



Título de la obra:
Vistas de viaje
Autor:
David Londoño Mesa

Técnica:
Gouache
Año:
2021



*DRA. LORENA PÍA
MEDINA MORALES
lmedinam@uc.cl

NI POLÍTICAS COMPENSATORIAS, NI “NIVELAR LA CANCHA”.

HACIA UNA JUSTICIA EDUCATIVA
PARA LATINOAMÉRICA.



.....

* Doctora en Psicología del Aprendizaje e Instrucción por la Universidad Autónoma de Madrid. Es Profesora Asociada y ex Decana de la Facultad de Educación Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es la Coordinadora general de la Red Latinoamericana de Decanas y Decanos de Educación y forma parte del Directorio de la GNDE (Global Network of Deans of Education).

Resumen

Se comparte una reflexión sobre uno de los principales desafíos latinoamericanos, su compleja desigualdad educativa y las posibilidades de incidir en el desarrollo para mejorar las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y adolescentes, en condición de vulnerabilidad. Las comunidades reclaman con urgencia respuestas y oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad, que permitan co-construir una mejor sociedad para nuestros países.

En este artículo, se expone y discute, reflexiva más que exhaustivamente, sobre desigualdad, brechas en el acceso a educación de calidad, situaciones de exclusión de comunidades que dejan de atribuir esencialmente adjetivos a las personas, de modo que se analicen los desafíos en términos de “condiciones” y responsabilidades producidas por las sociedades y las políticas públicas de los gobiernos.

De acuerdo con lo anterior, se argumenta la necesidad de dejar atrás las políticas de carácter compensatorio o medidas *ad hoc*, y dar un “giro”, a partir de una visión de “justicia educativa”, y de cómo políticas y prácticas educativas centradas en criterios y estrategias reales de justicia, dignidad, diversidad, equidad y democracia, pueden aportar a mejorar las condiciones y oportunidades de aprendizaje para niñas, niños y adolescentes en nuestra región.

1. Introducción

En los últimos años, la gran desigualdad latinoamericana que se viene experimentando históricamente, ha derivado en crisis sociales, estallidos y clamor popular por cambios profundos, reflexiones sobre esta situación, además de extensos debates para discutir e intentar superar las desigualdades en varios de nuestros países. Sin duda, la pandemia ha hecho aún más visibles y amplias esas brechas sociales, junto a políticas públicas poco afortunadas, sumadas a la poca atención a las diversidades humanas y territoriales, a la hora de diseñar mecanismos que pretendan incidir en la disminución de las brechas, reclaman hoy cambios sustanciales en todos los ámbitos, especialmente en la educación formal y, más aún, en la educación pública, como uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de los pueblos.

La insistencia en diseñar políticas compensatorias y *ad hoc* para grupos, o problemas específicos, ha impedido una visión sistémica coherente que permita atender realmente a las dificultades para avanzar en desarrollo y aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes, con visión de equidad. Existe casi una contradicción en lo que se ha denominado “atención a las poblaciones vulnerables”, cuando lo que se debería buscar de fondo son políticas y estrategias de nivel macro con equidad y para la cohesión social. Si bien no se desconoce el requerimiento de atender cuestiones de necesidades inmediatas, ello no puede dejar atrás el diseño y desarrollo de políticas y estrategias de largo plazo, sostenibles y sólidas, que involucren a la sociedad. Todas y todos los diversos que, como miembros de un grupo, cohabitamos y convivimos en la misma sociedad.

Revisaremos aquí algunas evidencias y reflexionaremos en adelante sobre estas cuestiones para proyectar unas políticas y prácticas que, desde un cambio profundo en la visión de educación que se requiere, puedan realmente incidir en una mejora educativa, sin exclusiones, para toda la población estudiantil, que contribuya especialmente a disminuir las brechas y democratice los accesos a oportunidades de aprendizaje de calidad para todas las personas.



2. Desigualdad y acceso a oportunidades educativas en América Latina

La pandemia ocasionada por el Covid 19 ha generado una gran crisis en todos los ámbitos, desde el vital y social de las personas. En la esfera de la educación, esta emergencia sanitaria ha provocado un cierre masivo de las escuelas como instancias y lugares de actividad educativa presencial con la finalidad de evitar contagios masivos y cuidar a las comunidades.

