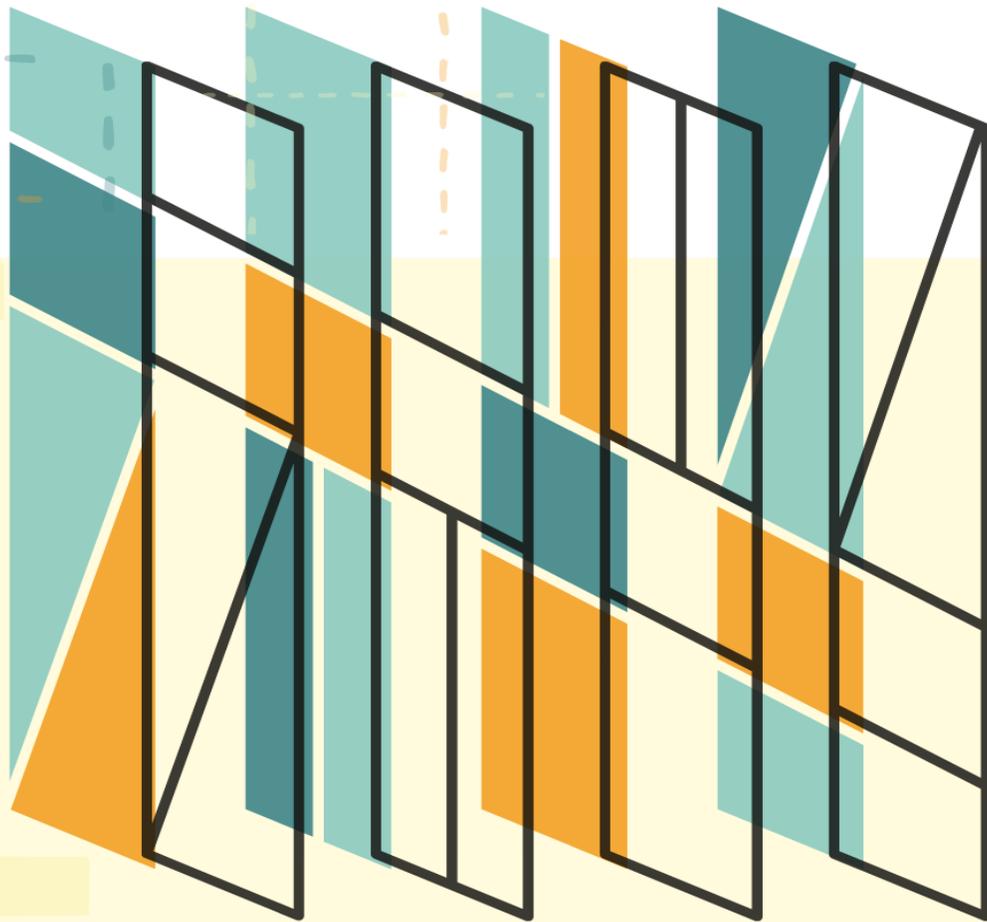


EL MURO DE LO EDUCACIONAL



VIVENCIANDO LAS BARRERAS PARA LA
JUSTICIA SOCIAL

EL MURO DE LO EDUCACIONAL VIVENCIANDO LAS BARRERAS PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Autoras/es:

Catalina Muñoz Castillo

Javier Garrido Muñoz

Kimberly Danús Godoy

Nicolás Sánchez Cubillos

Alexandra Soto Márquez

Almendra Valenzuela Pulga

Prólogo:

Marcelo Pinochet

Edición:

Equipo de profesores/as de la escuela de
Sociología Universidad Católica del Maule.

Apoyo gestión digital:

Diana Caro Villarraga

Coordinación:

Alexandra Soto Márquez

Segunda publicación digital estudiantil de Sociología

Talca, Agosto 2021.

ÍNDICE

Prólogo.....6

Marcelo Pinochet

Presentación.....8

Alexandra Soto Márquez

Conformación de un futuro ya decidido.....11

Almendra Valenzuela Pulgar

Estudiante. Sujeto histórico y emancipado, un instrumento para la justicia social.....21

Alexandra Soto Márquez

Educación sexual integral: primeros pasos para la disminución de la desigualdad de género.....40

Javier Garrido Muñoz

Factores que producen la deserción escolar en el contexto de pandemia en Chile.....51

Catalina Muñoz Castillo

Ética docente en tiempos de pandemia.....64

Nicolás Sánchez Cubillos

Educación e igualdad de oportunidades.....78
Kimberly Danús Godoy

PRÓLOGO

El lector tiene a la vista un documento que reúne las reflexiones de 6 estudiantes de sociología que buscan descifrar o inteligir el desafío presente de las políticas educacionales de nuestro país. Estas “miradas” conceptualmente (podríamos sintetizar) se inscriben en la distinción entre igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades, como parte de las concepciones de la Justicia Social. La publicación presenta una variedad de ensayos inéditos, a través de los cuales se abordan temas generales y específicos del sistema educativo, con un adecuado énfasis en el contexto chileno.

Almendra Valenzuela comienza el documento con un ensayo que, considerando teóricamente a Pierre Bourdieu, se empuja en estudiar y analizar las pruebas de selección, como mecanismos de predicción y anticipación, pero considerando las diferencias de igualdad en la posición o lugares de los estudiantes y las brechas existentes en la perspectiva de la justicia social. Continúa Alexandra Soto Márquez analizando la concepción de “alumno(a)” de nuestro sistema educativo. Con este afán emplea las aportaciones de Paulo Freire, incorporando los desafíos emancipatorios de la educación y reconociendo que el aula es parte de un proceso estructural que reproduce las desigualdades. En esta línea, Javier Garrido se adentra en reflexionar y plantear ideas y propuestas de una educación sexual integral, considerando conceptualmente las teorías del reconocimiento, siendo esto un aporte particularmente relevante en el estudio de las desigualdades de género.

El documento no rehúye las condiciones sociales y sanitarias por las que atravesamos en esta época marcada por los efectos adversos de una inédita pandemia. Considerando este contexto, Catalina Muñoz se detiene a analizar la deserción escolar, no obviando las desigualdades que presentan los diferentes grupos sociales en el acceso de manera online a una educación de calidad. Igualmente, a través del escrito de Nicolás Sanchez, no queda ausente del documento el desafío ético en las actuales discusiones sobre el acceso a la educación, la preparación de los profesores y profesoras y la experiencia formativa de los y las estudiantes.

Termina el documento con el interesante análisis de la igualdad de oportunidades de Kimberly Danús, quien desarrolla una síntesis histórica del sistema educativo chileno, manteniendo el punto de vista inicial y un crítico análisis de los cambios y transformaciones que deben ocurrir en el sistema educativo chileno.

Qué duda cabe, la educación es un permanente proceso de transformación personal, pero también contextual, donde los(as) estudiantes desarrollan (con la ayuda de sus maestros, familias, comunidad y entorno) todas sus actitudes y talentos. Este proceso es fundamental en la vida de nuestra sociedad y por ello, es motivo de preocupación de los y las habitantes del país. Las ideas y propuestas que aquí se presentan deben ser un aporte al diálogo y a las miradas diversas del desarrollo de la educación, con el objetivo de avanzar hacia la consolidación de una educación de calidad, inclusiva, justa y sustentable para todos y todas.

Agradezco la iniciativa de Alexandra Soto Márquez y al equipo de estudiantes de nuestra comunidad. Es un honor ser parte de los primeros lectores de esta segunda publicación estudiantil que se yergue, con próspera regularidad, en la posibilidad de incidir en la esfera pública, imaginar nuevas realidades, ampliando las oportunidades y comprometiéndose con las condiciones de nuestro sistema educativo.

Marcelo Pinochet Ayala

Académico Escuela de Sociología UCM

PRESENTACIÓN

Esta recopilación de ensayos se presenta como un ejercicio de reflexión que inicia con la siguiente pregunta ¿Qué problemáticas del sistema educativo se presentan como una barrera para el desarrollo de la justicia social en nuestro país? Este cuestionamiento es una invitación no solo para los y las ensayistas, sino que también para reabrir el debate sobre las injusticias y desigualdades que históricamente se han experimentado al interior del sistema educativo chileno. Es esencial reencontrarnos entorno a esta discusión aún más en un periodo que limita y a la vez se circunscribe en dos momentos fundamentales: el periodo post estallido social y la actual crisis sanitaria producto de la pandemia COVID-19. Estas dos etapas entrelazan debates sobre la dignidad, justicia, brechas sociales, inequidades e incertidumbres, así como la búsqueda por amparar la pluralidad y transitar hacia nuevos mecanismos que logren integrar a sectores históricamente excluidos.

Como estudiantes de Sociología de la Universidad Católica del Maule, creemos que son cruciales los espacios de diálogo alrededor de esta problemática, ya que de un modo u otro experimentamos aquellos muros, que mediante estas reflexiones buscamos visibilizar y analizar. El dar respuesta a esta pregunta, ha sido un proceso de recordar lo escuchado, lo observado y lo vivido, ya que parte de nuestra trayectoria ha sido interceptada por los movimientos estudiantiles del año 2006 y 2011, así como las álgidas protestas de los años 2015 y 2016. La demanda por una educación de calidad ha sido parte de nuestra historia estudiantil, por ello, el recordar y el reunirse con la temática en un escenario que vuelve a cuestionar, exigir y resistir, se transforma en una oportunidad sustancial para escribir sobre las brechas que se han hecho patentes, aún más con la crisis sanitaria. Son aquellos relatos propios y colectivos los que nutren estos ensayos, los cuales tienen como objetivo delimitar problemáticas del sistema educativo chileno que hasta el día de hoy persisten y que se han transformado en un muro desigual que pocos logran atravesar.

Los ensayos y reflexiones recopilados en un primer instante abordarán: las problemáticas de las pruebas estandarizadas, la búsqueda por espacios para un estudiante crítico-participativo y la urgencia por una educación sexual integral. Para luego analizar las desigualdades dentro del sistema educativo durante el contexto pandémico, tanto desde la visión de los/as estudiantes como de los/as profesores. Finalmente, se plantearán problemáticas transversales como la desigualdad en el sistema educativo con foco en la temática cultural.

“El muro de lo educacional”, vivenciando las barreras para la justicia social, hace alusión a tres formas de barrera: La primera, un muro en torno a la misma figura de la escuela, la

cual parece encontrarse desvinculada de las transformaciones sociales. Aquí el muro impide la visibilidad del “afuera” es decir, no incentiva a los y las estudiantes a conectarse con sus comunidades y relacionar los contenidos aprendidos con sus realidades, obstaculizando la comprensión de la escuela como un espacio de cambio social local. La segunda, es una barrera que dificulta el reconocer a los unos y a los otros en su pluralidad, comprendiendo las diferencias de género, etnia, nivel socioeconómico, entre otros, generando impacto en las dinámicas al interior del sistema educativo. Por último, el tercer muro se entiende como aquel donde la desigualdad socioeconómica termina permeando radicalmente las trayectorias educativas de los y las estudiantes. El mismo sistema educativo se entiende como un muro construido desde la desigualdad, en algunas partes es bajo y logra impulsar al estudiantado, mientras que en otros es alto e impenetrable para ellos/as. Los tres muros son formas diferentes pero interconectadas de obstaculizar una formación integral, que logré alcanzar la justicia social transversal.

Alexandra Soto Márquez

Estudiante de Cuarto año de Sociología UCM.

Coordinadora.

EL MURO



DE LO EDUCACIONAL

VIVENCIANDO LAS
BARRERAS
PARA LA
JUSTICIA SOCIAL

CONFORMACIÓN DE UN FUTURO YA DECIDIDO

Almendra Valenzuela Pulgar

En múltiples aspectos de la vida, se reconocen desigualdades que acompañan la formación de las distintas trayectorias. Muchas de estas pasan desapercibidas siendo naturalizadas a tal punto que nunca se llegan a cuestionar, encontrándose instaladas dentro de mecanismos estructurantes capaces de encasillar a sujetos de manera determinada con base en sus prácticas y estilos de vida, generando así que en los espacios donde se intercepten estos grupos, se observe con claridad las diferencias y desigualdades que pueden llegar a presentarse. Sin embargo, aun conociendo esta injusticia y desigualdad, los individuos continúan reproduciendo estas prácticas mediadas por una clase bien posicionada socialmente, para perpetuar aún más los procesos hegemónicos. Estas formas de agrupamiento son entendidas desde la perspectiva de Bourdieu (1979) sobre el sistema de enclasmiento, ya que su ideal postula que:

El sistema de enclasmiento se encuentra constituido por los condicionamientos asociados a una condición situada en una posición determinada en el espacio de condiciones diferentes, rige las relaciones con el capital objetivado, con este mundo de objetos jerarquizados y jerarquizantes, que contribuyen a definirlo al permitirle realizarse al especificarse (p. 229).

Por esto, es que es posible enclasar a las personas con base en sus gustos, género, nacionalidad hasta ingresos, llevando a la estructura predominante de clases sociales, donde es observable su tipo de trabajo, lo que hace posible abordar las diferencias entre sus estilos de vida, sus gustos y sus percepciones de la realidad social, debido a que al encontrarse situados en cierto espacio tanto físico como psicológico, se generan ciertas limitantes o libertades dependiendo de su clase social, al entender como esto contribuye a una definición de una clase y por ende delimitación de un sujeto, es que nos permite inferir como esto controla de cierta manera al capital económico, entendido desde Bourdieu como: “*El capital económico es directa e inmediatamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de propiedad.*” (Bourdieu, 2000, p.135) encasillándose a las personas netamente con lo relacionado a trabajo y a cuanto propiedad privada tiene derecho a adquirir con su capital económico, lo cual estaría estrechamente relacionado con el capital social, siendo constituido por:

La totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 2000, p.148).

Esto continúa clasificando a las personas, ya que, si un sujeto tiene menos recursos económicos, sus redes sociales se encontrarán en su mismo nivel, debido al lugar en el cual

vive, los lugares que frecuenta y su estilo de vida, lo que conlleva a la última subdivisión de capital de Bourdieu que sería:

El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías y de sus críticas; y, finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación (...) es el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar (Bourdieu, 2000, p.136).

Dando por sentado que la sociedad tiene como base la generación de diversas formas de enclasar a los individuos, es que se hace posible analizar diversos espacios donde estas agrupaciones deben enfrentarse entre sí para obtener algún beneficio. Ejemplificando, existen diversas estructuras tales como la salud, el trabajo, la educación entre otras donde se visibiliza una intersección entre diferentes grupos, sin embargo, se hace latente que no todos poseen el mismo capital cultural, social y económico para participar en cada uno de estos espacios, de esta forma podemos incluir el concepto de desigualdad social, la cual:

...puede entenderse en relación con las diferencias en la vida social de las personas, las que implican ventajas para unos y desventajas para otros. Son percibidas como injustas en sus orígenes, moralmente ofensivas en sus consecuencias, o ambas. Esto no se expresa solo en términos de ingreso y riqueza, sino también en educación y salud; trato social y dignidad; seguridad económica y física, además de poder y capacidad de influencia sobre las decisiones públicas (Gallego, et., 2018, p.14).

Uno de los procesos más cuestionados en nuestro país, enmarcado en el contexto educacional, es el de admisión universitaria, que representa de manera directa una dinámica discriminatoria, injusta, completamente legal, al momento de definir qué persona se encuentra capacitada para entrar a la universidad y cual no, pretendiendo analizar a diferentes sujetos enclasadados económica, política y socialmente con un único elemento estándar. Este proceso de admisión universitaria se organizaba en torno a una sola prueba conocida como Prueba de Selección Universitaria (PSU), la cual funcionó desde 2003 hasta el 2019, ya que el año 2020 se generó un cambio de nombre, así es como en la actualidad se denomina Prueba de Transición, abreviado como PDT, teniendo como diferencia principal lo dicho por el subsecretario de educación superior Juan Eduardo Vargas, quien explicó que:

...hay una menor cantidad de contenidos que se incluyen para efectos de medición ¿Qué implica en términos prácticos? Que la cantidad de preguntas, por ejemplo, disminuye desde 80 a 65. De manera adicional se empiezan a incorporar de forma paulatina preguntas que tienden a medir competencias y no contenidos como era el caso de la PSU (Villaroel, 2020).

