

La igualdad de lo desigual. Una misma política de soluciones educativas

The equality of the unequal. The same policy of educational solutions

Viviana Bonilla Orozco

RESUMEN

En el contexto de alta judicialización del sistema escolar, un fallo del Tribunal Constitucional de Chile (10270-21) pone en evidencia cuestiones relativas a la garantía de igualdad y las condiciones razonables que la diferencia, como argumentos de inaplicabilidad de la Ley de Inclusión en materia de admisión escolar. Sigue siendo una problemática garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades educativas, que no solo sea una garantía de acceso, sino que aborde la desigualdad existente en materia social, económica, cultural y también educativa. Por medio del análisis crítico a una sentencia en particular, se abordan las conceptualizaciones sobre la igualdad, desde la revisión de la literatura especializada con autores clásicos y actuales. En esta búsqueda conceptual se exponen argumentos hacia una mirada polisémica de las igualdades en el contexto escolar, se descubre que las desigualdades que subyacen en el acto de igualar, que para aproximarse a la justa igualdad de oportunidades se debe favorecer a los desfavorecidos y desfavorecer a los favorecidos, que las diferencias en las capacidades generan igualdades. Es en este dilema que aparenta antonomasia, igualdad y desigual, se develan contradicciones y paradojas que permiten dilucidar a “las escuelas” en las diferencias estructurales de la igualdad educativa, en esta intención histórica de las políticas públicas de igualar la cancha, igualar la partida, igualar la llegada.

Keywords: Igualdad de oportunidades; política educacional; desigualdad social; diferenciación cultural.

ABSTRACT

In the context of high judicialization of the school system, a decision of the Constitutional Court of Chile (10270-21) highlights issues related to the guarantee of equality and the reasonable conditions that differentiate it, as arguments for the inapplicability of the Inclusion Law in matters of school admission. It is still a problem to guarantee the right to equal educational opportunities, which is not only a guarantee of access but also addresses the existing inequality in social, economic, cultural and educational matters. Through the critical analysis of a particular sentence, the conceptualizations on equality are approached, from the review of specialized literature with classic and current authors. In this conceptual search, arguments are presented towards a polysemic view of equality in the school context, it is discovered that the inequalities that underlie the act of equalizing, that in order to approach the fair equality of opportunities, the disadvantaged must be favored and the favored must be disfavored, that the differences in capacities generate equality. It is in this dilemma that appears to be antonomasia, equality and inequality, that contradictions and paradoxes are unveiled that allow us to elucidate “the schools” in the structural differences of educational equality, in this historical intention of public policies to level the playing field, to equalize the departure, to equalize the arrival.

Keywords: Equal opportunities; educational policy; social inequality; cultural differentiation.



INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/rgn.v7i31.892>
ISSN 2477-9083
Vol. 7 No. 31, 2022. e210892
Quito, Ecuador

Enviado: febrero 07, 2022
Aceptado: marzo 13, 2022
Publicado: marzo 20, 2022
Publicación Continua
Sección Sur-Sur | Peer Reviewed



AUTORA:

 Viviana Bonilla Orozco
Universidad Bernardo O'Higgins - Chile
vbonilla@postgrado.ubo.cl

Conflicto de intereses

La autora declara que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento

N/A

Nota

El artículo científico no se desprende de un trabajo anterior.

ENTIDAD EDITORA



1. Introducción

No sin razón, la desigualdad ha sido una constante en la problemática de los pueblos a lo largo de la historia y se agudiza en tiempos de guerras e incertidumbre política y económica. La igualdad será su contracara que, en el discurso de los acuerdos de las naciones y los gobiernos, logra alinear la agenda política no sin presiones de las organizaciones internacionales. Es la educación un camino común que se ha entendido como una poderosa herramienta para enfrentar la pobreza, la desigualdad y la exclusión social. Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la Naciones Unidas en el año 1948 con 51 Estados, en el artículo 26 se da propósito de asignar el derecho a la educación a todas las personas, en forma gratuita en al menos en la formación básica y las etapas fundamentales de carácter obligatoria. Esto incrementó la matrícula y amplió la participación en las escuelas superando la desigualdad de oportunidades al acceso en especial en las mujeres en el sur de Europa. Este derecho fue ampliado con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en el año 1966 suscritos por los países miembros de las Naciones Unidas en el artículo 13, debiendo orientarse al pleno desarrollo de la personalidad humana, sentido de dignidad, el respeto por los derechos humanos y libertades fundamentales, capacitar a las personas para participar en una sociedad libre, favorecer la comprensión, tolerancia y amistad entre las naciones y grupos raciales, étnicos o religiosos. Se incluye en el Pacto, la educación secundaria como accesible y gratuita en forma progresiva, además de la educación superior por la capacidad de cada uno, bajo las mismas condiciones de acceso y gratuidad. Hubo una evolución en la expansión de la educación en todo el mundo a partir de los años sesenta que incluyeron importantes programas impulsados por la naciente Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), UNESCO y Banco Mundial. Un período excepcionalmente notable en cuanto al crecimiento de la escolarización de masas (Benavot, 2002). Sin embargo, en el texto de Les Hérities de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) se fundamenta la crítica a estas políticas por cuanto agudizó la inequidad en la democratización de la educación y como el origen social es un factor determinante en las oportunidades de éxito y permanencia en el sistema escolar. Las diferencias se volvieron desigualdades en los resultados, en los métodos de enseñanzas, en los contextos escolares, la calidad educativa, segmentación y segregación poblacional, fracaso escolar y falta de acceso en igualdad de condiciones y desarrollo de la escolarización. En el informe de Philip Coombs de 1968, se señala que existía una profunda crisis de los sistemas educativos en el contexto social y político, su explicación focaliza los cambios en el ámbito tecno-científico, político-económico y socio-demográfico.