Pero esta pandemia no trae la desigualdad, solo la ha incrementado y visibilizado con mayor claridad, en tanto reclama respuestas rápidas, eficientes y que ofrezcan soluciones y estrategias para mitigar el impacto de una crisis que se asienta sobre crisis sociales precedentes. En esta línea, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) plantea que, antes de enfrentar la pandemia, la situación social en la región se estaba deteriorando debido al aumento de los índices de pobreza y de pobreza extrema, la persistencia de las desigualdades y un creciente descontento social. Sin duda, América Latina continúa siendo una de las regiones más desiguales del planeta por su alta concentración de la riqueza en unos pocos grupos de sus sociedades (Cepal-Unesco, 2020).

Según Tedesco (2017), es complejo analizar la situación de los países de América Latina y el Caribe como una unidad por el riesgo de caer en generalizaciones que no muestren la enorme heterogeneidad entre países, así como dentro de cada uno. Esta heterogeneidad se basaría justamente en su diversidad y la desigualdad, diversidad que, si bien en la última década se



ha reconocido desde diferentes ámbitos de las esferas sociales, y se ha avanzado en el tema, aún falta mucho por hacer.

En este contexto, si miramos el campo educacional latinoamericano, gran parte de las medidas adoptadas por nuestros países, se relacionan con la suspensión de las clases presenciales. Esto ha derivado en una emergencia y necesidad de desplegar modalidades de educación remota y, por tanto, aprendizaje a distancia, de modo que las y los docentes de todos los niveles educativos en todas las instituciones educativas, de la más variada índole, se vieron compelidos a diseñar y repensar sus procesos de aprendizaje con recursos disponibles, claramente muy desiguales en cada caso, para atender esta sor-

presiva emergencia de educación a distancia. Diversidad de estrategias, formatos, soportes y plataformas digitales de diferente tipo, debieron entrar en el proceso educativo de miles de estudiantes y comunidades educativas en el mundo entero, aunque no con las mismas condiciones. Se ha requerido de la participación activa de todas y todos los actores que apoyan los procesos de aprendizaje en las comunidades, el personal de apoyo, de salud, directivos y quienes guían los destinos de localidades y territorios para atender las necesidades de las y los estudiantes y sus familias, en pos de su bienestar.

En la esfera de la educación pública, además de interrumpir violentamente las trayectorias educativas de las y los estudiantes, el cierre de las escuelas ha afectado también su alimentación, especialmente en los sectores más desaventajados, pues no todos los países de la región lograron continuar fluidamente con sus programas. De hecho, Unesco ha identificado importantes brechas en los resultados educativos, fuertemente relacionadas con la desigual distribución de docentes, y especialmente, de los docentes mejor calificados, en países y regiones con menores ingresos, de zonas rurales, y que suelen concentrar, además, a población indígena y migrante (Cepal-Unesco, 2020).

En cuanto al acceso a educación remota con medios digitales, pocos países en la región poseen estrategias con un modelo que potencie las tecnolo-

gías (Cepal-Unesco, 2020). Lo anterior sumado a un desigual acceso a la conectividad y los recursos (Hinojosa, 2017; Cepal-Unesco, 2020) y a oportunidades educativas en modalidad digital, incrementa las brechas preexistentes en el acceso a la información y a la construcción de conocimiento e incuba mayores exclusiones. Ciertamente, esta exclusión no corresponde únicamente a temas de equipamiento o conectividad, sino básicamente a la posibilidad de desarrollar las habilidades requeridas para aprender a través de soportes y lenguajes diversos y desempeñarse en el mundo social actual.

Por lo anterior, Cepal (2016) tituló un documento elaborado a propósito de la I Reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre Desarrollo Social de América Latina y el Caribe, *Matriz de la desigualdad social en América Latina*. Matriz que puede comprenderse multidimensionalmente por asuntos de clase social: género, rasgos étnico-raciales y territoriales que, sin duda, impactan en el desarrollo y en el ejercicio de los derechos sociales. Esta mirada multidimensional implica considerar elementos sociales, políticos, económicos y culturales de nuestra región, donde las desigualdades educativas y exclusiones están en directa relación con las condiciones socioeconómicas y las otras variables ya mencionadas.