Explicando que la gran diferencia es que no medirán contenidos, sino, competencias... Pero ¿De qué manera las medirán? Con una prueba de alternativas que, analizando críticamente, su formato es igual a la PSU, y esta dinámica es la encargada de diferenciar qué estudiantes

poseen el conocimiento necesario y óptimo para convertirse en la próxima generación profesional del país. Pero ¿Es posible comparar de la misma manera a sujetos que no accedieron a la misma educación? ¿Es posible y correcto abstraerse de los contextos y estilos de vida de quienes rinden la PDT?

Esta clase de preguntas siempre producirán distintas opiniones debido a las múltiples perspectivas del tema, pero aquí se guiará el análisis hacia la visión de la PDT como proceso dicotómico: facilitador, por su ideal generador de movimiento entre clases, ligado al aumento de capital social, cultural y económico, y como segregador, al momento de discriminar quién “es digno y capaz” de acceder a ésta, debido a que desde un inicio, no todos quienes rinden la prueba parten desde una base de igualdad de condiciones, ya que Bourdieu desarrolla un concepto que es capaz de entender cómo se condiciona al individuo desde un inicio, y cómo es posible que se reproduzca la desigualdad, ya que:

El habitus se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles - estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes- que integran todas las experiencias pasadas y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes cara a una coyuntura o acontecimiento y que él contribuye a producir (Bourdieu, 1972, p.54).

Mostrando así el habitus como una estructura que incluye el contexto sociocultural de los sujetos los cuales, al aterrizar en nuestro contexto educacional, no influye donde nacen los individuos, todos poseen la capacidad de aprender, sin embargo, si se reflexiona desde el habitus, hay una distancia entre agrupaciones, debido a los estilos de vida y experiencias que poseen los sujetos y también el de sus familias, intersecando con el capital social, económico y cultural que influyen, ya que:

Se observa una asociación entre el cargo desempeñado por los padres y los puntajes PSU obtenidos por sus hijos, en tanto quienes obtienen mayores puntajes son aquellos cuyos padres se desempeñan como gerentes o son profesionales de carreras de cinco o más años. Por otra parte, aquellos que obtienen puntajes más bajos tienen padres que se desempeñan como obreros agrícolas calificados o no calificados (Valdivieso, et al., 2006, p. 330).

Lo que nos lleva a concluir literalmente de la cita, que si el individuo nace en una familia de alto capital económico, posiblemente sus padres sean dueños de medios de producción y posean un alto capital cultural, sus redes se generarán con esa base, vivirá en un lugar acomodado con gente que nació en su misma condición, y crecerá con putas de percepción específicas, perspectivas y expectativas de vida muy diferentes a un individuo que nace en un hogar de menor recurso económico, donde sus padres sean trabajadores explotados, un territorio tal vez marginado por sus circunstancias, redes sociales con vida y crianza similar, obviamente tendrá sensaciones y pensamientos diferentes a la primera ejemplificación. Por ende, ¿Cómo medir estas diferentes experiencias bajo un mecanismo estandarizado?

Formas de medición que homogeneizan y no representan.

Para comprender de mejor manera la situación presentada con anterioridad sobre la PSU en Chile, explicaremos las diversas maneras que existen, no solo a nivel nacional, sino que también a nivel mundial de identificar y analizar el rendimiento escolar que se obtiene en estudiantes del mismo nivel educativo. Observamos en ellos una arena de lucha relevante en el área educacional, debido a que los estudiantes se evalúan de la misma manera, pero no todos son capacitados de igual forma, ni viven los mismos contextos, ni pertenecen a la misma clase social. Esto nos hace pensar si realmente son efectivas estas dinámicas de medición de rendimiento mundiales, ya que excluyen por completo las desigualdades existentes no solo entre los países seleccionados, sino que también, de los sujetos que participan de éstas. Para situarse aún mejor, se analizará uno de los informes más reconocidos a nivel mundial, el cual incluye a Chile en sus estudios sobre rendimiento educacional, siendo esta la prueba denominada PISA por sus siglas en inglés Programme for International Student Assessment, producida cada cuatro años, la cual:

...tiene por objeto evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber. PISA saca a relucir aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y, al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje, ayudando así a establecer metas ambiciosas para otros países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, s.f.).

Básicamente estamos frente a un informe con reconocimiento a nivel mundial, debido a que “La prueba tiene una gran difusión y efectos relevantes en la estimación del desempeño de las autoridades educativas nacionales para hacer avanzar el nivel educativo de sus poblaciones” (Rodríguez, 2016), lo que demuestra que luego de obtener los resultados finales de la prueba PISA, ciertos países generan cambios en sus políticas públicas educativas para que “avance el nivel educativo”, sin embargo, no existen estudios que demuestren que estos cambios incidan en aumentar el nivel del rendimiento académico de sus estudiantes. No obstante, gran parte de las investigaciones llevadas a cabo dan cuenta de sus desventajas:

Peter Mortimore, investigador y ex director del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, publicó en 2009 en reporte “Alternative models for analysing and representing countries’ performance in PISA”. En su estudio el autor sistematiza las, a su juicio, principales vertientes de crítica académica sobre el modelo. En resumen: la prueba examina desempeños escolares de manera homogénea cuando lo que prevalece es una gran diversidad entre nacionalidades, grupos sociales y sistemas educativos; se han identificado problemas de traducción de los exámenes; hay evidencia de sesgos en la selección de muestras, que es responsabilidad de los países participantes; el diseño de la prueba no toma en cuenta los currículos de los países; la prueba ha tenido implicaciones indeseables en las reformas educativas de varios países; la participación de los maestros se reduce a aplicar y vigilar la prueba, pero no los involucra en su diseño e interpretación; el

enfoque transversal de la prueba impide análisis adecuados de tipo causal; el modo de comunicación de resultados es un ranking entre sistemas educativos nacionales (...) En mayo de 2014 el periódico inglés The Guardian publicó una carta abierta, dirigida a Andreas Schleicher, director del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Estudiantes, firmada por más de ochenta académicos de universidades de varios países, principalmente de Europa y Estados Unidos. La carta, encabezada por el diario "Pisa tests are damaging education worldwide" ha tenido una gran difusión porque, principalmente, alerta a los gobiernos a tomar con cuidado los resultados de la aplicación y porque hace notar la incongruencia entre el enfoque de desarrollo educativo de la OCDE con el correspondiente a otras agencias internacionales, como UNESCO y UNICEF (Rodríguez, 2016).

Siendo así, como se reconoce que PISA es una prueba que tiene por objetivo medir solo el rendimiento académico de quienes participan, y se habla de cierto tipo de rendimiento, ya que estos investigadores mencionan insistentemente que existe ambigüedad en los ítems al igual que en sus preguntas. Tampoco se mencionan variables externas a lo educativo que influyen en el conocimiento educacional que es analizado en el informe PISA, ya que es posible que las desigualdades sociales, económicas y territoriales generen una repercusión directa en el rendimiento de esta prueba y no sean tomados en consideración. También como se mencionó con anterioridad, se observa que sus resultados impulsan la competencia entre los países participantes de dicha prueba, al dar los resultados en una lista de ranking ordenados de puntajes más altos a los bajos, debido a su mención sobre "establecer metas ambiciosas para otros países" genera que no solo estos países participantes sientan presión sobre otros, sino, que incita la competencia a nivel nacional.

Chile al encontrarse dentro de los países que participa activamente en la realización del informe PISA, no es la excepción a esta modalidad, ya que así como compite con otros países por las mejores posiciones en el ranking de resultados, también incentiva esta competencia nacional con dinámicas de medición de rendimiento escolar, siendo uno de estos métodos una prueba reconocida por quienes viven en el país, la cual sería el SIMCE de la sigla Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, el que se aplica a diferentes estudiantes que comparten los mismos niveles educacionales y cuya finalidad es evaluar el rendimiento de estudiantes y observar si es que quienes se presentan y realizan esta prueba se encuentran nivelados en contenidos educativos.

La PDT, sin embargo, es un proceso relativamente diferente al anterior, debido a que es una dinámica programada para arrojar puntajes a las distintas categorías en que se divide el currículum: Matemáticas, Lenguaje, Historia y Ciencias naturales (Biología, Química y Física), donde dependiendo a que carrera universitaria se desee obtener un cupo, serán las materias elegidas para calcular un porcentaje de admisión dependiendo de los puntajes obtenidos.

La elección de la prueba de transición y no de PISA ni SIMCE se debe a que se ha demostrado con trabajos cuantitativos (con información preliminar de las comunas pobres desde un ingreso de \$373.879 y a las élites nacionales hasta ingresos de \$3.217.200, Casen 2009) que:

En 4 ° básico las comunas pobres obtienen los mismos puntajes que las comunas ricas. Incluso estas últimas aparecen en el penúltimo lugar, aunque con puntajes muy semejantes (...) En cambio, a los 16 años, en 2° medio, la transformación es radical. Las comunas más pobres tienen puntajes muy mediocres, los puntajes crecen poco con el aumento del ingreso y sólo se produce un gran salto en las comunas ricas, aquí llamadas elites nacionales, que obtienen 50 puntos más que el grupo de comunas que le es más próximo (Mayol, et al., s.f, p. 14).

Es así como se demuestra que en la prueba SIMCE de cuarto básico los puntajes en las comunas más pobres rondan los 250 puntos y en las comunas más ricas los puntajes rondan los 249 puntos. Por el contrario, en la prueba aplicada a los segundos medios, los resultados oscilan entre 228 puntos para las comunas pobres y 302 puntos en las comunas más ricas. De esta manera queda demostrado que en los últimos años de educación media es donde expresa la desigualdad educativa, debido a que, en momentos evaluativos previos, como lo sería Simce en cuarto básico, los resultados de los estudiantes en estos niveles son similares sin importar su zona geográfica o los ingresos de sus familias, sin embargo, en el momento donde ocurre la primera modificación es en el Simce de segundo medio, ya que los resultados de estos dependerán del nivel socioeconómico que posean las familias de quien realiza la prueba, Pero el momento de mayor contraste está en la PSU, conocida actualmente como PTU. Los estudios demuestran:

...una asociación directa entre ingresos familiares y puntajes en la PSU; el grupo que reporta ingresos más bajos obtiene sólo un promedio de 459,6 puntos, mientras que el que reporta ingresos más altos, obtiene un promedio de 619,5, lo que significa una diferencia de 159,9 puntos (Valdivieso, et al., 2006, p. 329).

Todo lo anterior demuestra que existen fuertes desigualdades entre los estudiantes que rinden las pruebas de selección universitaria, revelando que estudiantes provenientes de familias con menores ingresos poseen una tasa de rendimiento notablemente menor que los provenientes de familias cuyos ingresos están considerados entre los más altos del país, dando un respaldo cuantitativo importante para nuestro objetivo principal como lo sería la desigualdad al momento de rendir la PSU dependiendo de la clase social de la cual proviene cada estudiante que se presenta a responderla.

Sujetos enmarcados entre PSU, sociedad y economía

Así es como se puede entender que desde un comienzo existen desventajas para cierto grupo social, donde se pueden observar injusticias y actos marginales para la clase social baja, quienes no poseen todos los recursos para poder subsistir, menos para poder obtener buen capital social ni cultural. Esto nos vuelve al asunto principal sobre el que queremos reflexionar aquí: la desigualdad económica, plasmada en el ámbito educacional, e interrelacionada con capital social y cultural.

Al poseer los conocimientos necesarios previamente mencionados al conceptualizar y entrelazar ideales sustanciales de diversos autores, es que se hace necesario contextualizarlos y enmarcarlos correctamente hacia la guía principal de este ensayo, ya que si bien se

utilizaron múltiples y abstractos elementos, el objetivo general es realizar una delimitación al espacio de lucha educacional, donde uno de los momentos decisivos para los jóvenes y a la vez tormentoso, es el proceso de transición universitaria, donde se diría que muchos se juegan su futuro, pero esta tal vez desde un inicio su suerte ya se encontraba decidida, ya que las desigualdades en capital económico, social y cultural, determinan el futuro de los jóvenes respecto su resultado en las pruebas estandarizadas

La universidad para algunos es un escalón más en su vida, algo que desde pequeños se les inculca como obligación, así como asistir a la escuela básica y media. Para otros es un momento de ensueño, donde se observa la posibilidad de ¿Ascender socialmente? cambio de clase, subir su estatus y poseer mayores capitales. Mientras, tal vez otros nunca en su vida pensarán en esta como opción.

Tal vez se crea que esto tiene que ver con capacidades, si alguien es inteligente, responsable y capaz de estudiar lo hará, y que el resto simplemente no lo hace “por flojera”, pero si ponemos en relación los capitales y la ubicación de clase de los jóvenes podemos demostrar que esto no necesariamente sería así. Un sujeto de clase baja, que su familia quizás apenas alcanzó niveles básicos incompletos, no puede observar a la universidad de la misma manera que un individuo en el que ambos padres poseen estudios universitarios, se esperan cosas diferentes de cada uno, y ambos se enfrentaron a diversas trabas para alcanzar cada escalón.

Estudios revelan que existe una clara diferencia al momento de dar la PSU entre colegios privados y municipales:

...la brecha entre recintos municipales y particulares pagados asciende a 139 puntos en matemática, mientras que en lenguaje es de 124, una cifra considerable tomando en cuenta la importancia que tiene la prueba al momento de seleccionar a futuros alumnos para la educación superior (Santander, 2017, p. 75).

Por esta razón es que, durante años al observar la educación en Chile, se realiza esta división entre la eficiente y la calidad, y la educación promedio entregada a la mayoría. La primera es la educación privada. A esta puede acceder una minoría perteneciente a una clase social alta. Los colegios disponen de recursos para tener buenas instalaciones, espacios para el estudio, con equipos que posean lo necesario para trabajar de buena manera y estos mismos son quienes se dan la posibilidad de participar en preuniversitarios donde son preparados exhaustivamente para una prueba al finalizar estos cuatro años de enseñanza media, estadísticamente poseen mejores resultados en la PSU donde “se demuestra” el rendimiento de sus estudiantes.

Por otro lado, gran parte de los estudiantes pertenecientes a una clase social alta, aparte de poseer un alto capital económico, también tienen un alto capital cultural, ya que sus padres en su mayoría poseen estudios universitarios, generando un buen terreno para conformar un buen futuro, asimismo, ostentan de un alto capital social, al estar en contacto estrecho con personas de diversos círculos en múltiples áreas.

Esto no sucede con la educación municipal, donde cualquiera puede acceder. A esta, tienden a matricularse grandes cantidades de alumnos al no tener que cancelar cuotas para mantenerse estudiando. El financiamiento al ser estatal es bajo, lo cual impide que pueda construirse un ambiente óptimo para el estudio debido a la alta demanda de estos.

Tampoco se puede acceder a buenos equipamientos ni infraestructura adecuada. La mayoría de estos estudiantes no poseen el capital económico para contratar un preuniversitario y enfocarse solamente en rendir la prueba de acceso universitario. Tal vez muchos deben trabajar al mismo tiempo que estudiar para ayudar a sus familias. Es por este conjunto de razones que tienden a obtener menores puntajes PSU, menores tasas de matrículas en universidades y alto nivel de deserción post matrícula.

Su capital cultural se podría inferir que es bajo, ya que al provenir de familias con bajo nivel económico, sus padres posiblemente nunca hayan podido acceder a una educación media, tal vez muchos hasta tienen escolaridad básica incompleta. Esto nos lleva a pensar que no tenían las herramientas para poder guiar a sus hijos en las tareas, ni poseían el financiamiento para que otros pudieran ayudarlos, sobre lo mismo. Su capital social sería bajo, al no tener relación con sujetos que posean grandes cargos, al solo generar amistad con otras personas que provienen de su misma clase social.