En los años ochenta, si bien la inversión en educación fue en aumento y visible en el punto de partida del acceso, el énfasis no superaba la alfabetización, existiendo muchas diferencias en los logros de la enseñanza, la infraestructura escolar, la preparación del profesorado era deficiente para la demanda y la meta de calidad tratando de contener la deserción y repitencia. La asimetría entre países y continentes eran muy evidentes, la desigualdad entre zonas rurales y urbanas se agudizaba. En un intento de equiparar la cancha, se importaron modelos de enseñanza desde los países desarrollados, implantando educación que no era compatible con el desarrollo local y en desfase con la matriz productiva de los países pobres. Esta mirada hegemónica y de estandarización de las soluciones impidió una reacción de las políticas de cada país, que, junto con las crisis económicas de los tiempos de la guerra fría, desajustó la educación con el empleo. Los modelos políticos y económicos se enfrentan a salidas muy contradictorias, la sociedad socialdemócrata y el neoliberalismo económico. El derecho a la educación sufre un profundo cambio de lo formativo a lo mercantil.

Una nueva política en el año 1990, complementada por los artículos 28 y 29 de la Convención de Derechos del Niño del año 1989 sobre la obligación del Estado de asegurar la educación primaria gratuita y obligatoria respetando la dignidad del niño, el desarrollo de la personalidad y capacidades para prepararlo para la vida adulta. En busca de soluciones de los países desarrollados desde las Naciones Unidas con 155 países, impulsan el programa Educación para Todos cuya agenda ambiciosa apunta a una mayor escolarización en secundaria, armonizar las necesidades de la sociedad y la industria, diversificar la educación superior, ampliar la participación del sector privado en la educación manteniendo al Estado como inversor y el principio de igualdad de oportunidades para avanzar en calidad de la educación. La formación profesional docente es considerada una alternativa para cumplir los objetivos.

Para el año 2000, los objetivos propuestos no se logran, en Dakar en el Foro Mundial se desnuda la realidad de 125 millones de niños sin escolarización, 150 millones abandonan la escuela sin formación, 880 millones de analfabetos. Alta discriminación a la niñas y mujeres, 60% y 70% respectivamente, 2/3 abandonan la escuela. Desigualdades por origen étnico y social, de la oferta rural/urbana, minorías culturales o religiosas. Se fijan nuevos objetivos de Desarrollo del Milenio 2000-2015, reedición Educación para Todos plantea fomentar el cuidado, desarrollo y educación de la primera infancia, universalizar la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita, promover el aprendizaje teórico y práctico en beneficio de los jóvenes y adultos, reducir a la mitad el número de analfabetos, suprimir la disparidad entre niños y niñas, mejorar la calidad de la educación.

Solo un tercio de los países logra los objetivos propuestos, 781 millones de adultos analfabetos de los cuales dos tercios son mujeres (UNESCO, 2015). Post 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas establece nuevos Objetivos de Desarrollo Sustentable en miras al año 2030, asignando solo el objetivo número 4 relativo a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Según los datos del Institute for Statistics UNESCO (2019), existen 258 millones de niños y jóvenes fuera de la escuela en todo el mundo.

Ante este diálogo recursivo de igualdades y desigualdades en la educación, el objetivo del texto es proponer un análisis crítico que enfrenta la igualdad de oportunidades donde la oportunidad no existe, la condición de la oportunidad y su justa diferencia. Por medio del desarrollo de saberes epistemológicos de las igualdades, a partir de la reflexión de una sentencia judicial sobre los derechos de admisión y libertades se develan los alcances de la política pública educativa en el contexto escolar.

2. Método

Este estudio comprendió el uso de la metodología de revisión sistemática de la literatura PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-analyses) que integra los procesos de búsqueda y selección de fuentes primarias. La búsqueda de la literatura de autores vinculados con la problemática educativa de desigualdad, justicia social y políticas públicas. La vasta literatura fue seleccionada por medio de filtros que acotaron la mirada hacia la reflexión profunda de la relación igualdad y desigualdad y estas con las oportunidades, generando un marco depurado de autores que muestran la representación más actual de la discusión en materia de educación comparada, economía y procesos sociales. Se mantuvo el análisis en la educación escolar como hilo conductor de las políticas públicas y las contradicciones de la Escuela en el contexto de rendición de cuentas, judicialización, intervención de políticas y de diseño de alta demanda de soluciones.

3. Desarrollo

3.1 Polifonía de la igualdad

En la implementación de la Ley de Inclusión 20.845/2015, junto con eliminar el copago en la educación por parte de las familias, en los establecimientos que reciben recursos del Estado y prohibir el lucro asociado a las ganancias, se establece las restricciones para usar criterios de selección de los estudiantes de parte de los establecimientos. Por consiguiente, escuelas y liceos gratuitos, sin discriminación y de libre elección de los padres. Para cumplir con este mandato legal, se crea un sistema de admisión de postulación abierta, usando un diseño de plataforma oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, s.f.), que centraliza la base de datos de los estudiantes en edad escolar, sus familias, los cupos disponibles por establecimiento y un formulario de preferencias editable por el apoderado. En este diseño se ordenan los datos por medio de un algoritmo y la aplicación de la teoría matemática de “emparejamiento”, entre las postulaciones y los establecimientos (Leighton, 2021). Por medio de esta política pública, se garantizaría el principio de la igualdad de oportunidades establecido en la Ley 20.845 en el artículo 12 que señala:

...los procesos de admisión de estudiantes a los establecimientos educacionales se realizarán por medio de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades, y que vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos.

