

## Políticas educativas y equidad: debates, perspectivas y proyecciones

### *Educational Policies and Equity: Debates, Perspectives, and Projections*

 Sylvia Irene Schmelkes | Universidad Iberoamericana, México

 Luis Felipe de la Vega | Universidad Andrés Bello, Chile

**Cómo citar:** Schmelkes, S. I. y de la Vega, L. F. (2026). Editorial. Políticas educativas y equidad: debates, perspectivas y proyecciones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28(especial), editorial, 1-4.

<https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.editorial.8179>

Los editores queremos agradecer a la Revista Electrónica de Investigación Educativa (Redie) por hacer una excepción a sus políticas editoriales y permitimos abrir un llamado para armar la sección temática que se incluye en este volumen de la revista, el cual ofrece una panorámica actual del debate conceptual, político y empírico de la equidad como objeto de las políticas educativas. Detrás del llamado, como editores teníamos la expectativa de ayudar a comprender cuáles son las principales preocupaciones respecto a la equidad educativa en nuestra región latinoamericana en el presente y cómo en éstas han sido incorporadas las políticas educativas.

El tema es de especial importancia debido a la persistencia y diversificación de la inequidad, observada a través de múltiples indicadores de progreso educativo a nivel internacional, y en América Latina en particular, considerando, además, que la nuestra es la región más desigual del mundo.

La inequidad educativa persiste aún en los indicadores de acceso a la educación, sobre todo en los niveles de educación preescolar y medio superior. El abandono escolar, sobre todo en el nivel medio superior, se ha resistido a descender e, incluso, empeoró con la pandemia. Pero lo más grave es que, aun habiendo asegurado la universalización de la primaria y acercándonos mucho a la de la secundaria baja en casi todos los países de la región, persista —y sólo excepcionalmente disminuya— la brecha de aprendizaje.

Los grupos perjudicados por la inequidad educativa se identifican con claridad: habitantes del medio rural, población originaria o afrodescendiente, quienes asisten a escuelas en zonas marginales urbanas y, cada vez más en la región, personas con discapacidad y migrantes —la mayoría desplazados por razones de violencia o por falta de oportunidades en sus lugares de origen.

Hemos avanzado en distinguir con claridad los conceptos igualdad y equidad. El primero significa dar lo mismo a todos; el segundo, implica el aseguramiento de las condiciones y la existencia de acciones sistemáticas que posibiliten que cada estudiante cuente con lo necesario para aprender y desarrollarse, favoreciendo el derecho a la educación desde el acceso hasta los resultados. Ello significa dar más a quienes más lo necesitan: recursos, pero también atención y calidad relacional y pedagógica. Esta definición que proponemos



implica un posicionamiento sobre las expectativas de equidad en el campo educativo, sostenido en los avances de la discusión teórica y política en las últimas décadas.

Sin embargo, este número —sobre todo los trabajos de Izquierdo-Álvarez y Martínez-Abad, y de Morales-Verdejo— nos confirma que aún no hay consenso amplio respecto a la conceptualización de equidad educativa ni en la forma de operacionalizarla para medirla. Tampoco, o quizá por ello, hay acuerdo sobre cómo se debe interpretar para su aplicación en las escuelas y en las aulas. El problema conceptual no es nuevo, pues la equidad tiene un atributo enriquecedor y, al mismo tiempo, complejo al poder entenderse como igualdad de oportunidades, igualdad de procesos o igualdad de resultados, crecimiento o satisfacción de preferencias; puede traducirse como remediar o compensar, o bien como las transformaciones orientadas a una mayor justicia distributiva, de reconocimiento y representación. Izquierdo-Álvarez y Martínez-Abad nos hacen ver cómo la equidad se operacionaliza en las diversas evaluaciones internacionales de gran escala de forma distinta: como la distancia que existe entre diversos grupos sociales en los resultados de las evaluaciones o, bien, como la intensidad de la asociación entre variables del contexto y rendimiento escolar. Experiencias recientes han intentado medir el grado de desigualdad de los resultados de aprendizaje mediante el índice de Gini, o estimar el peso de las variables externas sobre el rendimiento; sin embargo, dada la falta de consenso sobre el significado del concepto tampoco hemos logrado acordar una métrica que nos permita dar cuenta del estado y del avance en la equidad educativa.

Los artículos de este número temático contribuyen, además, a constatar que la inequidad educativa persiste en nuestra región, motivo por el cual se han creado políticas educativas orientadas a disminuirla. En ese contexto, ciertamente las políticas tienen un rol importante que cumplir y los trabajos presentados permiten profundizar en ellas desde el análisis de su implementación, proceso en el que ocurre una reinterpretación por parte de sus agentes locales: docentes, directivos y comunidades educativas.

Un ámbito interesante de estudio de la implementación de políticas para la equidad educativa es el de la inclusión, considerando los trabajos de la propia Morales-Verdejo y el de Cruz et al., en los que puede observarse que, en la reinterpretación de los actores (que ocurre durante el proceso de implementación) el concepto de inclusión puede pasar por el tamiz de una noción culturalmente arraigada: la del déficit. En estos casos, aquellos a quienes va destinada la política educativa son vistos como deficitarios, a los que hay que sobreproteger y tratar diferencialmente sin esperar demasiado de su capacidad para mejorar. Ello conduce a una paradoja que, en la reinterpretación de la política, termina por lograr lo contrario a lo esperado: fortalecer los estigmas y reforzar las bajas expectativas y, a la postre, profundizar la desigualdad. Los trabajos de Morales-Verdejo y de Chávez señalan cómo hay, además, una tendencia a entender la inclusión educativa sólo como la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que invisibiliza otras diversidades (como la étnica, la de nacionalidad y la de género) y al final deja intacta la tendencia de la escuela a racializar e imponer la homogeneidad cultural.