Toda la reflexión llevada a cabo en este ensayo hace que surjan múltiples cuestionamientos respecto a toda la influencia y poder que inserta en una persona su clase social. Lo hace en sus relaciones sociales, económicas y en la posición que cada sujeto tiene en la sociedad. Analizando profundamente el objetivo de este escrito, la PDT es un dispositivo que materializa esta injusticia social *“Para Kant, (...) injusticia social cometida previamente, al acaparar los recursos disponibles en pocas manos y privar de los mismos a la inmensa mayoría”* (Aramayo, 2020). Lo cual nos lleva a pensar ¿Existe injusticia social en nuestro país? Porque al solo analizar la perspectiva de la PDT, se concluye una clara desigualdad e injusticia social, que tiene como causa la clasificación económica de cada individuo, donde la clase burguesa acapara los recursos y hace que se mantengan circulando entre la misma clase.

Si bien existen más visiones sobre la PDT como una buena prueba de transición hacia la universidad, no hay estudios que propongan otro método para realizar esta selección universitaria donde, por ejemplo, sea posible una diferenciación de aptitudes dependiendo de cada carrera.

La opción es mejorar el evento previo a esta prueba, la educación media que es donde se observa esta desigualdad entre los puntajes SIMCE que anuncian los puntajes PDT. Al controlar la variable educación en esta fórmula, y equilibrar las posibilidades de quienes estudian: mismas enseñanzas e infraestructura, igual tiempo específico para su estudio autónomo no influyan al momento de conseguir trabajo, se pueda disminuir la brecha de puntajes PDT, aumenten las matrículas a universidades de personas de clase baja y obtengan las mismas oportunidades que alguien de la elite. Pero, contextualizando a Chile en un modelo económico neoliberal ¿Se podrá alcanzar este nivel de igualdad y justicia social?, si la educación continúa defendida en la constitución como un bien de consumo *“El derecho*

de ser ciudadano, o sea, de decidir cómo se producen, se distribuyen y se usan esos bienes, queda restringido otra vez a las élites” (García, 1995, p.26).

Bibliografía.

Aramayo, R. (2020). Como prevenir la injusticia social. Ciper. <https://www.ciperchile.cl/2020/02/21/como-prevenir-la-injusticia-social/>

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique: Précédé de «Trois études d'ethnologie kabyle»*. Librairie Droz Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée de Brouwer

Gallego, F., Hodge, C., Larrañaga, O., & Martínez, C. (2018). Chile: la desigualdad que persiste. *Revista Universitaria*, (151), 12-18. <https://issuu.com/visionuniversitaria/docs/ru151/12>

García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. Grijalbo Marx, K., & Engels, F. (2000). *Manifiesto del partido comunista*. Siglo XXI No tiene vínculo con una cita Mayol, A., Araya, J., Azócar, C., & Azócar, C. (s.f). *7 fenómenos sobre educación y desigualdad en Chile*. CIES. <http://hmart.cl/home/wp-content/uploads/2011/03/DESIGUALDAD-Y-EDUCACION-INFORME-CIES-U-DE-CHILE.pdf>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (OECD). (s.f). Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA). <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/programainternacionaldeevaluaciondelosalumnospisa.htm>

Rodríguez, R. (2016). *Las críticas a PISA*. EF Educación Futura. <https://www.educacionfutura.org/las-criticas-a-pisa/>

Santander, F., & Jeréz, F. (2017). *PSU los actores y las claves del cuestionado sistema de admisión en Chile*. [Tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/150561/PSU%20LOS%20ACTORES%20Y%20LAS%20CLAVES%20DEL%20CUESTIONADO%20SISTEMA%20DE%20ADMI.pdf?sequence=1>

Valdivieso, P., Antivilo, A., & Barrios, J. (2006). *Categorización socio democrática de estudiantes que rinden la PSU, postulan y se matriculan en Universidades del consejo de rectores*. *Revista Calidad en la Educación*, (24), 321-361. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/281/285>

Vilches, A., & Perez, D. (2010). *El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (53), 121-154. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a06.pdf>. No tiene vínculo con una cita

Villaroel, M. (2020). Los cambios que tendrá la Prueba de transición con respecto a la antigua PSU. BiobioChile. <https://www.biobiochile.cl/especial/educacion/noticias/2020/07/20/los-cambios-tendra-la-prueba-transicion-respecto-la-antigua-psu.shtml>

ESTUDIANTE. SUJETO HISTÓRICO Y EMANCIPADO, UN INSTRUMENTO PARA LA JUSTICIA SOCIAL

Alexandra Soto Márquez

Desentrañar el sistema educativo implica situarse “dentro” del mismo, es así como, se vuelve ineludible el proceso de recordar la propia experiencia, el desafío de traer aquellas imágenes supone el reconstruir un relato propio. De aquel ejercicio surge una primera pregunta ¿Cómo me entiendo dentro del sistema educativo chileno? Responderla es un trabajo individual, íntimo pero eso no significa aislarlo de lo social, lo público. Es por ello que la respuesta está supeditada a un cuestionamiento anterior ¿Cómo el sistema educativo chileno me hizo entenderme a mí misma? ¿Desde dónde me situó para observarme y observar a los otros/as? Es decir, las experiencias individuales de ser estudiante, están estrechamente vinculadas con las formas en que el sistema educativo enseña a entendernos, actuar y reflexionar desde/para los espacios circundantes.

Estos primeros pasos de la reflexión van generando otras dudas a reflexionar ¿Cómo son entendidos los/as estudiantes? ¿Qué dinámicas son gestadas entre profesores y estudiantes? ¿Cómo se relacionan los diferentes actores en la escena educacional? Todos estos procesos se dan en tramas de significación que recubren las interacciones entre los sujetos agentes que habitan el sistema educativo revistiéndolo de sentido. Estos planteamientos son abordables desde numerosas perspectivas, no obstante es necesario destacar las dimensiones señaladas por Giroux en su introducción al libro de Paulo Freire *la naturaleza política de la educación*:

...la educación representa tanto una lucha por el sentido, como una lucha respecto de las relaciones de poder, Su dinámica se forja en la relación dialéctica que existe entre los individuos y los grupos que viven sus vidas en el marco de condiciones históricas y restricciones estructurales específicas (Giroux, 1990, p.15).

Es decir, la educación se entiende como un escenario de conflicto y disputa por el sentido, lo cual se vincula con las relaciones de poder las cuales se enmarcan y relacionan con elementos históricos y sociales más amplios. Se complejiza la imagen educativa, así como las respuestas a las preguntas antes formuladas: La posición del estudiante en el sistema educativo implica cuestionarse acerca de las relaciones/tensiones de poder que sitúan a este sujeto.

Si asumimos que el estudiante se encuentra supeditado a estas relaciones de poder ¿Qué acción performativa tiene sobre su entorno educacional? Desde la perspectiva de Freire el sistema educativo los entiende como “*individuos pasivos (...) vacíos, que va siendo llenados por pedazos del mundo digeridos por otro*” (Freire, 2004, como se citó en Baeza et al, 2006). El autor expresa la relación en la cual es sumergido el estudiante por medio de tres puntos: como individuos receptores y no transformadores (No sujetos históricos); carentes de

conocimiento, desligando así lo aprendido por la experiencia (invisibilizan diversidad de realidades); subordinados al poder y delimitaciones previas de otro (Relaciones asimétricas). El análisis del autor termina funcionando como una primera posible respuesta o más específicamente como una base para la profundización de leer el sistema educacional chileno desde este cuestionamiento.

Por medio de esta reflexión es necesario cuestionarse el Cómo y el Por qué la construcción del estudiante que se ha desarrollado en nuestro país, se ha vuelto un obstáculo para que el mismo sistema educativo proyecte, incentive y produzca justicia social. Claramente el tipo de estudiante que es observado al interior del sistema educativo es diverso, no obstante, esto no limita que se identifiquen formas transversales que lo conforman, pues tal como lo mencionaba Freire el estudiante se configura en un marco de relaciones de poder asimétricas replicadas desde el interior del aula hasta en el macro-contexto educacional. Por ello es crucial entender los procesos de dominación y opresión que circundan tanto al sistema educativo como al contexto social, económico, cultural y política que vivencia Chile.

Un aporte a esta reflexión es la investigación realizada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, la cual indica que el sistema educativo:

...ha intencionado cierto discurso y praxis pedagógica-educativa que no es neutral y que obedece a ciertos intereses sobre el conocimiento que apuntan al control del espacio educativo y por ende a la reproducción del conocimiento en función de la reproducción social (Baeza et al., 2006, p.73).

En la línea de Paulo Freire, el estudio aborda el concepto de educación bancaria, como aquella en que “*los estudiantes son receptáculos vacíos los cuales los profesores llenan con información*” (Freire, 2004, como se citó en Porter, 2018, p.4). En esta forma de generar educación, el estudiante actúa como un espectador que consume lo dicho, lo expresado, lo significado dentro del aula, en consecuencia, no crea ni produce, por lo tanto, se le limita a lo pasivo. Esto se presenta como una problemática para el proceso del estudiante, debido a que se requiere una conciencia y agencia sobre el espacio para entender el proceso de dominación que se encuentra latente en la sociedad chilena: “*El ser humano llega a ser sujeto-histórico mediante una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto. Desde ahí, logra visualizar aquellas fuerzas que condicionan su estar en el mundo, pudiendo llegar a determinar ese estar en el mundo*” (Baeza et al., 2006, p.89).

Por lo tanto ¿Qué sucede cuando se limita la construcción del estudiante como sujeto histórico y se reemplaza por la generación de un ser pasivo, receptor y espectador constante de aquello que le parece externo? Al sujeto (estudiante) no le parece propio su entorno, volviéndose complejo el unir el conocimiento aprendido en el aula con los contextos que habita, limitando la acción de estos dentro de sus propias realidades.

Aquello se acentúa y problematiza cuando el contexto de los estudiantes es de desigualdad y precariedad. Allí el desafío ya no es solo hacerlos conscientes sino agentes transformadores

de lo que vulnera su propia construcción integral. A partir de ello se entiende que, si el sistema educativo no entrega las herramientas para que los/as estudiantes concienticen, apropien y transformen sus contexto, el sistema educativo solo reproducirá esas desigualdades desde dentro. La enseñanza que busca la pasividad como mencionaba Paulo Freire no permite que se observen las fuerzas que han condicionado sus trayectorias, es en este punto donde se vislumbra con mayor claridad los elementos de dominación y poder mencionados previamente.

Inclusive, al vincular los propios cuerpos como territorios es posible conectar las primeras relaciones que se mencionaron sobre lo íntimo y lo público. Ser entendido como un estudiante-receptor no incentiva un descubrimiento y exploración de sí mismo ni de otras formas de territorio en las cuales transita. El estudiante desde la educación bancaria es guiado hacia una observación estática del sujeto mismo y lo circundante:

La escuela es una institución que, a través de las relaciones de poder que la constituyen, sujeta, normaliza o disciplina a los cuerpos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. (...) El cuerpo es así territorio del saber/aprender/transformar y entrada para politizar nuestra cotidianidad (CLADE, 2019, p.23).

Hasta ahora las primeras dinámicas que pueden visualizarse son: la apropiación del yo; de los procesos educativos y de los territorios en los cuales el estudiante transita. En esta dinámica el sistema educativo debiese ser un punto de mediación para conseguir que el estudiante logré vincularse íntegramente en las tres dinámicas mencionadas.

El planteamiento desarrollado por CLADE (2019) deriva de un trabajo a nivel latinoamericano que tiene como núcleo la emancipación y liberación desde el sistema educativo, “*la concepción de una educación emancipadora orientada a los propósitos de los derechos humanos, para la construcción de la paz, de ciudadanías activas, críticas y participativas*” (CLADE, 2019, p.9). Desde su posición el estudiante debe ser construido como un ente crítico, político y productor dentro de sus contextos. Este planteamiento al unirlo con la mirada de Freire, se extiende hacia un rumbo que planea hacer a los/as estudiantes: conscientes de la dominación y opresión que se experimenta en un sistema educativo desigual, el cual configura a un sujeto sin agencia que terminará produciendo aquella subordinación. Es entonces cuando entra a escena el conflicto y la disputa que libera el sujeto, apropiándose de sí mismo, de sus territorios, espacios educativos con poder de acción. A partir de la forma en la cual se constituye la imagen del estudiante, se hace posible dibujar la lucha de sentido que se transa al interior del sistema educativo.

“La transformación del mundo hacia una realidad que garantice justicia e igualdad social para los pueblos de América Latina y el Caribe (ALC) demanda una educación crítica, reflexiva, dialógica, consciente y humanizadora” (CLADE, 2019, p. 7). La justicia social puede tomar como herramienta y medio al sistema educativo y viceversa, para la producción de futuros ciudadanos conscientes-reflexivos, ya que la emancipación del yo da la agencia

para la emancipación de las comunidades que actualmente se encuentran internadas en las precariedades que toman formas múltiples y difusas.

Los/as sujetos buscan en el sistema educativo un punto de impulso, no obstante, a cambio interiorizan modos y prácticas que solo reproducen las injusticias sociales. Desigualdades que han despertado formas de lucha en Chile, como lo fue el estallido social del 2019 y en cuanto al mismo sistema educativo, remontan a momentos álgidos como el 2006 y 2011 en los movimientos estudiantiles de enseñanza media y universitaria.

A partir de la mirada de la educación de la emancipación, se politizan y presentan los desafíos para la construcción de estudiantes que posteriormente se transformarán en ciudadanos. ¿El sistema educativo sitúa al estudiante en miras de sus responsabilidades democráticas? ¿La construcción de estudiantes pasivos devendrá en ciudadanos pasivos? ¿Cómo producir justicia social con futuros ciudadanos que no ha sido incentivados a apropiarse de ella y contribuir en su perpetuación?

“Este desarrollo personal contribuye a la capacidad de promulgar la transformación social de los estudiantes (...) enfatiza la autonomía porque sirve a un grupo históricamente oprimido que se le negó el derecho a tomar control de su realidad” (Porter, 2018, p.22). Es en esta reflexión que se entrecruzan elementos políticos y accionarios, así como la opresión a ciertos grupos y por ende, a la instrumentalización del sistema educativo a reproducir la opresión a grupos estudiantiles vulnerados, entornos en los que no se les entregan las herramientas para lograr una autonomía y participación tanto para sí mismos, como habilidades que puedan compartir para colaborar con otros/as. Cómo alcanzar la justicia social en la educación si los estudiantes son vistos desde la pasividad, dentro de una escuela que se transforma en un espacio donde las relaciones de poder asimétricas no permiten una construcción igualitaria y democrática, así como sujetos con herramientas limitadas para desarrollar análisis y cambios desde sus comunidades.

Este ensayo tiene como la base la comprensión de que la justicia social no puede conseguirse en el sistema educativo si este no dota a sus estudiantes de agencia para el desarrollo de una conciencia crítica, analítica, participativa, que incentiva formas de emancipación y autonomía desde las cuales el mismo estudiante sea herramienta para alcanzar la justicia social. Así quienes vivencien contextos vulnerables puedan encontrar dentro de las aulas espacios de producción y creación, inclusive un espacio en el cual la idea del “alumno/as” no sea generada desde posiciones de poder asimétricas, sino que ellos mismos se incorporen en la apropiación de ello, apropiación que debiese dar en tres niveles: La apropiación de los procesos educativos para producir una apropiación del yo y de las comunidades-territorios en las cuales reside, experimenta y construye su trayectoria de vida. Proceso en los cuales se encuentran dos transversales: la disputa por el sentido al interior del sistema educativo basado en la delimitación de aquello que debe ser reproducido y la vivencia de lo político como parte constitutiva para la transformación de los espacios y la ampliación de la comprensión democrática dentro del sistema educativo. Ambas como puntos para conseguir una justicia

social donde cada uno de los actores constituya una fuerza propia y colectiva de transformación.