3.2 Sentencia

Con rol 10270-21, requerimiento de inaplicabilidad por inconstitucional interpuesto al Tribunal Constitucional por el dictamen de la Superintendencia de Educación (desde ahora SIE) a la denuncia efectuada por una apoderada del Colegio British Royal School de Concepción. La apoderada apela a la libertad de educar a su hijo, en edad de medio mayor, para continuar sus estudios en el mismo colegio sin necesidad de pasar por el SAE. Apeló al SIE porque el colegio se veía impedido de otra cosa que no fuera cumplir con la normativa, que es parte de la Ley de Inclusión que prohíbe la selección arbitraria de parte de un establecimiento que recibe subvención estatal (Resolución Exenta N°480/ Agosto, 2020). La Corte de Apelaciones no acoge el recurso de la apoderada por la definición de la subvención escolar que precede a la comprensión de continuidad de estudios, como criterio de prioridad de estudiantes antiguos. “El Estado solo entrega subvenciones a partir de Prekinder y no a los niveles previos, por ello se hace necesario corregir y precisar que el sistema de admisión solo puede ser aplicado desde dicho nivel de transición” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, p. 89). Por consiguiente, la requirente procede al TC desde el recurso de inaplicabilidad en el entendido que se consagra en la Carta Magna “la igualdad ante la Ley y no discriminación arbitraria” (CPCH art. 19 N°2), “el derecho a la educación” (CPCH art.19 N°10) y “el derecho a la libertad de enseñanza” (CPCH art. 19 N°11).

Independiente de este caso en lo particular, es interesante profundizar las líneas argumentativas de la sentencia del TC emitida en Agosto 2021, donde señala que la Magistratura sostiene en sentencias anteriores:

...que la igualdad ante la ley no es un derecho absoluto ya que se encuentra sujeta que se establezcan diferenciaciones razonables entre quienes no se encuentran en la misma condición, así lo ha señalado la reiterada jurisprudencia de este Tribunal al precisar que la razonabilidad es el cartabón o estándar de acuerdo con el cual debe apreciarse la medida de igualdad o la desigualdad (TC Rol N°10270-21, p.12).

El mismo fallo procede con la argumentación de la jurisprudencia constitucional citando el concepto aristotélico de isonomía expresando la ética de Nicómaco, “los iguales deben ser tratados como iguales y los desiguales como desiguales” (TC. Rol N°10270-21 N°22, p. 12).

La sentencia final permitió que el estudiante pudiera matricularse sin realizar la admisión vía SAE, con una reacción de parte de quienes fueron los agentes para la promulgación de la ley que tiene como principio la igualdad de oportunidades sin discriminación arbitraria. Si bien el abogado querellante Patricio Zapata en sus alegatos precisó que “en modo alguno pretende ni podría objetar el sistema de admisión escolar o fundamentos de la ley de inclusión”, y que se trataba exclusivamente de este caso en particular, diferentes abogados y expertos en educación advirtieron que, independientemente de que en Chile no exista jurisprudencia, este fallo indiscutiblemente “estaba abriendo una ventana para saltarse la ley” (Olavarría, 2021, párr. 7).

Las reacciones mediáticas de la sentencia dan mayor énfasis a la preocupación generada en la política pública del SAE, como fue la declaración de Alejandra Arratia de Educación 2020 (Organización de la sociedad civil que trabaja para asegurar una educación de calidad, equitativa e inclusiva para los niños, niñas y jóvenes en Chile) “preocupante que se generen, de alguna manera, medidas, precedentes jurídicos que permitan generar un espacio donde se pueda no cumplir la ley, saltarse el Sistema de Admisión Escolar” (Olavarría, 2021, párr. 12).

En definitiva, comprender como este fallo de un caso particular, pone en evidencia certezas jurídicas sobre la igualdad individual y la enfrentan con la búsqueda de igualdad colectiva. Porque en Chile no hay garantía de derechos y el Estado es solo un facilitador, a veces fiscalizador y la responsabilidad es ejercida por la Escuela, en el mejor de los casos, cuando los sostenedores voluntariamente deciden contribuir a ese derecho a la educación de (con) calidad para todos los niños, niñas y adolescentes (NNA).

3.3 Igualdades aristotélicas

A partir de la sentencia del TC, se desprenden argumentos sobre la Ética de Nicómaco de Aristóteles, adquirida como una “verdad canónica” del Derecho Natural. En un intento de comprensión de los clásicos interpelados por el Tribunal Constitucional en nueve sentencias (RolN°784c.19; RN°1254c.46; RN°1399c.12; RN°1732c.48; RN°1812c.26; RN°2259c.27; RN°2955c.7; RN°3364 c.22; RN°3297c.22), donde la igualdad es expuesta, se encuentran distintas concepciones en el texto de Jari Metsämuuronen (2019). “Igualdad numérica”, como aquella para “dar a todos la misma carga” (Aristóteles, Ética a Nicómaco, 1130b – 1132b; cf. Platón, Leyes, VI.757b – c). Se puede comprender como dar por igual las mismas cantidades de algún recurso, ya sea material o de exigencia. “Igualdad proporcional (“dar todo lo que puedan llevar”) (Aristóteles, EN, 1130b – 1132b). En este caso, surge la diferencia en razón de las condiciones naturales de los sujetos, que permite distribuir a partir lo que es sostenible de llevar. Igualdad formal, “dar a los casos similares la misma carga” (Aristóteles, EN, V.3. 1131a10– b15). Las diferencias agrupadas por similitudes en los sujetos, que permite la distribución. Y finalmente, un nuevo concepto asociado de equidad moral

“todos merecían la misma dignidad y el mismo respeto” (Locke, 1690; Rousseau, 1755; Kant, 1785; 1797). En este giro conceptual de la igualdad, se manifiesta el anhelo como un mandato moral de las naciones con sus ciudadanos. Aún en la Constitución vigente, se inicia con esta concepción de comprensión de los ideales de los Derechos Humanos que las Naciones han suscrito en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de la Naciones Unidas. Resolución 2200 A (XXI), del 16 de diciembre de 1966. “Artículo 1º Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” (CPCH, 1980).