De hecho, Naciones Unidas, en el 2013, ya había advertido que, dada la alta estratificación

“
Esta pandemia
no trae
la desigualdad,
solo la ha
incrementado
y visibilizado
con mayor
claridad.”



social y segregación residencial de la región, la situación podía desembocar en situaciones de violencia política y social (Cepal, 2016), lo que ya ha ocurrido en varios países de la región como Chile, Colombia, Brasil, entre otros. Algunas de las causas estructurales que han dado origen a este descontento social y, en algún caso, al que se ha llamado “estallido” social, y que son comunes al conjunto de la región, tienen que ver con el frustrado ascenso de la llamada “clase media”, la desigualdad en el acceso a servicios básicos; así como las crisis de representación política con una consecuente desafección y desconfianza en las instituciones. Latinobarómetro (2018) registró los peores indicadores de satisfacción con el funcionamiento de la democracia en la región de los últimos 25 años (Fundación Carolina, 2019). Esta desigualdad distributiva tiene gran impacto en los procesos de integración social, provocando una percepción negativa acerca de la justicia y la equidad en las sociedades de los países de la región.

Enfrentar la situación antes descrita, reclama o supone una reformulación de la agenda de políticas públicas, con visión más amplia e inclusiva. Políticas públicas que apunten a la construcción de sociedades más abiertas, que promuevan la movilidad y la cohesión social. Pero eso no ocurrirá a menos que se dé un giro en los discursos y prácticas dominantes basados en los enfoques neoliberales, hacia unos basados en la justicia social como valor central de la acción política.

3. Educación en sociedades desiguales: vulnerabilidad, segregación y exclusiones

Sin duda, uno de los principales factores que influyen en la situación de desigualdad y pobreza en América Latina y el Caribe, es la educación (Banco Mundial, 2015; Cepal-Unicef, 2012). Y como un circuito poco virtuoso, a su vez, la gran heterogeneidad educacional entre nuestros países se debe en buena medida a las profundas desigualdades socioeconómicas de los hogares latinoamericanos, lo que nos deja como consecuencia altos niveles de segregación escolar socioeconómica, étnico-cultural y por movilidad (migrantes). De acuerdo con Tedesco (2017), la segregación socioeconómica es persistente y pone como un ejemplo el que la mitad de los estudiantes de Chile y México tendría que ser reasignada a otras escuelas para lograr una mezcla socioeconómica uniforme.

Por otra parte, los sistemas educativos no se están adaptando a las necesidades de los estudiantes, fenómeno mundial y no exclusivo del contexto latinoamericano, pues, de hecho, uno de cada cuatro estudiantes de 15 años declara sentirse como un extraño en la escuela (Unesco, 2020). Aunque tampoco reflejan de modo adecuado las diversidades presentes y participantes en los sistemas educativos, tanto las mencionadas antes como respecto de las discapacidades. Lo anterior se integra para potenciar exclusiones escolares de diverso tipo, entre cuyos factores de aprendizaje más relevantes se encuentran el analfabetismo o baja instrucción, analfabetismo tecnológico; deserción y fracaso escolar, así como las barreras idiomáticas (Jiménez, 2008).

La falta de atención a las diversidades se ha visto incrementada además por una tendencia a la estandarización en el campo educacional, orientada inicialmente hacia lograr el objetivo de unos mínimos de calidad y que ha desembocado en un modelo de rendición de cuentas con efectos de homogeneización de los territorios y de las comunidades que los habitan. Este enfoque se ha expandido en la región y también mundialmente, aunque actualmente comienza a revertirse. Hoy existe bastante evidencia internacional que muestra que el exceso de estandarización ha traído numerosas consecuencias negativas para los sistemas educativos, además de oponerse claramente a visiones que ven en la educación uno de los mecanismos más poderosos para la integración y la justicia social (Medina & Salas, 2021; Darling-Hammond, 2012; Hargreaves & Fullan, 2012; Alexander, 2011).

Estos procesos de estandarización y de rendición de cuentas han formado parte en las últimas décadas de reformas importantes de los currículos escolares, de aspectos organizacionales, así como estructurales de los sistemas educativos de varios países de la región. Sin embargo, los resultados esperados más relevantes, que son los de aprendizaje, aún se encuentran caracterizados por una gran falta de equidad (Brunner & Ganga-Contreras, 2017). Esta es justamente una de las evidencias más relevantes de la fuerte correlación entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y sus resultados de aprendizaje. América Latina y el Caribe se caracteriza además por una baja movilidad social que redundará en la transmisión intergeneracional de la posición social y de la pobreza (Treviño *et al.*, 2016).