Durante esta reflexión, primero se delimitará la conceptualización de justicia social, enlazándolo con la perspectiva de opresión y dominación desarrollada por Paulo Freire. Posteriormente se analizarán los obstáculos que produce el sistema educativo a partir de la construcción del estudiante receptor, para luego exponer los cambios a nivel latinoamericano que buscan la liberación de las desigualdades como camino a la justicia social dando énfasis a las tres dimensiones donde debe presentarse esta liberación, dibujando al estudiante como sujeto histórico. Finalmente, se reflexionará sobre las consecuencias a largo plazo que vinculan al sistema educativo con los procesos participativos y democráticos del país en pos de la producción de justicia social. Esto comprendido desde las teorías surgidas desde los planteamientos de Paulo Freire y los movimientos educacionales que se han configurado al respecto en la interconexión de dignidad, humanización, diálogo y autonomía.

Dibujando la escena: Justicia social, dominación y opresión.

El enfoque que guía esta reflexión es que la construcción del estudiante que se realiza en el aula y que responde a procesos estructurales, se transforma en una barrera para la generación de justicia social desde, para y con el sistema educativo. Para lograr esta vinculación es crucial delimitar el concepto de justicia social, colocando acento en las características que propician una mirada panorámica de la relación de justicia social con los respectivos sujetos. Es fundamental dar paso a una esquematización de las definiciones que se han producido del concepto, para así lograr intersectar sus elementos con el contexto de dominación y opresión que es vivenciado de formas sutiles o directas, consientes o inconscientes dentro del aula.

El concepto de justicia social ha tomado diversas formas y ha incorporado elementos que la han vuelto más plural y extensa que en sus inicios, por ello es que no existe un único consenso sobre su definición, sino que este se ha transformado con los años mediante la incorporación de dimensiones que pasan de las condiciones materiales hasta lo simbólico. Los autores Murillo y Hernández elaboran una distinción entre tres enfoques teóricos sobre el concepto: “*Distribución, Reconocimiento y Participación*” (Murillo y Hernández, 2011) donde se agrupan una serie de teóricos que han desarrollado el concepto, esta esquematización será utilizada para comprender las variaciones que se han gestado. No obstante, antes de continuar es necesario dar algunas pistas iniciales sobre la justicia social.

Justicia, durante esta reflexión el foco no es la delimitación de este concepto por separado, pero es importante destacar algunas de sus aristas, las cuales persiguen y completan la imagen a desarrollar, posteriormente. Este concepto se entiende desde las teorías de la justicia como:

*La esencia de la representación de la justicia es la dignidad humana inviolable y el principio de igualdad de trato y constituye un deber moral de la ciudadanía (...)
Como principio socioeducativo. Se requieren construcciones educativas con el fin de*

que la justicia social no sea sólo una teoría válida, sino también una realidad vivida (Montané, 2015, p. 94).

La dignidad se muestra como un pilar ineludible, ¿El sistema educacional chileno esta guiado bajo este precepto? ¿Los estudiantes son construidos desde la base de la dignidad? Son algunos cuestionamientos que sirven para ir formulando el análisis que se desarrollará más adelante, y que permiten conectar el primer paso de la comprensión de justicia social con quizás uno de los elementos que configura una educación emancipatoria. Entonces ¿Cómo se complementa el concepto al vincularse con el concepto “social”? ¿En qué etapa este comienza a penetrar o a incidir en la forma de construcción de políticas públicas tanto generales como educacionales?

El concepto de Justicia social fue utilizado por primera vez a “...mediados del siglo XIX (...) en boca de Luigi Taparellid'Azeglio, sacerdote jesuita italiano” (Murillo y Hernández, 2011, p. 11), luego el termino se generalizaría tomando como base el periodo mencionado por Montané, aunque es posible complementarlo con la perspectiva de Murillo y Hernández (2011) “La expresión “Justicia Social” se generalizó en las últimas fases de la Primera Revolución Industrial, y la idea era aplicarla a los conflictos obreros que se extendieron a raíz del establecimiento del maquinismo y la sociedad industrial” (p. 12). A pesar de que toma relevancia en pos de los movimientos obreros, esta se comenzará a utilizar en distintas áreas sociales y medida en base a diferentes estándares o indicadores para hacerla latente en la realidad.

El uso de este término comienza de manera contingente durante:

...los momentos más álgidos de la democracia social y está desarrollado en el contexto de los Estados territoriales (...) En este contexto una de las preocupaciones principales fue la distribución de recursos ante las desigualdades de los ciudadanos y ciudadanas dentro de sus propios territorios (Montané, 2015, p. 94).

El concepto actualmente ha logrado penetrar la agenda de los Estados, tomando como primer factor de preocupación la desigualdad material en función del desequilibrio en la distribución de recursos. Hay una relación directa entre las condiciones de vida y el nivel económico-material. Por ello no es coincidencia que la primera agrupación de enfoques corresponda a la distribución. Esta perspectiva fue abordada por Rawls, Nussbaum y Sen. Cada autor entrega su perspectiva con matices pero enmarcados dentro del mismo enfoque. Rawls comprenderá la distribución como:

...la reasignación de bienes y recursos. Considera, en esta distribución, los bienes primarios básicos (los derechos y las libertades básicas, libertad de movimiento, de elección de empleo en un marco de igualdad de oportunidades los ingresos y la riqueza, las instituciones, los poderes y los puestos de responsabilidad) (Montané, 2015, p. 95).

En el planteamiento se configura que por medio de la distribución de los bienes básicos es posible alcanzar la justicia social, siendo sus componentes los derechos y libertades básicas como los pilares para alcanzarlo. Este autor caracteriza el concepto desde una mirada moderna. Por otro lado, Nussbaum complementará lo dicho con 3 principios fundamentales para ampliar la visión de la distribución, los cuales son *“la justicia hacia las personas con discapacidad, a las relaciones internacionales, y al tratamiento de los animales no humanos”* (Nussbaum, 2006, como se citó en Murillo y Hernández, 2011, p.15) Estos elementos complejizan la distribución de los bienes primarios básico. Asimismo, al relacionarse con lo propuesto por Sen, la autora enfatizará algunos elementos directamente vinculados con la educación desde su teoría de las capacidades básicas:

“Sentidos, imaginación y pensamiento. Recibir una educación que permita desarrollar estas capacidades y un ambiente de libertad para manifestar gustos y creencias. Utilizar la mente con garantías de usar la libertad de expresión, política artística y de culto religioso” (Nussbaum, 2006, como se citó en Murillo y Hernández, 2011, p. 16). Al igual que Rawls uno de los elementos más destacados es la concepción de libertad, siendo crucial para la concepción misma de la justicia social mediante la distribución de recursos primarios que se relacionan estrechamente con los derechos según lo delimitado por los autores.

A pesar de los elementos nuevos presentados por Nussbaum, aparece un nuevo enfoque que complejizará la imagen, enfatizando los y las sujetos/as, no solo abordando la desigualdad en los bienes primarios sino colocando en el debate un marco de reivindicaciones, hablamos del enfoque del reconocimiento. Desde lo sintetizado por Murillo y Hernández:

La valoración de las minorías étnicas, raciales y sexuales intentan desarrollar un nuevo paradigma de la justicia que sitúa al reconocimiento en su centro (...) se exige tanto la redistribución como el reconocimiento. Hay que integrar los aspectos emancipadores de las dos problemáticas (2011, p. 17).

Se apela ya no solo al concepto de libertad, relación que se origina cuando se conecta con la idea de la redistribución, sino que suma un nuevo elemento al análisis: el aspecto emancipador y la visibilización de las minorías que se encuentran bajo procesos de dominación. Es por ello que el reconocer la existencia de estas asimetrías conlleva a colocar en el núcleo del análisis a los procesos de emancipación que deben gestarse para que así se pueda vivenciar una justicia social que ya no solo mide la distribuciones de bienes, sino que, se vincula a relaciones de poder desiguales, entrando a un campo complejizado entre identidades y trayectorias de vidas inscritas en procesos históricos conflictivos. Es posible notar como ambos enfoques no son excluyentes, sino que se aterrizan en capas diferentes para conseguir la justicia social.

El tercer enfoque termina por expandir lo ya construido entregando una visión política y democrática, la perspectiva de la participación: *“acceso y la equidad para asegurar la plena participación en la vida social, especialmente para aquellos que han sido sistemáticamente*

excluidos sobre la base de su etnia, edad, género, habilidad física o mental, educación, orientación sexual, situación socioeconómica u otras” (Murillo y Hernández, 2011, p. 18), configura al sujeto como ciudadano, entendiendo a la participación como un puente para detener la reproducción de la exclusión de actores/as dentro de la escena pública en cuanto a la producción e implementación de decisiones. Mientras el enfoque del reconocimiento, da cuentas de los procesos de dominación y la búsqueda por reivindicar a un “otro” construido, la participación apela a la incidencia en lo público y sus mecanismos. Dentro este enfoque, la perspectiva de Iris Marion Young (1990), *“La Justicia Social necesita una perspectiva más extensa acerca la eliminación de la opresión y dominación institucional. Por lo que cualquier enfoque sobre justicia debe estar centrado en los procesos políticos”* (como se citó en Murillo y Hernández, 2011, p. 19) La justicia social entra en el campo político y las dinámicas de poder.

Para que la justicia social sea latente es crucial la representación de los grupos que han sido subalternados, es decir, no solo es necesario reconocerlos sino dotarlos de agencia sobre sus territorios. Asimismo, este tercer enfoque permite entender los conflictos presentes enfatizando en las dinámicas de opresión y dominación, que también han permeado el sistema educativo. Es por ello que este tercer enfoque entrecruza las otras perspectivas, penetrando en el espacio público, revistiéndolo y produciendo una fuerza no solo reivindicatoria sino con impacto en las decisiones sobre su entorno, los/as otros/as y si mismos/as.

Los conceptos destacados de estos enfoques son: la libertad, igualdad, valoración, emancipación y participación. Se genera un espiral continuo de acciones que impactan no solo en lo material, sino también en lo simbólico. Durante el desarrollo de esta reflexión, se tomarán como base las perspectivas expuestas por el *Enfoque de reconocimiento* como un primer paso para el reconocer y emancipar al sujeto estudiante en el terreno del aula, transitando también hacia lo externo de esta misma, para que posteriormente se articule con el *Enfoque de participación*, para no solo emancipar sino producir desde el mismo estudiante lecturas, significados, acciones. Constituyéndose un actor performativo.

Por ello, se analizará a los grupos estudiantiles que han sido oprimidos y subalternados, siendo invisibilizados por medio de la educación bancaria, por lo cual para lograr una justicia social debe ser reconociendo a estos sujetos. De igual manera, desde una mirada general, reconocer al grupo estudiantil en su totalidad no como un ente pasivo-receptivo, sino como sujetos emancipados y emancipadores. Asimismo, los estudiantes debiesen tener agencia sobre sus propios procesos educativos en distintos escenarios tanto como en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como en los espacios políticos dentro de sus escuelas, para así a futuro ser ciudadanos que reformulen y relaboren aspectos que obstaculicen la misma justicia social, desarrollando así las ideas propuestas por Honneth y Young en sus respectivos enfoques.

Delimitando y complementando ambos enfoques para la comprensión de la justicia social con herramienta de análisis, es necesario conectarlo con la definición de dominación y opresión desarrollado por Paulo Freire, para aterrizarlo en la escena educativa. *“la lógica de la dominación representa una combinación de prácticas ideológicas y materiales, históricas y contemporáneas, que jamás resultan totalmente fructíferas, que siempre contienen contradicciones, y que le combaten constantemente en el marco de relaciones de poder asimétricas”* (Giroux, 1990). Es decir, estas dominaciones no son totales, ya que existe un terreno de disputa, puntos en los cuales se intersectan las prácticas ideológicas y los procesos históricos, no obstante estas se dan en contradicciones que se encuentran latentes en las dinámicas opresor-oprimido, por ejemplo cuando habla del oprimido aborda que estos interiorizan:

...la “sombra” de los opresores siguen sus pautas, temen a la libertad, en la medida en que ésta, implicando la expulsión de la “sombra”, exigiría de ellos que “llenaran” el “vacío” dejado por la expulsión con “contenido” diferente: el de su autonomía (Freire, 1970)

El desafío para generar el quiebre en aquella interiorización de la propia dominación se encuentra basado en la misma educación, una que libere y concientice al sujeto. Es por ello, que desde la pedagogía del oprimido y las vertientes que se producen desde *“...la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos”* (Freire, 1970) Se presenta el desafío, el proceso del estudiante de comprender su posición y desde allí emanciparse, la conciencia sobre sí mismo y las fuerzas que están en negociación y tensión. El enfoque de la educación propuesta por Freire se articula con elementos identificados por la justicia social como lo son: la emancipación y reivindicación, el reconocimiento y transformación.

Estudiante, sujeto crítico e histórico

Para que el estudiante sea comprendido como herramienta para la construcción de la justicia social, se han delimitado tres instancias: la apropiación de los procesos educativos como parte sustancial para igualar las asimetrías de poder dentro de la escena educativa; la apropiación de sí mismo entendiéndose como sujeto histórico y agente con capacidad de transformación; la apropiación de sus territorios, aquellos en los cuales circunda como lo es su comunidad. Estas tres dimensiones están interconectadas con los dos enfoques complementarios de justicia social que apelan al *reconocimiento* y la *participación* como parámetros para comprender y dotar de acción a ese otro que ha sido subalternado.

En aquel mismo proceso de buscar que el estudiante se transforme en instrumento de justicia social, paralelamente también se produce esta justicia al interior del sistema educativo. Este doble proceso, inicia cuando el propio sujeto comprende su posición dentro de las fuerzas de dominación, siendo el sistema educativo un espacio en el cual interioriza el pensamiento

crítico y contestatario. No obstante ¿Cómo se genera esta relación en el sistema educativo chileno? ¿Qué obstáculos se han cimentado para la realización de este proceso? ¿Se produce e incentiva el pensamiento crítico en el aula chilena? Para reflexionar desde estos puntos se pensará desde las realidades experimentadas en los liceos científico-humanistas municipales. Se delimitará primeramente los principios Freireanos que se vinculan con la concepción estudiantil como sujeto histórico, así como los procesos del reconocimiento del otro y las reivindicaciones que pueden generarse al interior de los recintos educacionales. Mientras que, paralelamente se definirá a la educación que reviste hoy las dinámicas del aula chilena, la educación bancaria.

El Principio pedagógico freireano “*Construcción de sujeto histórico*” da cuenta que, en la medida en que este sujeto es re-conocido e incluido en su contexto, se hace sujeto, en la medida que se construye a sí mismo” (Baeza et al., 2006, p.97) “hacerse sujeto” desde la construcción de sí mismo, es la base para la comprensión de un sujeto histórico que debe ser potenciado en el aula. Dentro de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, hoy en día el proceso de comprensión del sujeto desde adentro constituye un paso vital para el pensamiento crítico el cual se ha vuelto fundamental “*En un mundo donde la información y los conocimientos se acumulan y circulan a través de medios tecnológicos (...) el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo*” (Tedesco, 2000, p.67). Un contexto actual que requiere de sujetos capaces de interrelacionar sus propias experiencias y los procesos sociales, económicos, culturales y políticos que los intersectan. La acción de crear y entenderse a sí mismo al entrar en contacto con la información, no desde lo pasivo sino en una producción activa, “...es hacedor de la historia. Desde ahí, la idea es transitar, desde una conciencia ingenua a una conciencia crítica y desde un sujeto objeto a un sujeto histórico” (Baeza et al., 2006, p.90).