3.4 Igualdad de trato

En el contexto de alta judicialización del sistema escolar por la política de rendición de cuentas definida en la Ley 20.529 del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, se señala que “el Sistema contemplará, además, la rendición de cuentas de los diversos actores e instituciones del sistema escolar y, en particular, de los establecimientos educacionales” y “asimismo, incluirá las consecuencias jurídicas que se deriven de la aplicación de los instrumentos a que se refieren los incisos anteriores y el régimen de sanciones que indica la ley” (Ley 20.529, 2019), la relación escuela –familia sufre una desnaturalización a defensor y querellante, en especial cuando se promueve desde el gobierno la participación de los padres y apoderados en la fiscalización de los procesos educacionales. No obstante, es la Escuela el lugar de encuentro social que en muchas ocasiones es convocada a dar soluciones, cuando la política pública no logra avanzar en superar las desigualdades sociales. La educación juega un papel en la igualación, “el mejoramiento de la calidad de la educación y el acceso a la misma, puede tener un efecto significativo sobre la desigualdad económica y social” (Carnoy, 2005, p.4).

En los debates parlamentarios que dieron vida a la Ley de inclusión, la preceptiva legal al fin de la selección de estudiantes es para “...impedir la discriminación arbitraria por características socioeconómicas, académicas o culturales de las familias...consagrar el igual trato que deben dar los establecimientos a todos los niños, niñas y jóvenes de Chile” (Cámara de Diputados. Comisión Educación. Boletín N°9.336-04/2014.p.9).

Ante este mandato legal de “inspiración” del legislador a los establecimientos educacionales, cabe discutir la magnitud que conlleva como garantes de derecho de igualdad, en una legislación que señala que “la igualdad no es un derecho absoluto” y existirían condiciones que nos diferencian en la oportunidad de obtenerla. Por consiguiente, cabe la interrogante: ¿qué tipo de igualdad es posible en la Escuela?

A partir del Modelo teórico donde la Escuela es un sistema social abierto (Hoy, 2003) y se produce la transformación de los estudiantes de la entrada (input) a la salida (output) del sistema educacional, a continuación, se analiza críticamente el estado de la igualdad de oportunidades en Chile en relación a lo que denominamos *variante*, entendida como el cambio de la intención original de la política pública educativa.

4. ¿Para todas y todos?

4.1 Igualdad en la partida variante cobertura

En la construcción de estructuras sociales un elemento de encuentro es el lenguaje, aquel que se verbaliza supone la igualdad comunicativa. Es una constante de las políticas públicas en materia educativa, en especial al inicio de un mandato presidencial, instalar discursos comunicacionales que posicionan la igualdad en la agenda pública. Esto permaneció en las políticas públicas desde las agencias internacionales

que financiaron estudios en América Latina. Uno de los más influyentes en educación fue el Informe Coleman del año 1966, que comprendió una encuesta llevada a cabo por el National Center for Education Statistics of the U.S. Office of Education y James Coleman tuvo una mayor responsabilidad en el diseño, administración y análisis de la encuesta. La muestra contempló 570.000 estudiantes, 60.000 docentes y 4.000 escuelas. En el informe, los datos apuntaban al poco acceso de la educación como principal causa de la pobreza, además que la Escuela no lograría variar las reales diferencias familiares y de contexto. Su objetivo era el estudio de las desigualdades educativas entre los emigrantes latinos en Estados Unidos. De los hallazgos, se generó una presión en inversión pública en los países de la región, a cambio de beneficios del Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional para financiar deudas internas. Ya existía una preocupación por la región en el contexto de devastación social y económica por la pobreza extrema y marginación de latinoamericanos, enfrentando una dura realidad de baja escolarización y de 45 millones de analfabetos, que las dictaduras militares (Paraguay en 1954, Brasil en 1964, Bolivia en 1971, Ecuador en 1972, Uruguay en 1973, Chile en 1973 y Argentina 1976) agudizaron con el aumento del gasto fiscal en el “salvataje” de la ruina del empresariado nacional por el fracaso de las políticas neoliberales, que los economistas llaman “década perdida” de América Latina y que convierten a la región en exportadoras de capital a los países desarrollados (Carreño Rivero, 2016). Por consiguiente, desde la Declaración de México el año 1979, la política educativa en la región tuvo como objetivo, si bien con cuestionado éxito, la cobertura escolar para los niños en edad de ser escolarizados, que aseguraría la igualdad de oportunidades en la entrada al sistema y permitiría aumentos de la matrícula en la política de creación de escuelas y liceos.

Durante las décadas 80s y 90s, este propósito estatal fue acompañado de aumento en la obligatoriedad de los años de escolaridad, de 8 a 10 años como un objetivo a alcanzar en el Plan Principal de Educación para América Latina y el Caribe PROMEDLAC, denominado *Proyect Mayeur dans le Domaine de L'Education en Amerique Latine et es Caribes* celebrado por los Ministros de Educación de los países de la región el año 1979 y reafirmado en 6 versiones hasta el año 2001. En Chile, la privatización de la educación, instala la política estructural del voucher, sistema que permite traspasar recursos del Estado a entes privados por estudiante, a cambio de la asistencia regular a clases. Sin embargo, no hubo ninguna política de regulación en la selección arbitraria de los estudiantes para los colegios, segmentando a los estudiantes por clases sociales y negativas de matrícula a los hijos de madres sin libreta de matrimonio, por ejemplo, sin bautizo católico y un sin fin de discriminaciones, que marginó a los más desprotegidos socialmente en el sistema escolar público (municipal). Actualmente en Chile, esto tuvo un vuelco con la modificación de la Ley de inclusión el año 2019, donde la entrada al sistema se reguló por el SAE en todos los establecimientos que reciben aportes del Estado. Sin embargo, la calidad prometida en los gobiernos de la Concertación de partidos políticos post dictadura militar, no es garantía.

“Aún mejorado el acceso, de la desigualdad de cobertura pasó a la desigualdad de éxito” (Dubet, 2005). La cobertura escolar parece tranquilizar a los gobiernos, sin profundizar que en Chile aún existen desigualdades de acceso territorial, donde los niños deben caminar kilómetros para llegar a sus escuelas sin ninguna provisión estatal de colaboración a sus familias. Escolares de 12 años que deben trasladarse a vivir en internados o casas de acogida para cumplir con la enseñanza secundaria. Como también, la invisibilización del pueblo mapuche que vive en zonas de conflicto militarizado y con aislamiento territorial, cultural y social. En resumen, es matrícula, pero no acceso.