La situación de vulnerabilidad, de acuerdo con Fernández-Sierra (2017) citado por Bernárdez-Gómez y Belmonte Almagro (2020) se define como la de “aquellos individuos o colectivos ubicados en una zona intermedia permanentemente inestable entre la integración y la exclusión” (p.81, de carácter multifactorial. Así, la exclusión implica vivir bajo unas condiciones tales, que impiden el acceso a mecanismos de desarrollo, participación e incidencia social. Entre grupos de niños en edad escolar que comparten una situación de vulnerabilidad, existen algunos elementos que pueden hacer diferencias importantes entre ellos, estos son, la resiliencia y el desarrollo de la comprensión lectora (Bernárdez-Gómez & Belmonte Almagro, 2020).

Respecto de la vulnerabilidad, Sylvia Schmelkes (2012), en una interesante y reveladora entrevista señala que lo primero que hay que enfatizar es que no se trata de grupos vulnerables,



sino de niños que resultan ser más resistentes, más resilientes, ante las adversidades y exclusiones que les toca experimentar, por lo cual sería más correcto hablar de “niños en condiciones de vulnerabilidad” (p.181, pues los ponen en condiciones de vulnerabilidad, y ellos responden dependiendo de sus posibilidades. Es decir, no “son” niños vulnerables, sino puestos en tal condición, frente a lo cual ha habido ciertas tendencias de reacción para tratar de hacerse cargo de la inequidad.

Cuando las políticas educativas comenzaron a tratar de hacerse cargo de las desigualdades educativas, se comenzaron a crear y aprobar políticas de carácter compensatorio, programas que intentaban ofrecer de modo focalizado oportunidades para niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad, pobreza, desigualdad (Schmelkes, 2012).

En este y en otros casos, el lenguaje reproduce la desigualdad a través de la idea de “compensar”, u ofrecer oportunidades que permitieran en algo “suplir carencias”. A partir de ello, no solo no se apunta al fondo del problema, la desigualdad social, sino que se siembra el camino para, con la mejor de las intenciones, propiciar actitudes asistencialistas o paternalistas/maternalistas, asociadas con las motivaciones y procesos de implementación de tales iniciativas. Desde la visión o teoría del déficit de las escuelas pobres, pero como diría Schmekes (2012), es concebido como aquello que les hace falta

“
Políticas públicas
que apunten a la
construcción
de sociedades
más abiertas,
que promuevan
la movilidad
y la cohesión
social.”

para parecerse a las escuelas que no lo son. Lo anterior, en desmedro de la atención a la diversidad y riqueza que ofrecen esas escuelas y sus localidades y territorios. Por ello, la homogeneización, así como la estandarización, son mecanismos presentes en las políticas educativas latinoamericanas que contribuyen a potenciar y no abandonar esta realización de propuestas desde la teoría del déficit. Lo anterior, sin duda, explica la concepción compensatoria y no una visión amplia de equidad y justicia educativa.

Si una visión y orientación real de equidad estuviera en la base de las políticas educativas orientadas a las y los niños en condiciones de vulnerabilidad, el financiamiento debería atender a las diferencias, a partir de las necesidades reales de esos grupos.

En ese caso, darles lo mismo que a todos, es darles menos, pues para los pobres “es una oferta pobre” (Schmelkes, 2012, p.185. En este sentido la inversión pública en educación tendría que partir desde una fórmula que permita atender de manera más justa a cada niña y niño, incluso incorporando financiamiento extra cuando se trata de enfrentar necesidades que requieren un proceso más costoso. Esto es, políticas generadas desde el reconocimiento de las diversidades y los argumentos que reclaman recursos extras, y no desde una visión del déficit.

4. Políticas y prácticas con justicia educativa. Reflexiones y propuestas

América Latina y el Caribe y su desigualdad social y educativa, instalada ya por demasiado tiempo, reclama imperiosamente el diseño de una agenda de políticas educativas planteadas como políticas de Estado, desde una visión de justicia educativa de largo plazo. Esto es, que reconozcan en su dignidad a niñas, niños y jóvenes como personas y sujetos de derecho y les garanticen las oportunidades de aprendizaje de la calidad que merecen. Necesitamos trabajar colaborativamente y en redes entre los países de la región para co-construir una educación inclusiva, con pertinencia intercultural, atendiendo a las diversidades que conviven en nuestra sociedad actual.

Lo anterior, debido a que la educación que seamos capaces de ofrecer se relaciona o debería relacionarse directamente con el tipo de sociedad en la que queremos convivir o los proyectos de país que queremos ser (Medina & Rozzi, 2021). Si queremos sociedades más justas con una educación más justa, se requiere diseñar y poner en acto programas y estrategias que promuevan y desarrollen una mayor conciencia y responsabilidad social, un mayor compromiso con el bien público y la cohesión social por parte de la sociedad toda y especialmente de los sectores más favorecidos (Tedesco, 2017).