Aquella transformación del sujeto nace desde la conciencia de sí mismo, esto presenta una problemática ¿Cómo producir este tránsito? Aquello hace aterrizar al espacio del aula ¿Cómo desde allí producir dinámicas que fomenten al estudiante como sujeto crítico e histórico? Cuestionamiento que se conecta con las decisiones de los proyectos educacionales a nivel nacional ¿Cómo deben construirse las políticas públicas educacionales para dar tiempo, espacio y fomento al desarrollo del sujeto histórico? Actualmente en el país, esta tarea se vuelve compleja. **1) Un primer componente:** es el currículum y los contenidos delimitados para los/as estudiantes. Según la investigación realizada en la Universidad del Bío-Bío acerca de los contenidos que funcionan como base para el desarrollo del pensamiento crítico, como lo son: historia, geografía y ciencias sociales, se señala que:

La historia es vista en el currículum oficial, desde una perspectiva lineal, lo cual posee la característica de presentarse periodizada, y los hechos se despliegan como una cadena de sucesos en la que cada uno de ellos parece generar el siguiente, corriendo el riesgo de legitimar así los sucesos, procesos y estructuras de poder existentes en la actualidad (Mora, 2013, p.50).

De lo mencionado por Mora se sintetizan tres elementos: Los riesgos que presenta el estudio de la historia desde un relato lineal; la legitimación de las estructuras de poder asimétricas debido a la comprensión de una sucesión secuencial inalterable; La interiorización de estos procesos sin una dinámica de discusión sobre ello. Estos puntos quedan reforzados con el siguiente planteamiento *“la historia cuando es presentada en forma lineal, corre el riesgo de presentarse como algo lejano, (...) en cuyo desarrollo los sujetos no pueden intervenir, transformándose en simples observadores que no tienen la posibilidad de participar de los procesos históricos”* (Mora, 2013, p.51) nuevamente se hace presente la concepción del observador-receptor (estudiante), ¿Es posible construir sujetos-históricos que no se sienten pertenecientes a sus propios procesos? Los/as estudiantes no pueden apropiarse de sí mismos si el curriculum (entendido desde un escenario macro) no promueve el acercamiento con la historia nacional y local, entendiendo allí también, un obstáculo para la propia participación de los/as estudiantes dentro de procesos político-sociales, punto que será abordado más adelante.

Este desarrollo temático que termina aterrizándose en las salas de clase (nivel micro) a pesar de que exista una pluralidad de contextos, aulas y dinámicas dentro de estas, no puede omitirse que si desde las instituciones legitimadas de poder se construyen los temarios, delimitan los contenidos y definen el curriculum, existirá por ende, una transversal en la cual el estudiante tiene limitaciones para comprender, en este caso la historia desde una mirada holística y complejizada, donde realmente pueda conectar su trayectoria con los procesos actuales. Construirse a sí mismo también responde a un proceso de conocer, comprender e interpretar aquello que es externo. Es por ello, que en el momento en el cual se aprende la historia también hay un vínculo con la producción de un sujeto histórico.

¿Cómo transitar de una conciencia ingenua a una crítica si existe una simplificación de aquello que busca ser conocido? Según la perspectiva de Morín (1999) *“...la función de esta escuela moderna no estará basada tanto en crear certidumbre cuanto en gestionar incertidumbres”* (como se citó en García, 2013, p. 2014). Si parte de la enseñanza se basa en la simplificación, solo se estarían gestionando las certidumbres y no se realiza una inmersión en lo complejo, problemático y conflictivo.

Asimismo, y comprendiendo la relevancia de los conocimientos-habilidades centrados en los procesos históricos, es interesante retomar otra dimensión del sujeto histórico: ser consciente de su propio entorno desde la base del reconocimiento y pluralidad de relatos que puedan nutrirlo. *“la educación debe contribuir a que las personas estén en sintonía a su tiempo y espacio, conozcan su territorio, contexto, historia y diversidad cultural”* (CLADE, 2019, p.16) esta sintonía se ve debilitada en la educación bancaria que se desarrolla en Chile *“Las escuelas que siguen esta pedagogía crean ciudadanos pasivos que les falta la conciencia crítica y por eso les falta la capacidad de transformar sistemas opresivos”* (Streck et al., 2015, como se citó en Porter, 2018, p. 4) el primer paso es el desarrollo de la crítica, el cuestionamiento, la gestión de las incertidumbres que surgen dentro del aula, para luego ir

construyendo formas y prácticas que sean performativas, generando así un conocimiento-acción, no obstante, si el primer paso no se desarrolla de forma integral es complejo articular las acciones que se utilizarán de herramientas para un producción de justicia social.

Es necesario que a través de los conocimientos el estudiante comprenda su territorio y el de otros/as. Desde la investigación desarrollada por Mora, el sistema educacional chileno esta “*desconociendo u obviando o simplemente siendo ambiguo respecto al pluralismo socio-cultural que existe dentro del ambiente nacional, forzando una simplificación de las diferentes realidades que los alumnos pueden encontrar*” (Mora, 2013, p.48) **2) segundo componente:** La no profundización de la pluralidad socio-cultural conlleva a la invisibilización de experiencias, lo cual se transforma en un obstáculo al reconocimiento y posterior emancipación de un otro subordinado, es decir, se delimita aquello que debe ser nombrado y conocido, por lo cual, cuando se simplifica la pluralidad, generando una relación de poder asimétricas con aquellas perspectivas socio-culturales que son marginadas y que además históricamente han vivenciado esta problemática. Un ejemplo, es la enseñanza con respecto a los pueblos originarios, las perspectivas feministas, la procesos interculturales que actualmente se vivencian por la migración, entre otros.

Dentro de la educación bancaria, “*El educando recibe el conocimiento en forma pasiva, sin significado, es receptor pero no ejecutor de su quehacer*” (Baeza et al, 2006, p.71) relacionándolo con el estudio de Mora, se transformaría en un mero observador. Dentro de la educación Chilena existen grupos que vivencian la asimetría de poder y no pueden constituirse como sujetos históricos integrales. Si dentro del aula no reciben herramientas para entenderse, y se les observa como espectadores, entonces se genera una barrera para su reconocimiento y auto-reconocimiento como sujetos. Un caso significativo es lo experimentado por estudiantes descendientes de los pueblos originarios “*Las barreras sociales están presentes durante toda la trayectoria de vida de las personas indígenas, lo que genera desigualdad por razones étnicas, de clase o de género*” (Sepúlveda, 2020) experimentan una intersección de diferentes formas de ser entendidos como un otro construido desde la desigualdad, es allí donde la educación de la emancipación y lo expresado por Honneth sobre el reconocimiento cobran un espacio de acción.

Estas barreras mencionadas no se han destruido hasta ahora en el sistema educativo chileno, existen experiencias donde se expresa la asimetría de poder, por ejemplo, lo vivido por una joven parte de los pueblos originarios “*Más adelante, esta persona tuvo que asistir a un hogar estudiantil para continuar sus estudios secundarios. (...) Además, por su forma de hablar y sus rasgos indígenas, debía lidiar con racismo por parte de sus compañeros(as) y profesores(as)*” (Sepúlveda, 2020) La discriminación y el racismo los experimentó dentro del espacio educativo, donde se termina perpetuando una relación asimétrica de marginación y desconocimiento quedando la estudiante limitada, silenciada. Por lo tanto, la construcción de un sujeto histórico debe estar entrelazada con la pluralidad socio-cultural no solo en los conocimientos entregados en el aula, sino que dentro de las mismas dinámicas educativas.

Asimismo, esta experiencia no es aislada sino que corresponde a procesos históricos de dominación y opresión hacia los pueblos originarios, *“La dominación colonial históricamente sufrida por los pueblos latinoamericanos y caribeños impuso saberes, maneras de hacer y ser, formas de pensar, valoraciones e instituciones que subsisten y constituyen ataduras de colonialidad contemporánea”* (CLADE, 2019, p.17) es por ello que la educación centrada en la emancipación desarrollada en Latinoamérica busca generar un quiebre y relaborar lazos para una interacción en el aula basada en nutrir, producir y dialogar desde el entendimiento de una pluralidad que enriquece el proceso educativo y desde el cual se puede generar el pensamiento crítico de las dinámicas históricas de dominación.

En lo experimentado por estudiantes indígenas se vislumbra lo referente al sujeto histórico, siendo relevante la conciencia sobre la dinámica dominación-opresión así como también, el enriquecimiento que produce la integración de la pluralidad y asimismo la reivindicación de los y las sujetos dentro de las aulas. En Chile se expresan dos elementos vitales que impiden la producción de un sujeto histórico en el aula: Un currículum y contenidos simplificados en cuanto a la enseñanza de los procesos históricos, no incentivando un pensamiento crítico; una invisibilización de pluralidad socio-cultural que genera que grupos minoritarios no puedan desarrollarse de forma integral, viéndose incumplido una de las aristas de la justicia social desarrollada por Honneth.

Participación y transformación. Estudiante como sujeto emancipado.

Nuestros cuerpos son territorios en disputa, por lo que es necesario que los procesos educativos los reconozcan como espacios de dominación y liberación. El territorio, asimismo, es un cuerpo, un espacio de vida colectiva entre las personas entre sí y con la naturaleza (CLADE, 2019, p.24).

Lo señalado por CLADE, se produce en un marco de desarrollo de Educación Popular en Latinoamérica, una dinámica educativa centrada en la emancipación del estudiante mediante una simetría entre los diferentes actores, sustentada en los principios de la dialógica y la liberación. Estos preceptos se hacen latentes cuando se comprende al propio cuerpo como un territorio, uno que interioriza, transforma, resiste y contrae. Durante la comprensión del estudiante como sujeto histórico se señaló la relevancia de los conocimientos transmitidos y como a través de ellos es posible concientizar la diversidad, las asimetrías y dominaciones. Siendo crucial la posición social desde donde el estudiante relata y el espacio desde el cual puede generar acciones transformadoras.

Los conocimientos son sustantivos y se operacionalizan por medio del currículum y los temarios seleccionados, es por ello que la delimitación que se produce de la realidad por medio de estos pueden obstaculizar o incentivar una comprensión de las/os personas como agentes con una mirada crítica, no obstante, si se llegase a dar énfasis en una enseñanza basada en: *“reconocer y valorar la interculturalidad entre las lenguas, cuerpos, géneros, identidades, sexualidades y territorialidades (...) Se espera que una educación de calidad*

garantice a las personas el aprendizaje de los conocimientos requeridos para su inserción e integración a la sociedad” (CLADE, 2019, p. 13). No solo debe educarse por medio de los libros sino que dentro de los mismos recintos educacionales debiese permitirse instancias de acción para incidir en las decisiones o en la misma creación de espacios que permitan un reconocimiento y al mismo tiempo una participación simétrica entre los diferentes actores en el recinto educacional. Perspectiva que debiese ser estructural, es decir, presentarse como un conocimiento práctico necesario desde las políticas públicas educacionales.

El estudiante, por lo tanto, deja de entenderse como un individuo anónimo, este ahora presenta características que lo vinculan a la formación de líderes y ciudadanos participativos desde el hoy y hacia el futuro. Entender esta arista es realizar un tránsito hacia lo político y la disputa, ya no es solo concientizar por medio del aprendizaje estudiante-profesor, sino desde las dinámicas de poder que se gestan dentro del sistema educativo. Es fundamental que se permita el uso de los conocimientos como herramientas para conseguir la justicia social dentro de las escuelas, instituciones y universidades, comprendiéndose estas como comunidades y territorios de los cuales el estudiante debiese apropiarse, influir en su proceso de enseñanza así como, en las decisiones generales que se tomen en su contexto educativo. Desde este punto el artículo *Educación en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo*, destaca que, desde las acciones en Latinoamérica, el sistema educacional:

...incapaz de fomentar procesos de participación entre sus agentes y cerrada en sus muros, es necesaria una nueva escuela inclusiva creada por y para todos y todas, con nuevos saberes, metodologías y formas de aprender, democrática en sus fines y medios (García, 2013, p.215).

Esta clausura que menciona, dibuja a una escuela que se concibe a sí misma en la práctica no como una comunidad, sino que, parece extirpada de su contexto social (en lo referente a vincular los contenidos con la acción estudiantil fuera de la misma escuela) así como una asimetría de poder que se reproduce desde dentro (debiese en su lugar existir una comunidad democrática, donde los y las estudiantes tengan mayor agencia y pertenencia) es así como la visión del sujeto histórico toma fuerza, ya que ahora requiere emanciparse y ya no solo apropiarse de sí mismo, sino que en paralelo, revestir y pertenecer tanto a su institución como a su comunidad.

Mediante aquello se deducen dos espacios donde el estudiante debe ingerir: los procesos políticos y democráticos que se desarrollan en su comunidad educativa; La vinculación de sus acciones hacia sus propias comunidades, articulando así desde una perspectiva macro social, al sistema educativo con procesos de transformación social. Esto es debido, a que *“una institución destinada a asumir la praxis pedagógica como una praxis política, (...) un ámbito privilegiado de deliberación pública, construcción de ciudadanía y generación de transformaciones sociales”* (Perea y Guevara, 2015) La agencia para transformar se vincula con una conciencia de acción política dentro y fuera del sistema educativo, donde este último

toma la responsabilidad de educar y brindar espacios para su generación. Es decir, no puede pensarse al sistema educativo como un escenario estático con estudiantes receptores previamente vacíos de conocimiento, sino que, el sistema educativo es un proceso dinámico que debe relaborarse en función de los contextos, pluralidades y experiencias de sus estudiantes que significan los contenidos por medio de su contexto y a su vez el contexto es significado a través de los conocimientos.

En Chile la educación bancaria entiende la relación de contexto y el conocimiento como: *“La formación meramente técnica y al servicio del mercado está en línea con la homogeneización de la educación y la despolitización del proyecto político-pedagógico”* (CLADE, 2019, p.11) el conocimiento va en función de las necesidades del mercado laboral y no en la gestión de transformaciones sociales que puedan surgir desde los recintos educacionales, asimismo, la despolitización invisibilizan las disputas de significado que se dan al interior del aula. Según lo identificado por CLADE se entiende que el sistema de educación bancaria limita dos aristas de la justicia social: Por medio de la homogeneización subordina (no reconoce) las pluralidades de experiencias y formas de construirse a sí mismos/as por parte de los/as estudiantes; debilita la participación estudiantil al interior y fuera del recinto educacional, dando cuentas de la asimetría de poder que se aterriza en el aula. Estos elementos vuelven a reforzar la relación dominación-opresión, y justamente para hacer frente a ella desde la perspectiva de Freire hay dos principios que pueden emplearse para abrir las dinámicas de tomas de decisiones y la conexión con los territorios. El primer principio es dialógico:

El diálogo, dice Freire, produce una relación horizontal de A con B, que nace de una matriz crítica y genera criticidad. El anti-diálogo o proceso monologal, en cambio, supone una relación vertical de A sobre B, es acrítico y por ende no genera criticidad (Baeza et al, 2006, p.92).

Este principio sirve tanto como instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante en su camino hacia un sujeto histórico y crítico, así como, una dinámica que propone una relación simétrica de comunicación y aprendizaje, donde existen una retroalimentación para ambas partes y rompe con la creencia del estudiante como un recipiente vacío. La asimetría de poder vertical obstaculiza la criticidad, siendo obstáculo para la comprensión y acción de los territorios-discursos que rodean e intersectan al estudiante. Este elemento se relaciona con el principio de la liberación: *“la educación debe realizarse como práctica de libertad, siendo concretizada desde una pedagogía en que las personas oprimidas tengan condiciones de descubrirse y posicionarse como seres libres”* (CLADE, 2019, p. 8) destaca elementos donde es vital ser sujeto de su historia en articulación con la agencia transformadora desde lo colectivo, en una formación de conciencia sobre la opresión para lograr la liberación, una que se hace presente mediante la emancipación de su sujeto, es decir, el proceso en el cual va a re-significar y relaborar prácticas, discursos, enseñanzas que se dan al interior del sistema educativo, enfatizando en áreas que conecten con su propia experiencia y observe como iguales las vivencias que provienen de contextos

socio-culturales diferentes pero complementarios al suyo. El sujeto se emancipa no solo cuando concientiza sino en el momento en que esa conciencia es transformada la realidad.