4.2 Igualdad en el juego(cancha) variante calidad

Siguiendo en la lógica de la respuesta a los tratados internacionales y las presiones de las agencias, el Informe MC Kinsey del año 2007, pertenece a la consultora inglesa dedicada al análisis económico, McKinsey & Company, quienes efectuaron un análisis actualizado de los sistemas educativos de más alto desempeño en el mundo. Su hallazgo apuntaba al estudio de las escuelas efectivas, cómo lograban serlo y se elaboraron estándares de calidad en pos de la efectividad escolar. Se realizó una versión en Chile, comprendida en el libro *“Lo aprendí en la escuela, como se logran procesos de mejoramiento escolar”* desde una muestra de 12 establecimientos en la Región Metropolitana. Estos estudios propiciaron políticas en materia del curriculum escolar, recursos en las escuelas, capacitaciones de uso de herramientas tecnológicas, aplicación de taxonomías cognitivas, como taxonomías de Bloom- Anderson y Marzano de corrientes academicistas y constructivistas. Se focalizó la igualdad de oportunidades en la escuela, como campo de juego de la formación e instrucción pedagógica. Sin embargo, continuó sin cambios la política de voucher, aumentando los colegios subvencionados y sin regulación de copago y selección.

El problema se resuelve aplicando el denominado enfoque de la oferta, en el cual se brinda la igualdad de condiciones en el ingreso, la igualdad de la infraestructura educativa, la igualdad en los procesos pedagógicos y la igualdad en la evaluación de los aprendizajes. (De la Cruz, 2017, p. 165)

En una intención de nivelar la cancha, se introducen cambios en la medición del puntaje de la Prueba de Selección Universitaria (PSU), aumentando la incidencia de las calificaciones escolares por medio de la comparación del promedio de notas (NEM) con el promedio de la generación anterior del colegio. El ranking de notas pasó a ser un diseño de ajuste para quienes podían acceder a becas de excelencia universitaria. No obstante, produjo distorsiones en aquellos que no obtenían bonificación en sus puntajes finales al tener mayor nota que sus generaciones precedentes. “El ranking de notas, pretende corregir la inequidad entre los colegios” (CNN, 2013, párr. 1).

Las políticas públicas han versado sus intenciones, moviendo el eje en potenciar a la Escuela en la provisión de escolarización y también en la calidad de la enseñanza. Asegurarlo implica concebir a los estudiantes como sujeto de derecho, hecho que no es garantía constitucional en la actualidad y solo es atribución exigible de los padres. En la Ley 20.529 se establece que el Estado crea un sistema de calidad con el “objeto de propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad” ... “una educación de calidad siempre comprenderá los principios educativos de carácter integral” (BCN, 2019). De este modo la calidad supone igualdad de condiciones y el sistema descansa en las instituciones educacionales para la igualación no siendo responsabilidad del Estado lograr que las condiciones de origen mejoren. Por consiguiente, para nivelar la cancha como dice Sardoc (2016, p. 7), la idea de la igualdad de oportunidades “es neutralizar, reducir, mitigar o incluso eliminar tanto los beneficios potenciales de aquellos que también podrían estar en una posición aventajada como las barreras potenciales para aquellos que podrían estar en desventaja”. Es, por tanto, en la desigual condición de origen, ventajas o desventajas, donde la Escuela no lograría igualar más bien, estandarizar para evitar las diferencias.

En Chile la diferencia de obtener una mejor educación determina la desigualdad para alcanzarla. Hay condiciones ventajosas para una parte de la población que dispone de mejores y mayores niveles de vida, por sus barrios, cultura y bienestar. Que, si bien no asegura totalmente el logro de sus metas personales, es sin duda, una ventaja comparativa con quienes les costará el doble o más en lograrlas. Hay barreras sociales que la Escuela por su segregación estructural, no podría corregir en esta idea de dar a todas y todos la misma calidad educativa, porque su desigualdad parte en la desigualdad de la sociedad en su conjunto, que replica y del mismo modo como no es, un solo Chile tampoco lo es, una sola Escuela.

4.3 Igualdad de salida variante mérito

Un nuevo informe Mc Kinsey del año 2010, se estudiaron los 20 sistemas con mayores mejoras en su desempeño desde diferentes puntos de partida, entre los que se encuentran dos sudamericanos: Chile y Minas Gerais (Brasil). Incluye: Armenia, Aspire (cadena de colegios concertados en EEUU), Boston (Massachusetts), Inglaterra, Ghana, Hong Kong, Jordania, Lituania, Letonia, Long Beach (California), Madhya Pradesh (India), Ontario (Canadá), Polonia, Sajonia (Alemania), Singapur, Eslovenia, Corea del Sur y Western Cape (Sudáfrica). Se enfatiza su acción en la educación en América Latina hacia la igualdad de resultados, con pruebas estandarizadas que posteriormente fueron la base de la política de rendición de cuentas, que reguló el mercado educativo e impuso una fuerte competencia entre los establecimientos con pruebas estandarizadas, presionando a las organizaciones escolares y agudizando aún más la desigualdad educacional. Actualmente se cierran escuelas y liceos que no cumplen con esos desempeños categorizados (Agencia de Calidad de la Educación, s.f.), omitiendo las diferencias estructurales de los estudiantes y de privaciones socioeconómicas- culturales.

Esta competencia se traspasó a los estudiantes para alcanzar los mejores puntajes, lograr las mejores calificaciones en una generación de jóvenes con poca movilidad social, solo el esfuerzo personal parece ser un elemento diferenciador. Por otro lado, para quienes parecen no tener aspiraciones, que sus diferencias son una desventaja porque tienen familias disfuncionales, viven en barrios con alta delincuencia e incertidumbre cotidiana en las condiciones básicas, la escuela muchas veces es un elemento desfavorecedor por el trato discriminatorio sobre ellos, que replica el rechazo de la sociedad. Cómo señala Bourdieu (1996), la escuela reproduce la desigualdad social, no neutraliza los efectos de la desigualdad social y cultural, suerte de complicidad y contradicción (mérito y proveniencia social). Legítima la arbitrariedad cultural. Es esta escuela que sigue anclada en concepciones de excelencia motivando la selección “natural” por estatus de inteligencias o igualdades, que diferencian de buenos de malos estudiantes. La meritocracia en el actual campo educativo chileno es una práctica social encarnada en un campo de desigualdad social (Ochoa & Orbeta, 2017). No es fácil depositar las esperanzas en el mérito personal, sin terminar viendo competencias por esa distinción de clase social.

