herramientas de regulación de la acción pública educativa. Estas evaluaciones alimentan tanto la formación continua de los docentes como las reorganizaciones pedagógicas en curso y los dispositivos de acompañamiento puestos en marcha, contribuyendo así a una dinámica colectiva de progreso de las prácticas y el aprendizaje.

Las diferentes contribuciones aquí reunidas, que comparan principalmente los casos de Francia y Brasil, pretenden demostrar que, en materia de progreso pedagógico, fracaso escolar o alfabetización, no hay lugar para el fatalismo. También muestran que sería erróneo considerar que la acción pedagógica, por

muy virtuosa que sea, solo puede analizarse desde la perspectiva del «rendimiento» individualizado de los docentes. Esta interpretación, al tiempo que «glorifica» a los docentes, contribuiría a investirles de una responsabilidad desproporcionada tanto en los éxitos como en los fracasos de los alumnos. Por el contrario, la acción y las prácticas pedagógicas deben considerarse como el producto de una acción institucional, de una regulación basada en objetivos claramente establecidos, en sistemas de cooperación duraderos entre los responsables institucionales, administrativos y políticos que rodean estas prácticas pedagógicas.

Esta concepción de la acción pedagógica puede considerarse como un elemento definitorio de lo que hoy se denomina «gestión pública educativa», alejándose de una lectura burocrática, incluso gerencial. Lo que está en juego aquí es la forma en que la gestión pública contribuye a crear ecosistemas socio-pedagógicos locales en beneficio de los alumnos más vulnerables, mediante el intercambio de una cultura profesional común y una distribución razonada de funciones y responsabilidades. Así, un análisis centrado en la gestión pública, durante mucho tiempo descuidado por la sociología de la educación, aparece aquí como una vía fructífera para documentar bajo una nueva luz los conocimientos relativos a los mecanismos de aumento o reducción de las desigualdades escolares desde una perspectiva infra y transnacional.

Sin embargo, la sociología de la acción pública educativa no puede caer en el error contrario de mistificar la gestión pública, entendiéndola *de facto* como una solución para resolver los problemas educativos. El objetivo de las investigaciones, que adoptan un enfoque metodológico, es cruzar varios contextos para poner de manifiesto las variaciones, mostrando que un mismo objeto ---*la gestión pública*--- puede declinarse de manera muy diferenciada según los contextos. En sociología, debe considerarse ante todo como una construcción social perfectible que, para obtener resultados virtuosos, debe reunir y articular condiciones complejas.

Las diferentes contribuciones aquí reunidas pretenden así evitar varios escollos. El primero, como hemos visto, es el riesgo de mistificar la acción pública. El segundo consiste en producir un discurso tautológico al respecto, mediante la simple reproducción de los elementos del lenguaje y los marcos de pensamiento de sus creadores, permaneciendo en la etapa formal de las intenciones. Es precisamente la dupla intenciones/realizaciones la que constituye aquí el objeto sociológico. El tercer escollo reside en el riesgo de la exemplificación y la tentación de la modelización, siguiendo el modelo del *benchmarking*, tal y como se practica en la esfera económica. Ninguna gestión pública tiene valor de ejemplo, por muy indiscutibles que sean sus resultados: estos están íntimamente ligados a historias y organizaciones institucionales específicas, que limitan de hecho cualquier transposición. Lejos de cualquier intento de transposición, las investigaciones que se basan en el estudio de las variaciones institucionales y geográficas tienen más bien por objeto poner de manifiesto las regularidades relacionadas con resultados tangibles que, en su caso, permitan plantear adaptaciones contextualizadas.

Los artículos y los análisis presentados abren nuevas miradas a las políticas educativas que se implementan en el país. Por ejemplo, en lo que respecta a la política de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), estos trabajos constituyen un valioso corpus de conocimientos para comprender mejor las condiciones en las que los SLEP podrían alcanzar sus objetivos de democratización, en particular en materia de gobernanza, asociación de los actores territoriales y régimen de colaboración basado en relaciones duraderas y continuas entre el nivel nacional (Dirección de Educación Pública) y los actores educativos (escolares, no escolares, familias), reunidos en los SLEP locales, entre otros.

El trabajo de Kroft y Bellemans se inscribe en una reflexión particularmente relevante sobre los modos en que la inteligencia artificial comienza a reconfigurar los procesos formativos en la educación superior, no como una simple innovación instrumental, sino como un fenómeno que interpela las lógicas pedagógicas, institucionales y culturales que estructuran la experiencia universitaria. Más que proponer una mirada tecnocéntrica, el artículo tensiona el sentido mismo de la innovación educativa, evidenciando que la incorporación de tecnologías inteligentes solo adquiere valor pedagógico cuando se articula con proyectos formativos coherentes, prácticas docentes reflexivas y marcos éticos claros. En este sentido, su aporte no reside únicamente en identificar oportunidades, sino en advertir sobre los riesgos de una adopción acrítica de estas herramientas, recordando que la transformación educativa no se produce por la tecnología en sí misma, sino por las decisiones pedagógicas, políticas e institucionales que orientan su uso.

Por su parte, el artículo de Madera y Aravena propone una lectura especialmente sugerente al situar el debate en torno a la formación en cultura de paz del sistema educativo colombiano a partir de una revisión narrativa de literatura especializada en educación para la paz, convivencia escolar, ciudadanía y políticas educativas. La selección de fuentes se realizó considerando criterios de relevancia temática, rigor académico, diversidad teórica y contextualización territorial. Los resultados evidencian que, pese a la existencia de marcos normativos y programas institucionales como la Cátedra de la Paz, persisten limitaciones estructurales en su implementación pedagógica, especialmente en la formación docente, la articulación curricular y la participación estudiantil. Asimismo, se identifican enfoques emergentes -- como a justicia restaurativa, la educación artística, la participación comunitaria y la educación para la ciudadanía global -- como estrategias con alto potencial formativo para la construcción de una cultura de paz sostenible. El estudio destaca la necesidad de reformular los planes educativos desde enfoques participativos, interdisciplinares y contextualizados, fortalecer la formación del profesorado y consolidar la articulación entre políticas públicas y prácticas educativas. Se concluye que la cultura de paz debe concebirse como un proceso educativo integral, transversal y sistemático, orientado a la formación de una ciudadanía ética, crítica y comprometida con la transformación social.