El principio de la construcción del sujeto histórico se entrelaza con lo dialógico y la liberación-emancipación por medio de la acción. En la experiencia chilena de escuelas que han desarrollado esta forma de enseñanza por medio de la denominada “educación popular” que señalan las desigualdades estructurales que se han cimentado en la realidad chilena, que permean al sistema educativo, y que por lo tanto, están dentro del contexto neoliberal y con dinámicas de educación bancaria que oprimen, homogenizan y subordinan las realidades de jóvenes que requieren de conocimientos que los ayuden a transformar sus propios contextos, así como participar de las propias decisiones de los recintos para así generar lazos de pertenencia y empoderarse dentro de espacios de decisión. La nueva educación se plantearía como “*un acto de conocimiento y un proceso de acción transformadora que debería ejercerse sobre la realidad*” (Freire, 1990, p.116) el conocimiento a disposición del cambio social y no del mercado, son las bases de la educación popular, que según lo investigado por Porter en Chile, desarrollan relaciones directas entre política, acción y aprendizaje, menciona que en estas escuelas se realizan:

“...asambleas comunitarias que este colegio tiene cada mes para todos los alumnos, profesores, los apoderados, y la comunidad como una manera específica que el colegio usa para promover discusión comunitaria” (Porter, 2018, p.16) esta discusión comunitaria cumple con el principio dialógico, ya que produce un diálogo igualitario con y entre todas las actorías dentro del recinto educacional, asimismo esta forma de educar promueve: *“la convivencia democrática en una escuela ayuda en el proceso de la construcción ciudadanía. La existencia de este tipo de ambiente enseña a los estudiantes cómo ser ciudadanos activos y críticos en la sociedad mayor”* (Porter, 2018, p.23) El estudiante no es un receptor, sino que es construido desde la agencia y crítica, la resistencia y pluralidad, en sintonía con su comunidad y en acción con los territorios circundantes.

Mientras que por otro lado, y fuera de estas escuelas, según los datos de INJUV ya realizadas en el año 2009 la comunidad estudiantil y los/as jóvenes: *“se siente excluida de todo el sistema (...) la mayor parte de la juventud manifiesta la necesidad de que se debe mejorar la calidad de la educación cívica”*(Toledo, 2013, p. 36) Es decir, quienes han vivenciado sus trayectorias educacionales en la educación bancaria tienden a experimentar una exclusión del sistema social, como si se interiorizará que no poseen un valor socio-político como sujetos históricos. Por ende, la educación bancaria no es capaz de producir estudiantes con miras hacia futuros ciudadanos críticos, emancipados y activos en sus comunidades, ya que en sus propias experiencias dan cuenta de una institución cerrada en sí misma, limitada en sus herramientas y reproductora de desigualdades, ya que no observa la acción estudiantil como una práctica significativa.

El estudiante como herramienta para la justicia social, oportunidades para un cambio de dinámica en el sistema educacional chileno.

A lo largo de este ensayo se presentó a la justicia social no solo desde una mirada de distribución de recursos, sino desde una perspectiva simbólica donde existen los desafíos de percibir y reconocer al estudiante que había sido construido desde la subordinación, como lo es el caso de los estudiantes descendientes de pueblos originarios, pero también, entendiendo que dentro de las relaciones asimétricas de poder se comprende de forma transversal al estudiante como un otro que debe reconocerse y reconstruirse desde sí mismo. El enfoque del reconocimiento desarrollado por Honneth se intersectaba con la propuesta de la participación, es decir, la justicia social debe permitir y legitimar las pluralidades y sus reivindicaciones pero al mismo tiempo esto debe volverse acción y entrar en el terreno decisonal desde los mismos/as agentes.

Este punto toma mayor relevancia cuando se comprende que el conocimiento adquirido en el aula se re-significa al entrar en contacto con las dinámicas sociales y a su vez estas se relaboran al combinar elementos teóricos aprendidos dentro de la escuela. Por lo tanto, para que exista justicia social dentro del sistema educativo este debe abrirse a una mirada emancipatoria, dialógica, plural, que se reconstruya en función de las necesidades y vivencias de sus estudiantes, que complejice el aprendizaje de la propia historia para ser consciente de sus disputas y así desarrollar sujetos críticos que comprendan los procesos sociales, políticos, culturales y económicos entre los cuales producen sus trayectorias de vida. No solo basta la distribución equitativa de recursos económicos en el sistema educativo, esta debe ser complementada con espacios políticos simétricos, con enseñanzas que rescaten la diversidad e interculturalidad, ya que, sin estos elementos la dinámica del estudiante receptor-observador pueden continuar desarrollándose, lo cual a largo plazo solo producirá y reproducirá ciudadanos pasivos que no se apropian de sus territorios, apropiación que a lo largo de estas páginas ha sido fundamental, ya que apunta a sujetos que se transformen en instrumento para la misma justicia social, aun mas cuando han vivenciado la precariedad y pobreza.

No solo se requiere una escuela comprometida sino un proceso estructural que dote de herramientas tanto a profesores como a estudiantes para vivenciar estos procesos de participación y reconocimiento con el tiempo y profundidad que requieren. La enseñanza de la historia no puede legitimar u omitir debates fundamentales que terminan impactando, por ejemplo, en la forma en la cual se trata a una estudiante indígena. Asimismo, la escuela no puede enseñar la importancia de participar, si no da espacios de participación ni incentiva al vínculo del conocimiento con los espacios donde puede ser empleado. Actualmente en Chile hay escuelas que han instaurado estos principios como formas de incorporar elementos que hoy en día han quedado subordinados a las necesidades del mercado laboral y no orientado hacia las problemáticas sociales que nuestro país enfrenta. Cuando se democratiza el aula,

también se humaniza y dignifica las formas de enseñar, y el estudiante interioriza su rol, el de un actual actor social y un futuro ciudadano con la misión de perpetuar la justicia social.

Por ello, de este ensayo se desprenden tres elementos: La construcción de estudiantes generados desde la educación bancaria limita las capacidades como futuros ciudadanos y actuales actores sociales; La apropiación de los tres espacios delimitados debe darse en vinculación con políticas públicas estructurales que las incentiven; El estudiante es herramienta para la justicia social cuando se reconoce a sí mismo, a los otros/os y a través de ello fomenta mediante acciones y discursos lazos con su cotidianidad. Se requiere de actores activos y críticos, donde la enseñanza sea un motor de cambio social. Cuando la educación no entrega elementos a sus estudiantes para transformar lo social, la educación solo terminará reproduciendo la desigualdad y marginación al interior de sus propios muros.

Bibliografía.

Baeza, A & González, P & Herrera, M. (2006). *Principios pedagógicos Freireanos para una educación inclusiva* [Tesis de pregrado, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/handle/123456789/3725>

Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. (CLADE). (2019). *Educación para la libertad: por una educación emancipadora y garante de derechos*. CLADE. https://educarparalalibertad.org/wp-content/uploads/2019/05/CLADE_Educaci%C3%B3n_emancipadora_v5-verm.pdf

Freire, P. (1970). *La pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Paidós

García-Lastra, M. (2013). *Educación en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo*. *Revista convergencia*, 20(62), 199-220. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352013000200008

Montané, A. (2015). *Justicia Social y Educación*. *RES, Revista de Educación Social*, (20), 92-113. <https://eduso.net/res/revista/20/el-tema-colaboraciones/justicia-social-y-educacion>

Mora, D. (2013). *Pensamiento Crítico en el Currículum Oficial y en los Textos Escolares. Propuesta Didáctica: “La Revolución Industrial”* [Tesis de maestría, Universidad del Bío-Bío]. http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/366/1/Mora_Godoy_Danilo.pdf

Murillo, F., & Hernández, R. (2011). *Hacia un concepto de justicia social*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num4/art1.pdf>

Perea, A., & Guevara, L. (2015). *Participación ciudadana de estudiantes en los escenarios de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), desde las concepciones sobre*

democracia y ciudadanía. *Itinerario Educativo*, 29(66), 139-167. <https://doi.org/10.21500/01212753.2217>

Porter, B. (2018). *La escuela chilena en disputa: las perspectivas de educadores chilenos sobre el aporte de la educación popular en un contexto de una educación bancaria*. Independent Study Project (ISP) Collection. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2900

Sepúlveda, D. (2020). El techo de cristal educacional del pueblo mapuche. *CIPER*. <https://www.ciperchile.cl/2020/10/01/el-techo-de-cristal-educacional-del-pueblo-mapuche/>

Tedesco, J. (2000). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Toledo, Y. (2013). *Educación y Participación Política: Influencia de las políticas públicas en el currículum de la formación ciudadana, a partir de la Reforma Educacional de 1998* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115799/toledo_yessenia.pdf?sequence=1

.

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL: PRIMEROS PASOS PARA LA DISMINUCIÓN DE LA DESIGUALDAD DE GÉNERO

Javier Garrido Muñoz.

Muchos de nosotros/as vimos el video del famoso youtuber/influencer Ignacio Socias¹ en el cual entrevista a varias personas que se encontraban marchando a favor del “Bus de la libertad” con un mensaje claramente transfóbico “Los hombres tienen pene y las mujeres vulva, que no te engañen”. En ese video aparecen personas quienes explican por qué están en contra de una Educación Sexual Integral, cito algunos de los argumentos: “Yo no estoy de acuerdo que a mis hijos le enseñen sexo anal y que el semen es bueno tragarlo” o “están homosexualizando a nuestros hijos”. Dichas declaraciones muestran una clara confusión respecto de lo que es una Educación sexual integral, lo que dificulta comprender por qué es importante contar con ella en los currículos escolares de nuestro país, para así contribuir a eliminar las desigualdades de género, los discursos de odio en contra de la comunidad LGBTQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros, y queers, entre otras sexualidades disidentes a la heteronorma), y las vejaciones hacia niños y niñas durante su formación. Asimismo, estas confusiones desdibujan el rol del Estado como precursor de la educación sexual integral. De acuerdo con el artículo 1.1 de la Convención Interamericana de Derechos Humanos, el Estado chileno tiene como obligación el respeto y garantía de los derechos humanos sin discriminación (Valdés, 2018).

La educación sexual integral, también permite hacer de la escuela un lugar seguro, ya que, como se verá más adelante, en muchas ocasiones la educación sexual actual criminaliza la identidad de género la cual se entiende como: *“la concepción individual de género que tiene una persona de sí misma y que no tiene por qué depender necesariamente del género que le fue asignado al nacer. Se expresa en la presentación externa y el aspecto, a través del comportamiento u otras marcas externas”* (Unidad de Equidad de Género, 2017, p.19), y genera —como muestra una encuesta realizada por la Fundación Semilla (2021), con respaldo del Instituto Nacional de Derechos humanos (INDH) — que 4 de cada 10 estudiantes no heterosexuales hayan sufrido discriminación en el contexto escolar en el año 2019².

¹ Para mayor información, véase “Video Frente Fracasados - Bus de la Libertad (Ignacio Socias)”, disponible en: https://youtu.be/hbgqbE7AS_4

² La encuesta se aplicó a estudiantes de enseñanza media de establecimientos Científico-Humanistas y/o Técnico-Profesionales, en las regiones de Tarapacá, Coquimbo, Metropolitana, Valparaíso, Biobío y La Araucanía.

Antes que todo, la educación sexual integral es un proceso de por vida ya que nos ayuda para adquirir información y formar actitudes, creencias, y valores sobre temas tan importantes como la identidad, las relaciones y la intimidad. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la educación sexual integral es un derecho humano, por lo tanto, se “reconoce la necesidad de garantizar el derecho humano a la educación sexual el cual emana de la dignidad humana y requiere un enfoque de género y no sexista” (Boletín No. 12955-04, 2019, p.3). La educación sexual integral comprender que abordar la sexualidad implica integrar aspectos socioculturales, biológicos, psicológicos, y dimensiones espirituales de la sexualidad proporcionando información; explorar sentimientos, valores y actitudes; y desarrollar habilidades de comunicación, toma de decisiones y pensamiento crítico (Sexuality Information and Education Council of the United States [SIECUS], 2004).

En el contexto de este debate, el presente ensayo se enfocará en explicar a grandes rasgos sobre la Educación sexual Integral, enfocándose en la identidad de género y los antecedentes respectivos vinculados a esta temática. Asimismo, se analizarán los discursos de grupos conservadores, para posteriormente reflexionar y criticar la masculinidad hegemónica. Estas reflexiones se articularán con el concepto de justicia social mediante la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

Discursos de grupos conservadores con relación a la comunidad LGBTQ+

Sería irresponsable decir que el movimiento por los derechos de las personas lesbianas, gays, bisexuales, y en lo que se enfocará principalmente este ensayo en las y los transgéneros, es un debate nuevo o que comenzó hace poco tiempo, pero se puede coincidir que comenzó en Nueva York a fines de los años 60 con la represión policial que sufrían las personas que frecuentaban el bar homosexual “StoneWall”, en Chile llegó este movimiento mucho más tarde, en el año 1991, que coincide con el fin de la dictadura militar (1973-1990) e inicio el Movimiento de integración y liberación Homosexual (MOVILH) (Peña, 2016).

Hoy a pesar de que existe un reconocimiento por parte del estado y de organismos internacionales, esto no logra hacerse visible en los programas de educación sexual en Chile, lo cual actualmente, se observa en las escuelas que no abarcan las necesidades informativas de los grupos LGBTQ+ (Vergara, 2018). Los diversos grupos conservadores se han negado a la implementación de una educación sexual, debido a razones religiosas o tipo valóricas, (como las que se expusieron al inicio de este ensayo), a pesar de que existe evidencia empírica que demuestra lo contrario (Montenegro, 2000). Los mensajes ofensivos que buscan la supresión de referencias a las diversas orientaciones sexuales no normativas y las identidades de género, así como una limitación de los derechos humanos de las personas LGBTI, también se difunden a través de medios de comunicación, Internet e incluso videojuegos y música (OTD, 2017).

Se pretende fomentar que la persona pueda realizarse en plenitud bajo el respeto y el ejercicio pleno de sus deberes y derechos, accediendo a un programa de educación sexual en red basado en temáticas e inquietudes que incluyan las necesidades de los grupos LGTB desde sus propios actores (Vergara, 2018, p. 4).

Educación Sexual Integral (ESI) en Chile.

Actualmente en Chile la educación sexual es reconocida como un derecho en la ley N° 20.418, promulgada en el año 2010, la que no necesariamente se orienta por los principios de una educación sexual integral, ya que solo se basa en el carácter biológico de la sexualidad más no en el ámbito afectivo. (Montenegro, 2000) Sin mencionar, además, que no cuenta con un programa de integración para los y las jóvenes transgénero.

Diversos diputados/as opositores/as del gobierno de Sebastián Piñera ³y patrocinadores del implemento de la nueva Educación sexual integral afirman que la educación sexual actual está sesgada por conservadurismos, morbosidad y criminalización, y por otro lado afirman que se encuentra muy ligada a la religión católica (Boletín No. 12955-04, 2019)

El día 1 de octubre de 2019 un grupo de diputados y diputadas, impulsó el proyecto de ley de la implementación de una educación sexual integral, con el fin de evitar desigualdades de género, así como también que ayude a los niños y niñas de nuestro país, herramientas para desarrollarse como seres humanos integrales, respetuosos de la diversidad y con los conocimientos adecuados para no estar en absoluta desprotección (Boletín No.12955-04, 2019), como lo vemos ahora por ejemplo en la realidad que vivencia los y las personas transgénero.