Una posición social privilegiada debe otorgarse al mejor candidato (la asunción de una concepción de excelencia basada en la meritocracia); la distribución de una posición social aventajada según el mérito es mutuamente beneficiosa tanto para el ganador como para el perdedor (la suposición de ventaja mutua). (Sardoc, 2016, p. 35).

Pero aun cuando el esfuerzo sea mucho, existen en la sociedad patrones sociales que limitan la movilidad de clase, porque al menos en Chile, los apellidos tienen prestigios (PNUD, 2017). La segregación social, es también cultural, educacional, territorial, laboral, etc. No basta el mérito, se crea una violencia

simbólica en el discurso de igualdad de oportunidades de la élite, que no se siente responsable de la suerte de sus competidores (Ochoa & Orbeta, 2017). “Las sociedades absolutamente meritocráticas no existen, pues siempre existen factores distorsionadores como el poder político y económico e instituciones y leyes que favorecen en mayor o menor grado a ciertos grupos” (De la Cruz, 2017, p. 162). Es tal la presión de los grupos de privilegio, que la distorsión al sistema escolar se observa en la “inflación” de las calificaciones finales a los estudiantes de los colegios privados, para alcanzar mejores posiciones en los ranking de notas, promedio de notas de la educación media (secundaria) que compite con las generaciones anteriores del establecimiento del estudiante y asigna una ponderación a la postulación para la educación universitaria. Esto permite hacer más viable el ingreso a las universidades, fórmula que pretendía incentivar el esfuerzo meritocrático termina generando presiones de los apoderados en busca de la diferenciadora excelencia académica (Eyzaguirre et al., 2021). Por consiguiente, no son meras diferencias entre sujetos, porque estas diferencias generan distorsiones capaces de segregar aún más, hacer competir entre iguales y redefine la desigualdad en la brecha de quienes pueden usar las oportunidades de mejor manera, y a quienes les costará más aprovecharla, como si debieran “ganarse” la oportunidad para mejorar sus condiciones de vida (Ochoa & Orbeta, 2017).

5. Contradicciones y paradoja de la igualdad educativa

5.1 La Escuela no es una política pública

La Institución de la escuela estaría en una contradicción estructural, por un lado, debe legitimar ideologías de igualdad y movilidad social, esperando que sean valoradas por la mayor cantidad de clases sociales. Y, por otro lado, colaborar en la formación de agentes para el mercado laboral jerárquico. (Apple, 1987, pp. 72-73)

La desigualdad social en Chile es una permanente realidad que las escuelas muestran, desde sus infraestructuras, precario desarrollo docente, clima organizacional de jerarquías y otras. La alta deserción de estudiantes y profesores dan cuenta de ello, el 20, 3% de los docentes en el 2º año de ejercicio abandona el sistema escolar y 58,7% es por razones de insatisfacción en las oportunidades de desarrollo profesional (López Catalán, 2015). Porque las escuelas han debido absorber la falta de políticas donde el derecho a la calidad educativa pasa por ellas. No pueden ni nivelar el acceso ni la salida. La oportunidad es solo la experiencia educativa. A lo más establecer mejoras en la cancha (escuela), en un juego desigual que depende de factores de recurso humano y económico, que define su categoría y la matrícula y está sujeta a la administración en el marco del negocio educativo. Hay escuelas que educan obreros, escuelas que educan técnicos y escuelas que no educan solo certifican el paso por el sistema, porque hay jerarquías sociales que las escuelas solo replican. “El único supuesto sólido que comparten las diferentes concepciones de igualdad de oportunidades, como señala Richard Arneson (2002), es su rechazo a las relaciones sociales fijas, no a la jerarquía en sí” (Sardoc, 2016, p.3).

5.2 Las escuelas y la justa oportunidad

Cuando creemos entender la igualdad como una igualación de aspectos deseables para todos los NNA, nuestra natural posición es lógica y de ética universal, sin embargo, en este razonamiento que pretende justicia en la igualdad, existen contradicciones sin evitar que sea posible y viable. Estas condiciones “razonables” de diferencia se establecen desde el *habitus*, en el origen de nuestras primeras relaciones que instala identidad con nuestra familia, las amistades y los campos de nuestra acción humana

donde la escuela, el barrio, las experiencias con otros *campos* soportan la estructura portante del ser social (Bourdieu,1997). La igualdad pasa por el campo de la desigualdad para ser vista y reconocida, dicho de otra forma, hay desigualdad en la igualdad. Según F. Dubet (2017), el hijo del obrero debe tener las mismas oportunidades que el hijo del ejecutivo -al menos que se crea que debemos estar, cada cual en su “sitio” por razones ideológicas o religiosas, como lo establece la creencia del Opus Dei-. Continuemos en el anhelo de justicia social. Lo importante está en la brecha que separa al hijo del obrero para alcanzar a ser ejecutivo, pues el hijo del ejecutivo, lo será. Es en esta brecha de las diferencias entre ambos, no tan solo los distinguen, más bien son un obstáculo para alcanzar el motivo de la oportunidad, por consiguiente, aparece la desigual. “Se dice que solo se requiere que los cargos públicos y los puestos sociales estén abiertos en el sentido formal, sino que todos deben tener una oportunidad justa de alcanzarlos” (Rawls, 2001, p. 43).