En el campo educativo, es crucial atender las necesidades

de la primera infancia, pues es claro que la literatura especializada ha puesto de relieve la necesidad de intervenir temprano en los procesos de aprendizaje de niñas y niños, para lo cual no basta sólo con asegurar el acceso a jardines infantiles (Brunner & Ganga-Contreras, 2017); sino también, como señalamos antes, en contextos y condiciones de vulnerabilidad, promover la comprensión lectora y el desarrollo del lenguaje, pues marcarán una diferencia relevante. Al respecto, existe evidencia de investigaciones internacionales sobre la importancia de las intervenciones tempranas en el desarrollo del lenguaje para alcanzar éxito escolar y disminuir las desigualdades educativas (Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford & Taggart, 2008; Snow, Tabors, Porche & Ross Harris, 2007; Dickinson & Caswell, 2007; Villalón, 2008).

El apoyo, servicios e intervenciones orientados al desarrollo infantil temprano serán fundamentales y, por tanto, prioridad en términos de un plan o programa de intervención educativa que promueva condiciones de equidad en cuanto a oportunidades de aprendizaje. Se trata de oportunidades para desarrollar habilidades socioemocionales y cognitivas que, además de favorecer el desarrollo y aprendizaje presente y futuro de niñas y niños, aporta en el corto plazo al acceso al campo



laboral por parte de las madres. Esto resulta fundamental como estrategia para incrementar los ingresos en familias en condiciones de vulnerabilidad; si bien ha habido avances al respecto en la región, aún persisten importantes desafíos, tales como: ampliar cobertura, mejorar calidad de los servicios y poner en acto un modelo de atención más eficiente (BID, 2015).

Pero, promover adhesión a la justicia social y justicia educativa moviliza también a otros ámbitos del sistema social y educativo. Políticas educativas para promover la conciencia social, la atención y el respeto por la diversidad para construir sociedades más justas, reclaman cambios culturales profundos que requieren a su vez de estructuras, normativas y un cuerpo legal que movilice los cambios y permita su puesta en acto. Ese cambio pasa, centralmente, por dejar atrás el paradigma estandarizador y homogeneizante, para atender y comenzar a co-construir esa sociedad más justa y en democracia que anhelamos.



Desde las políticas públicas, se requiere revisar y replantear la pertinencia curricular de los programas de aprendizaje en todos los niveles, así como su visión y coherencia de conjunto. Una arquitectura curricular que atienda a las diversidades y que ofrezca oportunidades de aprendizaje de calidad para enfrentar los desafíos de la sociedad actual y futura a todas y todos los estudiantes. Dicha puesta en acto se plasmará en una propuesta programática de los aprendizajes con pertinencia curricular, a partir de un cuerpo de aprendizajes comunes a cada país, aunque con espacio para atender las diversidades y el patrimonio biocultural local, territorial, que los integran (Medina & Rozzi, 2021). Aquí, la escuela como unidad tendrá un rol fundamental en encarnar la visión de sí misma como un espacio de experiencias de aprendizaje transformadoras, con un dinamismo y flexibilidad que también reclama una sólida formación docente y profesional de los miembros de cada institución educativa. Concebir la escuela más que como una comunidad de aprendizaje, como una comunidad que aprende y por eso se desarrolla, con la participación de todos sus miembros.

La visión de arquitectura curricular promueve la integración de contenidos y objetivos de aprendizaje en núcleos temáticos interdisciplinarios que hacen posible presentar diversas asignaturas a la vez, por medio de tópicos, problemas y proyectos que resulten especialmente pertinentes y relevantes para el alumnado en el contexto actual y que ofrezcan un análisis integrado de los aprendizajes, de modo situado y pertinente a sus experiencias vitales y locales. Esto, a partir de buscar un equilibrio entre la identificación de competencias centrales, que serán necesarias para continuar aprendiendo, y la profundización

del carácter integral y humanista de la educación, sin ceder a la presión por fortalecer solamente los aprendizajes instrumentales.

Por otra parte, y como hemos experimentado en pandemia, sabemos que es central que se diseñen e implementen políticas de promoción de un acceso más igualitario a la tecnología, que partan por reconocer las diferentes variables que intervienen para crear y perpetuar las desigualdades sociales en la región y proponer estrategias adecuadas para revertirlas. Reducir la brecha digital en este sentido más profundo, pone en marcha sinergias virtuosas de inclusión social y cultural para la infancia y la adolescencia, con oportunidades para toda la vida y para enfrentar futuras crisis.