En el contexto del ensayo entenderemos a las personas transgénero como las personas cuya identidad y/o expresión de género no se corresponde con las normas y expectativas sociales, tradicionalmente asociadas con el sexo asignado al nacer. (Ministerio de educación, 2017) El proceso y la transición médica, psicológica y social vivido por estas personas para adecuar el cuerpo a su identidad de género permite denominar a las transexuales femeninas como HaM o los transexuales masculinos MaH (MOVILH, 2009). Según el estudio de la Fundación Semilla con el INDH mencionado anteriormente, gran parte de los insultos y discriminación que sufren estudiantes no heterosexuales proviene de estudiantes hombres. De este dato, se puede concluir que vivimos en una sociedad sexista y heteronormada, que se rige por las conductas tóxicas de género, en especial de una masculinidad tóxica y la heteronormatividad. Esto se vuelve patente cuando, por ejemplo, muchos hombres se piensan como el sexo fuerte y cuando consideramos que las relaciones sexo/afectivas deben darse con el sexo opuesto. Cuando esto no se cumple, ciertos grupos de personas suelen denostar, burlar y/o excluir a

³ [Gabriel Ascencio](#) | [Jaime Bellolio](#) | [Natalia Castillo](#) | [Maya Fernández](#) | [Rodrigo González](#) | [Pamela Jiles](#) | [Vlado Mirosevic](#) | [Claudia Mix](#) | [Camila Rojas](#) | [Víctor Torres](#)

quienes no se enmarcan en la lógica heteronormativa. Por esto, entre otros asuntos, es que se hace necesaria una Educación sexual integral en Chile, ya que muchos de esos/as niños/as – al crecer en una sociedad que defiende dichas convicciones— no respetará a las diversidades sexuales. Todo lo cual puede traer conductas dañinas, como la homofobia, transfobia, misoginia y/o sexismo.

Experiencias en diferentes países.

La educación sexual integral no es un tema nuevo, de hecho, se lleva debatiendo desde los años 90, países como España, Uruguay, Paraguay, Brasil o Argentina, ya han implementado una educación sexual integral. En este informe nos enfocaremos en la experiencia de Argentina, se justificaría esta elección, ya que es un país Latinoamericano y nuestro país vecino. Para entender esta parte del ensayo se utilizará como referencia el artículo de Diogo Cavazotti Aires.

Desde 2006, Argentina cuenta con la Ley N ° 26.150, que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, estableciendo el derecho a la educación sexual en todos los establecimientos educativos públicos y privados, desde los niveles iniciales hasta la docencia y formación técnica de la educación superior no universitaria. El documento explica que la educación sexual integral incluye aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Según la ley, el objetivo era promover el entendimiento y seguimiento de la niñez y la juventud, preparando relaciones interpersonales positivas a través de la educación en sexualidad. En 2018, el censo de Aprendizaje, realizado por el gobierno con el propósito de mejorar la educación y respondido por estudiantes y docentes de 6 ° grado, encontró que los temas de cuidado corporal, no discriminación y derechos se abordaban principalmente en el aula. (Cavazzoti, 2021)

Los objetivos muestran la importancia de prevenir y reducir los episodios de embarazo en esta audiencia, mejorar la oferta de servicios de salud sexual y reproductiva, mejorar la información sobre derechos sexuales y fortalecer las políticas de prevención del abuso y la violencia sexuales. Esto incluye la implementación de acciones para fortalecer temas transversales, como la educación sexual integral. La Ley Nacional de Educación de 2006, que asegura una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y prioridades. Aborda la necesidad de promover valores que fortalezcan la formación integral de la sexualidad responsable. A efectos comparativos, como efecto de la evolución del tema a lo largo de los años, la Ley Federal de Educación de 1993, que establece los objetivos de la educación como bien social y responsabilidad común, no menciona la educación sexual en ninguna de los 71 artículos. (Cavazzoti, 2021)

Cabe destacar que esta política pública fue implementada, en primer lugar, a nivel nacional y luego a nivel de provincia. El proceso fue paulatino, ya que algunas provincias se fueron integrando desde el principio y otras de forma posterior. Todas las provincias nombraron

profesionales a cargo para los diferentes territorios y así lograr una mayor retroalimentación dependiendo de la provincia.

Esta política pública estuvo planeada holísticamente desde el principio y se fue moldeando a los nuevos tiempos, ya que diez años después se publicó un informe con una evaluación de la implementación del programa. Entre 2008 y 2011 se dio prioridad a la formación de docentes y la preparación y distribución de materiales educativos. A partir de 2012 se realizó la capacitación de docentes y directores. Entre 2009 y 2017, se realizaron 22 cursos virtuales con la participación de 50,983 docentes. La capacitación presencial, de 2012 a 2017, llegó a 44.750 escuelas y 116.552 docentes (Faur, 2018), los contenidos buscaban incorporar los propósitos de la ley, como:

valorar el afecto para que los niños y niñas identifiquen, expresan, reflejan y valoren las emociones y sentimientos relacionados con la sexualidad, promoviendo valores como el amor, la solidaridad y el respeto a la propia y la intimidad de los demás (p. 19).

Importancia de Educación sexual integral con una perspectiva de género

Para comenzar, cabe explicitar que entendamos género como “*una serie de atributos y funciones, que van más allá de lo biológico/reproductivo, construidos social y culturalmente, y que son adjudicados a los sexos para justificar diferencias y relaciones de opresión entre los mismos*” (De Keijzer, 2006, p.2). Las personas nacemos con un sexo, ya sea macho o hembra, eso depende los genitales con los cuales nacemos, pero el género es algo completamente cultural. Como comentan Aragón, et al., (2019):

Los estudios de género presentan entre líneas una gran utilidad práctica en el orden social ya que no sólo tienen que ver con un proceso de identidad, sino que va más allá sobre cómo debe de ser la orientación sexual, lo cual resulta en armonía con normas y reglas sociales históricamente establecidas en las diversas culturas (p. 231).

Uno de los principales argumentos de la educación sexual integral, desde un enfoque de derechos humanos, es que se basa en el respeto a la sexualidad y previene la violencia entre géneros, promoviendo el autocuidado y la equidad de género (Faur, 2018). Estos aspectos también ayudan a eliminar todo tipo de idea de superioridad de algún sexo por sobre otro y a no criminalizar a las personas que no sienten que nacieron en el cuerpo “equivocado”, con el sexo “equivocado” y con una identidad de género distinta en comparación con las personas de su mismo sexo, como lo son las personas transgéneros. La educación sexual actual, muchas veces estando de la mano con la iglesia católica, reconoce un binarismo en las cuestiones de género (Hombre – Mujer) y las personas que no se encuentran en este modelo son considerados como desviadas (Cavazzoti, 2021). Esto trae consigo diferentes problemas psicosociales, debido a la desigualdad que sufren estas personas.

Históricamente, las personas trans o género no conformes⁴ han sufrido violencia y discriminación que les impide el acceso y ejercicio de sus derechos humanos fundamentales. (Organizando Trans Diversidades [OTD,] 2017). Según la Encuesta T- —una encuesta realizada el año 2017 a personas transgénero— a un año de la aprobación de la ley de identidad de género, el 56% de los encuestados han intentado suicidarse (OTD, 2017). Por eso es importante implementar una educación sexual integral para así disminuir y a largo plazo eliminar todo tipo de violencia de género.

En palabras del programa de educación sexual de la Universidad de Chile, (2020) lo que busca la Educación sexual integral es la eliminación de prejuicios y temores que pueden entorpecer el sano desarrollo de la sexualidad y la consolidación de los proyectos de vida de las y los adolescentes. Disponer de las herramientas adecuadas les permitirá hacer sus opciones personales, con mayor responsabilidad, voluntad, libertad y respeto, asumiendo en conciencia las consecuencias que resulten de tal opción.

Educación como herramienta de cambio.

La educación tiene como tarea la transmisión de la cultura, pero también informalmente tiene como función transmitir ideologías o creencias que sean propias de la sociedad (Fuentesalba, 1986),

La perspectiva de género y los desarrollos académicos que esta fue orientando, junto con las lecturas realizadas desde las pedagogías críticas, nos permitieron desarrollar una hipótesis fuerte: si toda educación es política (se inscribe en relaciones de poder), entonces toda educación es sexual” (Morgade, 2019, p.64).

La importancia de la escuela en los estudios de género, deriva en que es un espacio en donde los niños, niñas y adolescentes pasan la mayor parte del tiempo y en el cual se reproducen roles de género “*La escuela es a fin de cuentas un territorio abierto a la resignificación, de hecho, agrietado ante las nuevas sociabilidades, en permanente disputa de sentidos, donde los sujetos que lo habitan también despliegan resistencias y agenciamiento*” (Romero, 2016, p.100).

Una de las formas de cambio es a través de las prácticas curriculares, ya que las ciencias naturales, en específico la biología, se han dado como espacios predilectos para una educación sexual, que ve la sexualidad desde un punto de vista únicamente reproductivo, más no desde un punto de vista de una sexualidad responsable como también de encasillar a los sexos con los fenotipos XX y XY.

⁴ Persona que no se sienten identificadas a las categorías tradicionales “masculino” o “femenino”

Persiste la desigualdad y persiste también el sentido emancipatorio de la teoría social y proyectos pedagógicos que, haciéndose cargo de esta perspectiva teórica, tienden a pensar la educación como un territorio de formación de cuerpos sexuados, atravesado por relaciones de poder caracterizadas por la desigualdad. (Morgade, 2019).

En el proyecto de ley (Boletín No. 12955-04) formulado por la diputada Camila Flores, el artículo N°6 dice “Las universidades que imparten pedagogía deberán incluir en su malla curricular de manera obligatoria el ramo de Educación Integral en Sexualidad y Afectividad” (p. 10). Para así generar profesores capaces de responder preguntas de los alumnos acerca de las diferentes conductas sexuales y las identidades de género. Y así poder enseñar a los niños y niñas que no hay nada malo en tener una identidad de género distinta, a la que culturalmente se nos ha asignado.

Si nos enfocamos a la vida adulta de personas transgénero que sufren discriminación en instituciones educacionales, también lo sufre en ámbitos laborales o en instituciones de salud.

- **Discriminación laboral:** En el ámbito laboral existen muy pocos casos en los que se nombra a las personas transgénero con su nombre social, como por ejemplo una mujer transgénero que su nombre civil es José, y debido a su cambio de género, tiene el nombre social de Josefa. Normalmente se les llama o se les hace el contrato laboral con el nombre civil. Asimismo, existe un gran grupo de personas transgénero que son excluidas del mundo laboral debido a prejuicios o conductas discriminatorias de parte de las empresas, y muchas veces tienen que recurrir a ser trabajador(a) sexual como opción laboral (Valdés, 2018).
- **Discriminación en la salud:** En 2011 se publicó la Vía Clínica del Ministerio de Salud para la adaptación física de personas con disconformidad entre género e identidad de género. Era la primera vez en la normativa nacional que una persona se encontraba Esta circulación se puede definir como una técnica orientadora que incluye criterios para regular la transición psicológica y física de las personas transgénero. En este contexto, la cirugía de reasignación de género no se considera cirugía estética, sino que es una intervención que apoya la aceptación satisfactoria de la identidad de género que la persona identifica. (Valdés, 2018, p.10).

Pero aun así no existe una regulación que vea como un derecho el acceso a terapia hormonal y/o intervenciones quirúrgicas.

Teoría del reconocimiento y la justicia social

La teoría del reconocimiento nace cuando Charles Taylor, Nancy Fraser, Paul Ricoeur, John Rawls, Jacques Rancière y Axel Honneth entre otros, han encontrado en el reconocimiento una clave para interpretar las demandas políticas actuales y una nueva forma de comprender

la justicia social. (Revuelta y Hernández, 2019), esta nueva forma de comprender la justicia social, se basa en la garantía de que todos los grupos tengan los mismos derechos y las mismas condiciones sociales para el reconocimiento entre los grupos.

Así, la percepción de reciprocidad, verdadera esencia de la justicia para el autor constituye el proceso de identidad y autoformación. Este proceso se considera una identidad efectiva del sujeto a lo largo del tiempo. Es este proceso central de construcción de identidad el que tiene gran parte del peso descriptivo y normativo de la teoría, ya que muestra que la cognición es tanto un mecanismo de entrenamiento como de evaluación. Es la forma en que formamos nuestro sentido del "yo" a través de los demás y nos definimos a nosotros mismos. Por tanto, se pretende que los individuos expresen su identidad y autoestima a través de las relaciones sociales que los conforman, es decir, las relaciones sociales reconocibles que les otorgan consentimiento y reconocimiento por sus acciones. (Revuelta y Hernández, 2019)

Estas relaciones se basan 3 esferas:

- Amor y/o afectiva: Tiene que ver con el reconocimiento afectivo, de nuestras relaciones primarias, como lo son familiares, amigos, compañeros, etc...
- Jurídica y/o de derechos: Tiene que ver con la igualdad ante la ley, y los derechos que tenemos los diferentes grupos
- Solidaridad y/o aprecio social: Esta última esfera tiene que ver con la valoración del aporte del sí mismo ante una comunidad.

Centremos lo anteriormente expuesto a los derechos de la comunidad LGBTQ+, nos enfocaremos principalmente en la esfera de jurídica y de la igualdad de derechos, comenzando con el artículo 1 de la actual constitución política de Chile⁵ “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos” donde no lo podemos ver con claridad ya que a fecha de publicación de este ensayo, las personas homosexuales no tienen la opción de casarse, o poder adoptar, y en el caso de las personas transgéneros, tuvo que estar 10 años en el parlamento la ley de identidad de género⁶, la cual es la que permite el cambio de nombre y sexo legal en el registro civil, pero ese proyecto de ley tuvo que tener diversos cambios, ya que le proyecto de ley original patologizaba a las personas trans, y no reconocía a las personas transgéneros menores de 18 años a lo que el Movilh tuvo que hacer diversas campañas y manifestaciones contra ese primer proyecto de ley.

⁵ Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=242302>

⁶ Para mayor información véase <https://www.movilh.cl/biblioteca/legislacion/>

Igualmente, a pesar de los avances que existen, estamos muy lejos de ser una sociedad que acepte y reconozca a las personas no heterosexuales como iguales en derechos, y aun a día de hoy existen diversos grupos conservadores que están en contra de esa igualdad.

Conclusión

Como lo hemos visto a lo largo de este ensayo, es de suma importancia una educación sexual integral, con una perspectiva de género, ya que, hoy no se reconocen a las personas transgéneros como iguales ante la ley, y deben tener que luchar por sus derechos, a pesar de que las personas heterosexuales no tenemos que luchar por lo mismo.

En la escuela es donde se comienza a ver los primeros vestigios de la desigualdad de género, tanto para mujeres, como para las personas no heterosexuales o transgéneros, y es el lugar en donde los niños pasan el mayor tiempo del día, podemos concluir que ahí es donde los niños generan una conducta, ya sea buena o mala y donde se relacionan con sus pares, entonces el inicio de una educación sexual con perspectiva de género, nos alejaría de conductas dañinas en contra de la comunidad LGBTQ+, y se reducirían los crímenes de odio en contra de la misma comunidad como el caso de Daniel Zamudio, Daniela Saavedra, entre otros.