Distinto es tratar la desigualdad, ésta es difusa por

...su indeterminación, en su turbación, en la falta de claridad que impone la ceguera respecto de aquello que no es medible. De allí el carácter *imposible* de su interrupción. No es tanto el exceso de potencia estatal con respecto al colectivo, sino su indeterminación, lo que hace de toda máxima igualitaria una práctica en apariencia imposible. (Colella, 2015, p. 105)

Según Dubet (2017) para igualar la oportunidad del hijo del obrero y el hijo del ejecutivo, las escuelas y las políticas públicas, deberían desfavorecer al hijo del ejecutivo en esa ventaja estructural y favorecer al hijo del obrero en esa desventaja estructural. No obstante, en esa búsqueda de justicia social y de igualdad de oportunidades, hay implícita una discriminación arbitraria, que debemos asumir en las escuelas.

Si queremos poner a individuos que son diferentes por naturaleza en la misma posición de partida, entonces es necesario favorecer a los desfavorecidos o desfavorecer a los favorecidos. Esto significa crear artificialmente diferencias y discriminaciones que antes no existían. De esta forma, la desigualdad se convierte en un medio para lograr la igualdad. (Kodelja, 2016, p. 19)

5.3 Cuando las diferencias son desigualdades

Para igualar el campo del juego, se debería quitar al que tiene más y dar al que tiene menos, y esa justicia “anormal” es posible por el dilema de redistribución y reconocimiento de Nancy Fraser (Iglesias, 2012, p. 258). Pueden las diferencias unirse en ese reconocimiento y desde allí, igualar nuestras “desigualdades cristalizadas”, las nuevas y las acumuladas (Dubet, 2017, p. 37).

En Chile, existen condiciones “razonables” de diferencia arbitraria que impiden el uso de la oportunidad, partiendo por la educación segmentada por la capacidad de pago de las familias. No es el mismo juego para todas y todos, lo que hace muy difícil hablar de igualdad de oportunidades, que pueda mitigar la escuela por solo el hecho de entrar en ella y salir después de 12 años de enseñanza obligatoria. “La igualdad de puntos de partida también presupone la prohibición de la discriminación (Sartori, 1996, pp. 181-182)” (Kodelja, 2016, p. 19), y eso es lo que falta, replicar la igualdad social en “las escuelas”, una vez que exista, debido al abismo entre todas ellas. La oportunidad es la promesa inconclusa.

Para Fraser (1995), es posible abordar la desigualdad material tan exacerbada en estos tiempos, por medio del reconocimiento cultural y la igualdad social. Esto puede ser un importante camino para comprender el trato igualitario en las escuelas. “La igualdad social se pudiera conseguir a través de la educación, al poner las desiguales educativas del lado de las causas y no de las consecuencias” (Cerletti, 2008, p. 17).

El reconocimiento de las diferencias, al ser omitida o negada, genera injusticia simbólica cultural en la dominación de modelos sociales. La falta de reconocimiento de la propia cultura, invisibilizando su legitimidad y la falta de respeto, despreciando las representaciones culturales en la vida cotidiana (Fraser, 1995). Es esta vía posible para la escuela, como sistema social abierto, un actor relevante en la atomización de la desigualdad social de los estudiantes. En vez que los docentes estandaricen sus capacidades y oportunidades de aprendizaje, reconocieran las diferencias de sus estudiantes sin negar que estas diferencias, pueden incluso propiciar mayor aprendizaje colectivo e individual de conocimiento del mundo. “La igualdad fue un punto de partida y no es un punto de llegada y ese acto de igualarlos fue producido por un maestro” (Dussel, 2003, p. 218).

La igualdad es posible en las escuelas cuando las oportunidades se basen en las diferencias, potenciándolas desde la entrada al sistema escolar. Porque las escuelas participando de la sociedad, paradójicamente, anulan la diversidad cultural que sus mismas comunidades poseen.

Para los niños de clase baja el ingreso a la escuela supone un cambio simbólico y conceptual en tanto se los somete no solo a un discurso elaborado sino a vínculos sociales y objetales que promueve la utilización de dicho código (...) el bajo rendimiento aparece por diferencias culturales y de identidad social que se expresan en la organización escolar. (Tedesco, 1980, p. 27)

Los estudiantes si se sienten marginados, negados en su construcción social e invisibles de la participación, no es un fracaso educativo de los establecimientos. La desigualdad parte en la negación, es entonces, cuando la diferencia se vuelve un obstáculo para la oportunidad, que ya no es un derecho ganado, es exigible. Porque hoy muchos estudiantes salen, sabiendo mucho de la escuela para mal o para bien, pero muy poco la escuela de ellos. Los desiguales por las diferencias negadas son iguales, en esa exclusión de las oportunidades. Son esas “justas inequidades” nacidas de la competencia meritocrática y equitativa, alquimia entre filosofía democrática y liberal (Dubet, 2017, p. 13).

Pretensión posible en este nuevo escenario de reconstrucción social. Emulando las concepciones jurídicas (Nogueira Alcalá, 2006) en un nuevo orden constitucional, sería consagrar la igualdad de capacidades educativas para ejercer el derecho de la justa oportunidad.

6. Conclusión

Por medio del acercamiento a estos saberes, es posible comprender que la igualdad está construida de muchas igualdades, que cada una posee un propio campo de límites de desigualdades que las políticas públicas bordea como definiendo la frontera posible para actuar.

No obstante, la igualdad es un ideal que, por alguna razón posible de nuevos análisis, fue instalada como agenda pública para enfrentar la pobreza, la desigualdad social y variadas problemáticas humanas, que, a pesar de los programas de intervención, no ha modificado lo suficiente la naturaleza frágil de las

soluciones intergubernamentales, y ha elegido la educación como escenario.

Es posible comprender que las oportunidades siguen siendo una condicionante de la igualdad, que en materia educativa no es soporte de las escuelas abordar la “corrección” de las ventajas y desventajas sociales, económicas y culturales. La Escuela sigue reflejando la sociedad segregada, injusta e impotente al no alcanzar el ideal aristotélico de igualdades razonables. Mientras al sistema educativo se le asignen responsabilidades, el mandato legal imponga proveer tratos de igualación y exista la unificación de las políticas públicas a nivel mundial, la lógica es no respetar las diferencias, provocando una serie de “fallos” adaptativos para el sistema hegemónico de soluciones.