Es fundamental el rol que les cabe a las instituciones de educación superior en este cambio cultural y giro educativo, especialmente a las universidades. La formación de los docentes y profesionales que contribuirán a la construcción de esa sociedad con una educación más justa es parte de los procesos y estrategias que se requieren instalar para propiciar el capital humano requerido para la puesta en acto de la nueva educación. Promover desde temprano y en los programas universitarios, la empatía, la responsabilidad social, la no discriminación y el respeto mutuo, son clave para instalar verdaderos sistemas democráticos y participativos. Unos aprendizajes, que especialmente en la experien-

“
...altos niveles
de segregación
escolar
socioeconómica,
étnico-cultural
y por movilidad
(migrantes).
”

cia formativa de las y los futuros docentes los prepare para lidiar con prejuicios, estereotipos, actos discriminatorios y representaciones sociales instaladas históricamente.

La formación docente inicial y a lo largo de toda la vida, debe concebirse como trayectoria profesional para construir progresiva y experiencialmente lo que Hargreaves y Fullan (2012) denominan *capital profesional*. Estas capacidades, además, deberían distribuirse equitativamente en el sistema escolar, más allá de las diferencias socioeconómicas fortaleciendo sobre todo a la educación pública (Medina & Salas, 2021). Pero, para lograr niveles

de calidad en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a las y los estudiantes, se requiere atraer a la profesión docente a las mejores candidatas y candidatos (Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, 2018).

Luego, durante su formación, se requiere diseñar métodos y estrategias de formación profesional que prepare a las y los profesores para trabajar en entornos diversos, inclusivos y especialmente en condiciones de vulnerabilidad. De acuerdo con estudios realizados en Chile, en estos contextos, no sólo aquellos en condiciones de vulnerabilidad, sino también con más bajos logros de aprendizaje, es donde se produce mayor deserción y rotación de docentes (Medina & Salas, 2021), lo que incide poderosamente en las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes.

Las anteriores reflexiones ponen en el tapete la prioridad que tiene hoy el giro educativo o el “reinventar” la educación, como diría Darling-Hammond et al., (2020) y, por tanto, renovar los procesos de formación de docentes. Es fundamental “releer el contexto” actual y a las y los estudiantes que van a nuestras escuelas, así como a las y los futuros docentes. Estos son los actores fundamentales del proceso educativo cuyo corazón se halla en la sala de clases de cada una de las escuelas y colegios en cada uno de los países de la región.



Pero la educación inicial, la formación de capital profesional, el cambio cultural, también requiere de un financiamiento de la educación, especialmente de la política pública por parte del Estado. Un crecimiento económico con equidad, dignidad, y una redistribución del ingreso para el aumento de la inversión en educación, que opere como una base más que necesaria para financiar las nuevas políticas educativas. Unas políticas educativas que en los países de la región requieren una mayor coherencia sistémica, políticas constructivas y de acuerdos transversales de largo plazo, trascendiendo las diferencias ideológicas, para avanzar en cambios educativos reales y con mayor justicia educativa.

Dada la diversidad cultural de nuestros países y su diversidad geográfica, se requieren fuertes medidas de descentralización, consideración y apoyo a los territorios, diversidades y culturas locales, para echar a andar estrategias

de conservación biocultural (Medina & Rozzi, 2021), al mismo tiempo que se ataca la desigualdad porque se valora y atiende a la diversidad y no homogeneiza a las comunidades.

Hasta ahora, y en contexto de crisis sanitaria, se ha puesto de manifiesto la necesidad de priorizar, así como “traer de vuelta” aspectos cruciales para una educación integral, de calidad, olvidados por la rápida extensión de modelos de rendición de cuentas y focalizados en algunas asignaturas escolares, descuidando otras áreas del desarrollo humano. Así, se plantea ajustar los programas, currículos nacionales y su puesta en acto en las escuelas, se priorizan valores, temas y áreas de formación como la empatía, el trabajo colaborativo, la solidaridad, la autonomía del aprendizaje, el bienestar de las comunidades educativas, las habilidades socioemocionales, la resiliencia, entre otros. Sin embargo, creemos que el efecto pandemia nos ha llevado a rediseñar o reinventar la educación y se asume que no se tratará de cambios “ad hoc”, sino, más bien, de promover una educación que dé herramientas a las y los estudiantes enfrentar las relaciones sociales, la diversidad y los movimientos y crisis sociales en las que nos encontramos o podríamos encontrar en cualquier momento de nuestra vida, por tanto, una educación para la vida.