Además del fenómeno de la reinterpretación existen barreras externas e internas que obstaculizan la implementación de las políticas orientadas a la equidad educativa. Los trabajos de Morales-Verdejo, Chávez, Cruz et al., Escobar et al., Cortés et al. y Rivero se dirigen a visibilizarlas y entenderlas; aunque las políticas analizadas son distintas, algunas de estas barreras aparecen mencionadas de manera transversal. Entre las barreras **internas**, la más importante es la insuficiente formación de los docentes para implementar la política, lo cual parece una obviedad, pero muchas veces se olvida que lo que no ocurre en el aula no ocurre en educación. Para enfrentar esta barrera es necesario que los docentes comprendan tanto las razones que están detrás de la política como las implicaciones para



su práctica pedagógica. Por otro lado, también es posible distinguir la brecha digital, que resulta cada vez más importante, pues las habilidades digitales se han vuelto fundamentales —casi al nivel que la lectoescritura y las matemáticas— tanto para acceder al aprendizaje como para desempeñarse en la sociedad. Con el vertiginoso desarrollo de la inteligencia artificial esto es aún más cierto. Asimismo, el escaso reconocimiento social de la labor docente se vislumbra como una barrera que afecta en el aseguramiento del protagonismo de este importante actor en el proceso educativo.

Entre las barreras **externas**, además de la ya conocida naturaleza socioeconómica, aparece la cultura comunitaria que se muestra muchas veces contraria a políticas públicas de naturaleza controversial —como la de educación sexual integral, explicada por Escobar et al.—, pero que también influye por la vía de los prejuicios, las jerarquías y las relaciones sociales sobre la reinterpretación de las políticas, lo que conduce muchas veces a disuadir al personal escolar de aplicar debidamente la política pública. Asimismo, el artículo de Cruz et al. pone el énfasis en la barrera de la ruralidad en políticas concebidas desde parámetros urbanos que no toman en cuenta las condiciones de dispersión, las dificultades de movilidad y la realidad de conflictos y violencia en el medio rural. Mientras, el escrito de Mercado-Ruiz et al. analiza especialmente el papel de la familia y sus condiciones en la evitación del fracaso de los estudiantes universitarios. Finalmente, el trabajo de Rivero destaca contradicciones del sistema educativo para enfrentar tareas clave como, por ejemplo, cuando se prioriza una mirada judicializante de las relaciones que ocurren dentro de la escuela sobre otra de carácter formativo o democrático.

Algo que resulta especialmente interesante es que varios autores coinciden en la escasa importancia que se otorga a la implementación de políticas de equidad a las relaciones y las prácticas de naturaleza pedagógica. Izquierdo-Álvarez y Martínez-Abad lo observan en las formas en que se intenta medir la inequidad en los aprendizajes, señalando que se otorga más atención a las variables de contexto que a las pedagógicas. Morales-Verdejo recalca la tendencia a privilegiar lo administrativo, lo diagnóstico y lo asistencial sobre lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje. Chávez insiste en la necesidad de que las políticas sean explícitamente antirracistas, interseccionales y decoloniales, y de formar a los docentes para que sean capaces de traducirlas en prácticas pedagógicas y relacionales diferentes a las que suelen desarrollar. Cruz et al. se refieren a las dificultades de implementación de la política de inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales por la persistencia de la estigmatización y las bajas expectativas entre los docentes, así como por la falta de apoyo de las culturas escolares y comunitarias a su debida interpretación. Escobar et al. estudian los diferentes grados de apropiación de las razones detrás de una política de educación sexual integral y de sus requerimientos pedagógicos, que son de naturaleza transversal.

Recuperar la importancia de la enseñanza, poner al centro el aprendizaje de cada estudiante, reconocer su diversidad y valorarla son requerimientos indispensables, aunque no los únicos, para que las políticas de equidad educativa arraiguen en las aulas y en la escuela.

En general, los autores que participan en este número abogan por políticas que reconozcan la complejidad del fenómeno de la inequidad educativa y su persistencia, y que adopten perspectivas sistémicas y no lineales ni homogéneas para abordarlo. Se enfatiza la necesidad de valorar y distinguir diversidades de todo tipo. También hay una convicción de que las políticas deben atender a las causas de fondo del fenómeno de la inequidad educativa, tales como el racismo, la colonialidad y la ausencia de una visión interseccional, para combatirla.



Para cerrar este comentario quisiéramos reiterar lo señalado al inicio en cuanto a la ausencia de consenso sobre el concepto de inequidad educativa y los abordajes al mismo. Lo que se ve agravado por las diferentes interpretaciones que de las políticas hace el personal educador y sus comunidades de referencia.

De igual manera, destacamos la importancia de estudiar más a fondo la etapa de implementación de las políticas y, como nos indican los autores de este número, de manera central la forma en que los docentes se apropian de ellas, ya que son quienes pueden traducirlas en prácticas pedagógicas innovadoras. Como bien indica Morales-Verdejo, descuidar la complejidad de esta fase puede incluso favorecer resultados contrarios a los esperados.

Los resultados de las investigaciones que se presentan en este número especial destacan que la equidad educativa se vislumbra más claramente como principio normativo u orientador y también como una expectativa permanentemente inacabada.