OPEN ACCESS

e-ISSN 0719-7128

Editorial

Sergio Martinic Valencia[1]

Las contribuciones reunidas en este número analizan la intersección de la construcción de las políticas educativas, las problemáticas del aprendizaje escolar y los retos territoriales, desde una perspectiva internacional y nacional. El origen de cinco de los artículos son las presentaciones que realizaron sus autores en el Seminario internacional Gestión pública y Aprendizajes, realizado el 6 de noviembre de 2025, en Santiago de Chile y que fue organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de las Américas y la Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación. Agradezco al profesor Choukri Ben-Ayed (Universidad de Limoges, Francia) su participación como coordinador internacional de esta reunión y por el cuidado y análisis de los artículos de este número incluyendo su aporte en la elaboración de esta editorial.

Los artículos publicados son un aporte en el debate actual en el campo de la sociología de la educación. En particular, para al análisis de las desigualdades educativas, al poner especial atención en la incidencia que tienen los factores institucionales, pedagógicos y políticos, entre otros. La integración de las variables espaciales, institucionales y de gestión son elementos que renuevan el análisis y comprensión de los mecanismos de producción y reducción de las desigualdades educativas y son ampliamente observadas a nivel nacional e internacional.

El artículo de Choukri Ben Ayed recorre la génesis de la introducción de las «variables contextuales» en la sociología de la educación. Destaca cómo estas extienden la sociología crítica, privilegiando 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 exclusivamente a las características intrínsecas de las familias. Esta mirada, cuestiona a la propia escuela, 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 dimensiones y 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 educativo. Los trabajos existentes ponen de relieve la aparición de dinámicas educativas locales específicos 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, en particular 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. En lo que respecta a la política de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en Chile, 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

1 Facultad de Ejemplo, Universidad Ejemplo, País

Este es un artículo publicado en acceso abierto bajo una licencia Creative Commons (CC BY-NC 4.0)

entre el nivel nacional (Dirección de Educación Pública) y los actores educativos (escolares, no escolares, familias), reunidos en los SLEP locales.

Las dinámicas locales que pueden impulsar los SLEP también se observan en el artículo de Christelle Dormoy, que se inscribe en un contexto local de alta vulnerabilidad social y de elaboración de políticas educativas en un marco experimental en Francia. Este artículo permite poner de relieve una forma de análisis multinivel de la construcción de las políticas educativas que pueden ser impulsadas 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 innovación 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 presenta permite comprender las dinámicas educativas locales que intervienen en este proceso de política pública experimental y 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 profesionales, actores locales y profesores en contextos locales y asociativos. El artículo aclara la forma en que la acción pública puede influir, en determinadas condiciones, en dinámicas locales marcadas por una gran vulnerabilidad social. También pone de relieve, en la luz de otros estudios, los «obstáculos a la colaboración» y a las lógicas de asociación, también denominadas «interprofesionales», en particular cuando se derivan de órdenes «desde arriba», a menudo ineficaces cuando no son reapropiadas por los actores locales. Sin embargo, existen condiciones que pueden propiciar estas colaboraciones, como la importancia del largo plazo, que contrasta con la «política rápida» que forma parte 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 presentadas en varios artículos de este número y permiten esclarecerlas mediante un análisis macro sociológico complementario.

Estas diferentes encuestas convergen en la constatación de una «tendencia al declive» del nivel de los aprendizajes de los alumnos 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 también en otros países) caracterizada por un aumento significativo del nivel de escolarización de los alumnos, en particular a través de la fuerte disminución de la deserción y repitencia y la disminución de los logros de aprendizaje. Según otras encuestas internacionales, esta paradoja está relacionada con las condiciones de formación y ejercicio de la profesión a lo largo de la carrera 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 nuevas 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 que se requieres. 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 desti-

nadas 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 con la profesión, a su vulnerabilidad, lo que conduce a formas de desvinculación cada vez más frecuentes.

Sin embargo, 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 políticas puestas en marcha a partir de 2007 para luchar contra el fracaso escolar en este estado han tenido efectos especialmente significativos y positivos. 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 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 en el aprendizaje escolar observadas en el estado de Ceará, en Brasil. Entre los factores explicativos destacados figuran las estrechas formas de colaboración entre el Estado federal 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 un cambio en la percepción que los profesores tienen de los alumnos, más positiva y con mayor confianza en sus capacidades, 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 estudios realizados en este territorio permiten relevar conclusiones generales sobre las condiciones para 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 para favorecer 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: se aborda esta política educativa a la luz de los instrumentos de 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, 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: 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: constituyen las condiciones de posibilidad y contribuyen plenamente 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 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 alumno debería situarse.

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 clasificación 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 e incluyen también experiencias de Colombia y Chile, 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, o incluso gerencial. Lo que está en juego aquí es la forma en que la gestión pública contribuye a crear ecosistemas sociopedagógicos 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 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 nacional e internacional. 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 esta perspectiva, tienen le desafío metodológico de cruzar y relacionar varios contextos para poner de manifiesto las variaciones, mostrando que un mismo objeto ---lagestión pública--- puede expresarse de manera muy diferenciada según los contextos.

Las diferentes contribuciones aquí reunidas pretenden así evitar varios problemas. El primero, como se ha señalado, 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 pareja intenciones/realizaciones la que constituye aquí el objeto sociológico. El tercer problema reside en el riesgo de la ejemplificación y la tentación de la modelización, siguiendo el modelo del benchmarking, tal como se practica en el campo económico. Ninguna gestión pública, por ejemplar que sea, y es un modelo para reproducir. Por muy indiscutibles que sean sus resultados, estos están íntimamente ligados a historias, actores 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.

El artículo de Canales, Soria-Galvarro, Rubio y Terraza presenta un estudio pertinente y bien estructurado sobre la implicación familiar en educación media técnico-profesional, destacando por su enfoque contextualizado y no deficitario. Mediante esta investigación se logra evidenciar con claridad la tensión entre el reconocimiento del valor de la participación familiar y su baja materialización práctica, explicada principalmente por factores estructurales (condiciones laborales, socioeconómicas y capital educativo), más que por falta de interés de las familias. Metodológicamente, el diseño mixto es pertinente al objetivo del estudio y permite un alectura integrada del fenómeno. Su principal aporte radica en problematizar el rol del profesor jefe como mediador del vínculo familia-escuela, visibilizando la sobrecarga institucional y la necesidad de estrategias organizacionales más flexibles y contextualizadas. En conjunto, se trata de un trabajo sólido, pertinente y con valor para la reflexión educativa en contextos de alta vulnerabilidad.

Los artículos siguientes abordan problemáticas específicas e innovaciones de políticas a nivel superior y escolar en casosde Colombia y Chile.

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 tecno céntrica, 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 la 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.

Los artículos y 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 análisis y las experiencias reunidas en este número constituyen un buen insumo para el debate en el campo de la investigación e implementación de las políticas educativas en función de nuestro propósito, que es el mejoramiento de los aprendizajes y la disminución de las desigualdades.