Es claro que, para ir enfrentando los desafíos planteados, se requiere un cambio en la “cultura educativa”, comenzando por un cambio en las “culturas de las salas de clase” (Kim & Wilkinson, 2019, p.80) en ese encuentro directo y

experiencial con pares y profesores. La creación de un espacio en el que niñas, niños y jóvenes sean parte y agentes reales de los procesos de aprendizaje, en el respeto y validación de todas, todos y cada uno de los miembros de su comunidad. Las salas de clase y los diversos espacios de aprendizaje deben convertirse en lugares en los que se comparta la experiencia del aprender como una experiencia transformadora, donde el principio de alteridad, basado en el respeto y en la validación de las y los otros como interlocutores válidos, promuevan la participación, el pensamiento crítico, la creatividad y, en definitiva, una mayor autonomía de los aprendices frente a su propio aprendizaje. Se plantea aquí una visión inclusiva de la cultura de la sala de clase, con componentes tanto racionales como relacionales (Kim & Wilkinson, 2019), una cultura educativa de la reflexión y la conversación real, para una convivencia co-creada que promueva como fin último de la educación la aceptación del otro como legítimo otro (Maturana & Dávila, 2021; Medina & Rozzi, 2021).

5. Palabras finales

En estas páginas, hemos intentado consignar nuestra visión y reflexiones para co-construir una educación justa y digna para Latinoamérica y El Caribe. Una educación que abandone el paradigma asistencialista y compensatorio “*ad hoc*” para los sectores vulnerables, para avan-

zar hacia una concepción sistémica con justicia educativa, que atienda a las diversidades existentes en nuestros territorios. Una educación que comprende la vulnerabilidad no como parte esencial de las personas, sino aquella condición en la que nuestra sociedad las pone.

Se requiere avanzar en el fortalecimiento de la educación pública, con amplia cobertura territorial, asegurando la disminución en el acceso y las desigualdades de origen. Unas políticas públicas explícitamente orientadas a modificar y diversificar la participación social, con visión de largo plazo y de carácter intersectorial para una mayor coherencia sistémica.

Respecto de las comunidades, transitar hacia comunidades que aprenden y son flexibles y críticas frente a los cambios, colaborando, aprendiendo con otras y otros, y promoviendo un liderazgo distribuido con fuerte trabajo en equipo y en redes. Necesitamos fortalecer el concepto y el acto de co-construir comunidad poniendo el foco en su bienestar.

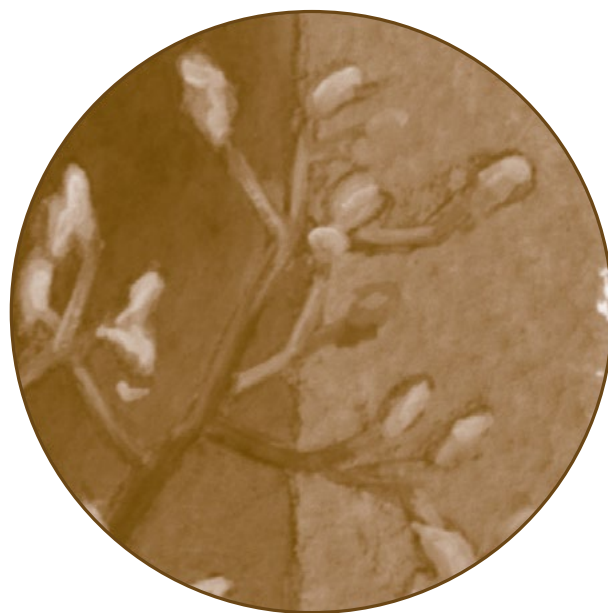
Urge crear las condiciones de base para que el acceso a oportunidades de aprendizaje de calidad sea una realidad para todas y todos quienes aprenden en nuestros países, más allá de su condición social. Como decía nuestra poetisa y gran maestra, Gabriela Mistral, “Muchas de las cosas que hemos menester tienen espera. El niño no [...] A él no se le puede responder: “mañana”. Él se llama “Ahora”. (Scarpa, 1979, p.71).