Es paradójico, que por más que intentemos la igualdad más desigualdades se develen. Se entienda que la desigualdad es el problema y la solución su igualdad, cuando ambas son en esencia lo mismo y la educación es la respuesta para todo lo pendiente por resolver, una quimera sin considerar su naturaleza refractaria.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.) *Portal oficial web de categorías de desempeño*. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>
- Apple, M. (1982). *Educación y poder*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Benavot, A. (2002). Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación. *Perspectivas*, 32(1), 53-81.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Editorial Siglo XXI.
- Biblioteca del Congreso Nacional. BCN (2017). *Historia de la Ley N°21.052*. <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/7469/>
- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.
- Carreño Rivero, M. (2016). Looking for equity: The major Project of education in Latin America and the Caribbean (1979-2000). *Journal of Supranational Policies of Education*, (3). 64-81 <https://revistas.uam.es/jospoe/article/view/5641>
- Cerletti, L. (2008). Educación y (des) igualdad: Un análisis del Programa Integral para La Igualdad Educativa desde la investigación etnográfica. *RUNA, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre*, 28(1), 11-28. <https://doi.org/10.34096/runa.v28i1.1206>
- Colella, L. J. (2015). La educación como “fragmento” de la política: Igualdad y emancipación a través de las filosofías de Badiou y Rancière. *Revista de Filosofía*, 2(80), 101-114 <http://hdl.handle.net/11336/53909>
- Coleman, J. (1966). Equal schools or equal students? *The public interest*, 2(4), 70-75.
- CNN Chile (2013, octubre 16). *PSU: El origen del ranking de notas*. https://www.cnnchile.com/pais/psu-el-origen-del-ranking-de-notas_20131016/
- De la Cruz Flores, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Educación*, 26(51), 159-178. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201702.008>
- Dubet, F. (2019). *¿Por qué preferimos la desigualdad? Aunque digamos lo contrario*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Dussel, I. (2003). Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. *Educação & Sociedade*, 24, 213-219. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100011>
- Leighton, H. (2021, junio 11). *Resolución del TC en letra muerta*. <https://cutt.ly/rSjJRpo>

- Ley 20.845, de 08 junio de 2015, inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley 20.529, de 2019, sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Biblioteca del Congreso Nacional. BCN <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Olavarría, J. (2021, junio 11). *Rechazo al fallo del TC que impacta la ley de inclusión de Bachelet es un retroceso y sienta un mal precedente*. <https://cutt.ly/SSjJYT1>
- Eyzaguirre, S., & Gazmuri, J., & San Martín, H. (2021). Sesgo socioeconómico en las Notas de Enseñanza Media. *Centro de Estudios Públicos*. <https://cutt.ly/5SjJGOo>
- Fraser, N. (1995). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. *New Left Review*, 212, 68-93.
- Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: Some theoretical, research and practical considerations. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 87-109 <https://doi.org/10.1108/09578230310457457>
- Iglesias, C. (2013). Justicia como redistribución, reconocimiento y representación: las reconciliaciones de Nancy Fraser. *Investigaciones Feministas: Papeles de Estudios de Mujeres, Feministas y de Género*, 3(3), 251-269. https://doi.org/10.5209/REV_INFE.2012.V3.41149
- Kodelja, Z. (2016). Equality of opportunity and equality of outcome. *CEPS Journal*, 6(2), 9-24. <http://doi.org/10.25656/01:12291>
- López Catalán, I. (2015). Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile. (Tesis maestría, Universidad de Chile). Repositorio académico de la Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137123>
- Metsämuuronen, J. (2019). Educational Assessment and Some Related Indicators of Educational equality and equity. *Education quarterly reviews*, 2(4), 770-788. <http://doi.org/10.31014/aoi.1993.02.04.105>
- MINEDUC. (s.f.) ¿Cómo postular? *Portal web oficial Ministerio de Educación de Chile. Sistema de admisión escolar online*. <https://www.sistemadeadmisionescolar.cl/postular/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2011). How the worlds most improved school systems keep getting better. *Educational Studies*, (1), 7-25.
- Nogueira Alcalá, H. (2006). El derecho a la igualdad ante la ley, no discriminación y acciones positivas. *Revista De Derecho (Coquimbo. En línea)*, 13(2), 61-100. <https://doi.org/10.22199/So7189753.2006.0002.00004>
- Ochoa, M. P., & Orbeta, C. T. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- PNUD. (2017). *Desiguales: Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Rancière, J. (2003). *Le Maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Rawls, J. (2001). *Justicia como equidad: una reafirmación*. Belknap Harvard.
- Sardoc, M. (2016). Equality of opportunity, cultural diversity and claims for fairness. *CEPS Journal*, 6(2), 25-41. <https://doi.org/10.25656/01:12292>
- Tedesco, J. C. (1980). Educación y empleo industrial: un análisis a partir de datos censales 1960-1970. En G. Rama. *Educación y sociedad en América Latina y el Caribe* (pp. 77-87). UNESCO <http://hdl.handle.net/11362/30635>
- Tribunal Constitucional (2021, agosto 26). *Sentencia Rol 10270-21*. N°22, p.12. <https://www.tribunalconstitucional.cl/expediente>

UNESCO (2015). *Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, Educación para todos 2000-2015: logros y desafíos*. <https://cutt.ly/BSjK8hL>

UNESCO (2019, September). *New methodology shows that 258 million children, adolescents and youth are out of school*. <https://cutt.ly/HSjK679>

AUTORA

Viviana Bonilla Orozco. Doctora en Educación, grado de Magister en Educación mención Dirección y Liderazgo Educativo. Pedagoga y licenciada en Educación, jefe técnico pedagógico y dirección en establecimientos educacionales a nivel público y privado.