Referencias

- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3). Recuperado de <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607153>
- Banco Interamericano de Desarrollo, BID. (2015). *Estrategias institucionales y modalidades de atención en servicios para la inclusión social de poblaciones vulnerables*. Memoria del Diálogo Regional de Política de la Red de Protección Social y Salud - Lima 2014. División de Protección Social y Salud Documento para discusión N°IDB-DP-428
- Bernárdez-Gómez, A. & Belmonte, M.L (2020). Vulnerabilidad y exclusión educativa, una problemática postergada. *Revista GETS, Sete Lagoas*, 3(1), 79-94.
- Brunner, J.J. & Ganga-Contreras, F. (2017). Vulnerabilidad educacional en América Latina: Una aproximación desde la sociología de la educación con foco en la educación temprana. *Opción*, 33(84), 12-37.
- Cepal (2017). *Panorama Social de América Latina, 2016*. Santiago de Chile: Cepal.
- Cepal & Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago: Cepal, Unesco.
- Cepal & Unicef (2012). *Guía para estimar la pobreza infantil*. LC/M.2. Santiago de Chile, Nueva York: Unicef.
- Corporación Latinbarómetro (2018). *Informe Latinbarómetro 2018*. Recuperado de http://www.rendircuentas.org/wp-content/uploads/2019/04/INFORME2018_Latinbarómetro.pdf
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Fundación Chile.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. K. (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Palo Alto: Learning Policy Institute.
- Dickinson, D. & Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool classrooms through in-service professional development: Effects of the Literacy Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, (22), 243–260.
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. & Paredes, D. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Nueva York: BID. Recuperado de <https://doi.org/10.18235/0001172>
- Fundación Carolina (5 de noviembre de 2019). *Crisis políticas y protestas sociales en América Latina*. Recuperado de <https://www.fundacioncarolina.es/crisis-politicas-y-protestas-sociales-en-america-latina/>

- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in every School*. London: Routledge.
- Hinostroza, E. (2017). *TIC, educación y desarrollo social en América Latina y el Caribe*. Montevideo: Policy Papers, Unesco.
- Jara, P. & González, C. (2015). Estrategias institucionales y modalidades de atención en servicios para la inclusión social de poblaciones vulnerables. Memoria del Diálogo Regional de Política de la Red de Protección Social y Salud - Lima 2014. *Banco Interamericano de Desarrollo, BID. División de Protección Social y Salud Documento para discusión N°IDB-DP-428*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Estrategias-institucionales-y-modalidades-de-atenci%C3%B3n-en-servicios-para-la-inclusi%C3%B3n-social-de-poblaciones-vulnerables.pdf>
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 173-186. doi: 10.4067/S0718-07052008000100010.
- Kim, M-Y. & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, (21), 70–86. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>.
- Maturana, H. & Dávila, X. (2021). *La revolución reflexiva. Una invitación a crear un futuro de colaboración*. Barcelona: Paidós.
- Medina, L. & Rozzi, R. (2021). Maturana y la educación como experiencia cotidiana multivocal y transformadora. *Estudios Públicos*, (163), 173-183. doi: <https://doi.org/10.38178/07183089/2357210728>.
- Medina, L. & Salas, M. (2021). Hacia una trayectoria profesional docente sostenida. Aportes desde las mentorías revisitadas. En Sánchez, I., *Ideas en Educación III. Evolución de una reforma*. Santiago: Ediciones UC.
- Murillo, F. J. & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.emse.



- Treviño, E., Villalobos, C. & Baeza, A. (2017). *Recomendaciones de Políticas Educativas en América Latina con base en el Tercer Informe de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC - Unesco.
- Scarpa, R.E. (Ed.), (1979), *Magisterio y Niño*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Shmelkes, S. (2012). Hacia una visión más integral en la atención educativa de sectores en condiciones de vulnerabilidad. Entrevista con Sylvia Schmelkes del Valle. *Perfiles educativos*, (34), 181-188.
- Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Sammons, P. & Melhuish, E. (2008). Towards the transformation of practice in early childhood education: the effective provision of pre-school education (EPPE) project. *Cambridge Journal of Education*, 38(1), 23 – 36. doi: 10.1080/03057640801889956.
- Snow, C., Tabors, P., Porche, M. & Ross Harris, S. (Eds). (2007). *Is Literacy Enough? Pathways to Academic Success for Adolescents*. Baltimore: Brookes Publishing.
- Tedesco, J.C. (2017). Educación y desigualdad en América Latina y el Caribe. Aportes para la agenda post 2015. *Perfiles Educativos*, 39(158), 206-224.
- Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.