Bibliografía

Aragón, L., Arras, A., & Mendoza, G. (2019). Análisis psicosocial de la cultura de género en estudiantes universitarios. *La ventana*, 6(49), 248-282. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362019000100248

Boletín No. 12955-04. (2019). Establece bases generales para la educación afectiva y sexual de niños, niñas y adolescentes, en los establecimientos educacionales, y modifica normas legales que indica. 12 de septiembre de 2019. Rechazado <https://www.camara.cl/legislacion/ProyectosDeLey/tramitacion.aspx?prmID=13500&prmBOLETIN=12955>

Cavazotti, D. (2021). Educação sexual: um direito humano. Leis vigentes na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. *Revista de la Facultad de Derecho*, (50), e116. <https://dx.doi.org/10.22187/rfd2021n50a16>

De Keijzer, B. (2006). *Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina*. <http://www.estudiosmasculinidades.buap.mx/paginas/reporteBenodekeijzer.htm>

Faur, E. (2018). *El derecho a la educación sexual integral en Argentina. Aprendizajes de una experiencia exitosa*. UNFPA - Ministerio de Educación de la Nación. <https://argentina.unfpa.org/sites/default/files/pub—pdf/ESIenArgentina.pdf>

Fuentealba, L. (1986). Reflexiones sobre sociología de la educación. *Revista de Sociología*, (1), 9-19. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.1986.27541>

Fundación Semilla. (2021). *Segundo estudio sobre violencia de género en contextos escolares*. Fundación Semilla-INDH. <https://fundacionsemilla.cl/wp-content/uploads/2015/12/Segundo-estudio-sobre-Violencias-de-Ge%CC%81nero-en-contextos-escolares-Fundacio%CC%81n-Semilla-2021.pdf>

Ministerio de educación (2017). Orientación para la inclusión de las personas lesbianas, gays, bisexuales trans e intersex en el sistema educativo chileno obtenido de: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/439/MONO-367.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Montenegro, H. (2000). Educación sexual de niños y adolescentes. *Revista médica de Chile*, 128(6), 571-573. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872000000600001>

Morgade, G. (2019). Educación Sexual Integral, por un mundo más justo y una escuela más interesante. En C. Balagué (comp.), *Desafíos para una educación emancipadora*, (pp. 51-69). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/Desafios-para-una-educacion-emancipadora.pdf>

MOVILH. (2009). *Educando en la diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas*. *Movimiento por la Integración y Liberación Homosexual*. http://movilh.cl/documentacion/manual_educativo_movilh%202009.pdf

Organizando Trans Diversidades. (ODT). (2017). *Informe sobre Encuesta T. 1º Encuesta para personas trans y de género no-conforme de Chile: Informe Ejecutivo*. https://otdchile.org/wp-content/uploads/2020/05/Informe_ejecutivo_Encuesta-T.pdf

Peña, J. (2016). *Hitos y trayectoria del movimiento de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales (LGTB) en Chile* [Tesis de pregrado, Universidad Austral de Chile]. <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2016/ffp419h/doc/ffp419h.pdf>

Revuelta, B., & Hernández, R. (2019). La teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas. *Cinta moebio* (66), 333-346. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000300333>

Romero, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género: la lupa de la ESI en el aula. *Estudios Sociológicos*, 37(110), 505-511. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422019000200505

Sexuality Information and Education Council of the United States. (SIECUS). (2004). *Guidelines for Comprehensive for sexuality education*. National Guidelines Task Force. <https://siecus.org/wp-content/uploads/2018/07/Guidelines-CSE.pdf>

Storey, J. (2012). *Cultural theory and popular culture: An introduction*. Routledge. Sin citas vinculadas

Unidad de Equidad de Género. (2017). *Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo*. Ministerio de educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/Manual-Lenguaje-Inclusivo-No-Sexista.pdf>

Universidad de Chile. (2020). Curso de educación sexual online de autoaprendizaje.

Valdés, C. (2018). *Informe sobre la “Situación de las personas trans en Chile” para el comité para la Eliminación contra la Discriminación la mujer*. OTD-Chile. https://otdchile.org/wp-content/uploads/2018/02/INT_CEDAW_NGO_CHL_27673_S.pdf

Vergara, C. (2018). Miradas de los grupos LGBT en Chile para diseñar un programa de educación sexual a través de la red. *Revista Némesis*, (14), 65- 87. <https://revistanemesis.cl/wp-content/uploads/2018/08/Miradas-de-los-grupos-LGBT-en-Chile.pdf>

FACTORES QUE PRODUCEN LA DESERCIÓN ESCOLAR EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA EN CHILE

Catalina Muñoz Castillo

A finales del año 2019, se detectó en la ciudad de Wuhan China, los primeros casos de la enfermedad coronavirus o COVID-19, la que luego de un breve tiempo se terminó esparciendo por los distintos países del viejo continente, llegando finalmente el 3 de marzo de 2020 a nuestro país.

La notificación del primer caso de coronavirus en nuestro país generó una serie de consecuencias que afectaron nuestra vida cotidiana, no solo del ámbito de la salud, sino, que también de carácter económico, social, educacional, etc. A raíz del aumento de casos en diferentes regiones del país, las autoridades tomaron una serie de medidas para resguardar la salud de las personas, como el uso obligatorio de mascarilla, mantener distancia física, uso de alcohol gel, entre otras. Todo esto ha generado una serie de consecuencias en la vida cotidiana de las personas, entre ellas destaca la suspensión temporal de las actividades educativas por parte de las autoridades el 15 de marzo del año 2020, cuestión que se ha extendido de manera indefinida a raíz del aumento de casos positivos en el país, y que tiene como finalidad resguardar a los niños (as) y jóvenes del contagio en los establecimientos educacionales.

La suspensión de clases generó una serie de opiniones en la comunidad, especialmente de los padres y apoderados, además de los propios estudiantes que se encontraban con solo algunas semanas de haber iniciado el año escolar 2020, y que debido a este nuevo escenario debieron adaptarse a una nueva modalidad online en donde tanto estudiantes, docentes, padres y apoderados en su mayoría no estaban preparados. Para muchos en un inicio existía la expectativa de retornar en un breve tiempo a las clases presenciales, para otros la dificultad radicaba en la disponibilidad de equipos tecnológicos, y en el acceso a internet, a lo que se añade la disponibilidad de un espacio adecuado para el desarrollo de los aprendizajes esperados.

Dentro de todos los desafíos que la comunidad educativa ha tenido a que afrontar esta la implementación de modalidad online, las cuales por definición son *“estudios que se realizan de forma no presencial a través de un dispositivo con conexión a **Internet**, esto es, que requieren de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) Los estudiantes pueden estudiar desde su casa o desde cualquier sitio en el que tengan conexión a Internet.”* (Educaweb, s.f.)

Por tanto, esta definición destaca dos criterios de la modalidad online en primer lugar se necesita un dispositivo tecnológico para poder acceder a ella (ya sea, computador o celular que se pueda conectar a internet) y se necesita acceso a internet, pero ¿Qué sucede si en las casas donde viven los estudiantes, no hay ningún dispositivo con acceso a internet? ¿Qué pasa si los estudiantes no pueden acceder a internet?

Debido a esto surgen diversas opiniones y casos en donde los estudiantes no pueden acceder a las clases online, ya sea, porque deben compartir los dispositivos con los demás integrantes de las casas, viven en sectores donde la conexión internet es deficiente, a lo que se añade la pérdida de ingresos económicos familiares, obligados a reducir sus gastos, limitando el acceso a la compra de dispositivos para continuar sus estudios en la modalidad online, hasta que las condiciones sanitarias sean óptimas para retomar las clases presenciales.

Debido a las múltiples experiencias, siendo muchas negativas o la falta de acceso a los diferentes recursos para continuar con la modalidad online se produce una condición que ha afectado a muchos estudiantes desde hace muchos años, pero que con la pandemia se ha intensificado y ha aumentado en el rango etario, la cual es la deserción escolar, que debido al contexto socio-sanitario en el que nos encontramos los factores que la producen han cambiado, afectando a estos la falta de recursos tecnológicos, los ingresos económicos e incluso la motivación para estudiar a distancia. Durante los años anteriores los factores que han producido la deserción han sido de diversa índole, están los factores que inciden por fuera de la escuela, en donde:

...se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes” (Espinoza O, et al, 2012, p.100)

Pero también se pueden apreciar diferentes circunstancias que no solo tienen que ver con el entorno, sino que también con el mismo sistema educacional, ya que, *“algunos abandonan antes de concluir el ciclo primario, una fracción importante presenta niveles importantes de rezago escolar (producto de la repetición de grado o el ingreso tardío a la escuela) y la mayoría obtiene insatisfactorios niveles de aprendizaje.”* (Bellei y Contreras, 2003, p. 37)

Para comprender mejor es importante tener una definición de lo que es la deserción, pero esta al ser muy compleja, debido a las múltiples definiciones que posee, no quedaremos con la definición que nos indica que

...es una realidad definida por el hecho de una persona en edad de proseguir estudiando y que frecuente normalmente un establecimiento de enseñanza en cualquiera de sus grados o niveles interrumpe sus estudios por un período indefinido y bajo causas que no son enfermedad o muerte” (Araneda, s.f.)

A modo de antecedente, se sabe que son muchas las causas que pueden provocar la deserción escolar temprana, y en donde los niveles socioeconómicos también influyen considerablemente *“Si el hogar se encuentra en circunstancias económicas precarias pueden generarse presiones para que los jóvenes del grupo familiar busquen trabajo remunerado”* (CEM, 2020, p. 7).

El nivel socioeconómico de la familia es importante tener en cuenta para conocer como factor de la deserción escolar, pero también lo es el tipo de establecimiento educacional en el que se encuentre el estudiante, debido a que *“la composición socioeconómica de la escuela también lo es. Esto explica, en parte, que en muchos países occidentales la deserción en establecimientos públicos sea mayor a la que se observa en el sector privado”* (CEM, 2020, p. 7), por lo que el tipo de establecimiento y los ingresos percibidos por los hogares, también jugarían como un factor importante en cuanto a la cantidad de deserciones que se generan dentro de un país.

La deserción escolar dentro del país ha sido un tema que ha estado en discusión por mucho tiempo, debido a que los estudiantes, se atrasan en sus estudios y si deciden no retomarlos sus ingresos a futuro pueden ser bajos.

Aterrizando a la emergencia sanitaria que ha afectado a nuestro país el Ministerio de Educación [MINEDUC] (Ministerio de Educación) entregó las cifras de la cantidad de estudiantes que han desertado en tiempos de pandemia hasta el 2021 *“señalando que hasta el año pasado en Chile existían más de 186 mil niños, niñas y jóvenes entre los 5 y 21 años que abandonaron el sistema escolar. (...) otros casi 40 mil (39.498 para ser exactos) no se matricularon en ningún establecimiento este año.”* (Escobar, 2021), lo cual es una cifra preocupante, debido a que no sólo hay adultos que abandonaron la educación, sino que también alumnos que debido a su edad deberían estar cursando la educación básica o media. Además, que cabe considerar que antes de la pandemia *“La deserción del sistema regular ha caído del 3,7% en 2012 al 2,2% en 2019”* (Centro de estudios Mineduc, 2020, p.12) por lo que existía esa leve mejoría que con la pandemia la brecha fue más alta aumentando la cantidad de desertores.

Las causas de la deserción pueden variar, ya sea, por el nivel socioeconómico del hogar en donde el estudiante necesite dejar los estudios para ingresar de manera adelantada al ámbito laboral o sociales, debido al entorno en la que se encuentra el estudiante, como *“la asistencia y el desempeño escolar (...) elementos ligados a la conducta socioemocional de los estudiantes”* (Ministerio de educación, 2020, p. 2)

Pero las condiciones de deserción en pandemia pueden ser completamente diferentes, entre ellos *“la Pandemia ha despertado también problemas técnicos en la conexión y acceso a Internet, por lo que ciertos estudiantes no han podido participar de las clases online o no en todas las sesiones programadas (...) más que desertar fueron abandonados por el sistema”*

(Escobar , 2021), debido a esto la situación es aún más o preocupante, debido a que muchos estudiantes pueden querer continuar con sus estudios pero debido a la falta de los recursos básicos para permanecer en el sistema escolar, quedaron excluidos.

Otro factor fundamental es la participación de los estudiantes durante las clases, además de también la motivación, la profesora Jenny Assael en la noticia de Escobar (2021) indica que dentro del periodo de pandemia:

...participar en cursos online resulta muy complicado para los(as) estudiantes por la falta de contacto con sus compañeros(as), sumado a otras dificultades y distracciones que puedan surgir al interior del hogar. Por eso, muchos de ellos no les encuentran sentido (...) Entonces, no hay condiciones ni un contexto para que los estudiantes se motiven y concentren

La deserción en pandemia puede ser por diferentes factores, debido al contexto en el que nos encontramos actualmente, pero aun así posee una dimensión socioeconómica, debido a la falta de tecnologías y el difícil acceso a estas debido a los ingresos de los hogares, pero también otro ámbito importante es la motivación personal para poder continuar estudiando en un contexto tan difícil en el que nos encontramos actualmente y en donde muchas veces no sabemos la realidad de cada estudiante y cómo afronta esta.

Por lo tanto y tomando en cuenta lo que indica la profesora Jenny Assael, dentro de muchos factores que hacen que los estudiantes ya no se motiven dentro de las clases en periodos de pandemia, es la gran diferencia entre estar en sus hogares y las clases presenciales, en donde los estudiantes debido a incluso los constantes ruidos que interfieren en su concentración y la baja motivación, por lo que simplemente deciden dejar de estudiar o deciden retomar cuando las clases vuelvan a la presencialidad, lo cual debido al contexto en el que nos encontramos hacen muy difícil un escenario próximo a las clases presenciales.

Para comprender mejor los factores que producen la deserción y cómo influyen en la decisión de los estudiantes en continuar o no con sus estudios, es importante comprender a modo de antecedentes diferentes factores como si posee o no un acceso a las tics y de qué forma perjudica o no a los estudiantes las faltas de tecnologías para el aprendizaje , los ingresos económicos de sus hogares los cuales son necesarios para conocer si los estudiantes poseen o no recursos para pagar electricidad o internet, las condiciones de la vivienda de los estudiantes la cual es fundamental para conocer si son aptas o no para generar un mejor aprendizaje y si reciben ayuda estatal por parte del gobierno para poder seguir estudiando de forma remota.

Acceso a las tics:

En primer lugar, cabe resaltar que las tics son en definición “*el conjunto de herramientas tecnológicas que permiten un mejor acceso y clasificación de la información como medio tecnológico para el desarrollo de su actividad.*” (Hernández, 2011), por lo que al ser las herramientas de carácter tecnológico que permiten que los estudiantes puedan acceder a una amplia gama de información que los ayudará a complementar sus estudios en las diferentes materias, su acceso a estas herramientas es fundamental.

Por lo que haciendo un recorrido a través de la historia de nuestro país, es importante comprender como dentro de las diferentes políticas públicas para poder fomentar la alfabetización tecnológica, por lo tanto, cabe destacar el programa ENLACES (s.f.):

...el cual nace en 1992 con el fin de contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación mediante la informática educativa y el desarrollo de una cultura digital. Trabaja con todos los colegios subvencionados de Chile, entregando estrategias de enseñanza con el uso de tecnología, capacitando profesores, ofreciendo talleres para estudiantes y disponibilizando recursos educativos digitales e infraestructura.

El cual comienza impulsando en una fecha donde el uso de internet no estaba tan masificado como en nuestros días, de esta manera no solo comenzaba promoviendo una cultura digital que muchas personas no tenían, sino, que también ayudaba a que los estudiantes y profesores pudieran acceder a internet y también enseñarle a los profesores a usar los diferentes aparatos tecnológicos, dentro de los laboratorios computacionales que tenían las escuelas, y de esta manera dando un gran paso para el uso de las tecnologías en la educación tanto en los sectores urbanos como rurales.

Otra gran ayuda estatal que ha beneficiado a muchos estudiantes en los últimos años en cuanto al acceso a las tecnologías es el programa *Yo elijo mi PC*, el cual se implementó y ha estado vigente desde el año 2009 “*es una iniciativa impulsada durante el primer Gobierno de la Presidenta Bachelet, que busca aumentar la equidad, disminuir la brecha digital y favorecer a niños en condición de vulnerabilidad con buen rendimiento académico.*” (MINEDUC, 2015)

Este programa está orientado a beneficiar estudiantes del sistema público que tengan un buen rendimiento académico, con la entrega de un computador y un año de internet, para así ayudarlos en las tareas del hogar.

Por lo tanto, a modo de señalar algunos antecedentes, existen implementaciones por parte del gobierno de nuestro país, como la iniciativa conectividad 2030 la cual “*mejorar el acceso a Internet de los establecimientos educacionales, busca incrementar gradualmente las velocidades de conexión hasta fines del 2029,*” (Ministerio de Transporte y

Telecomunicaciones [MTT], 2021) para disminuir la brecha tecnológica entre los estudiantes, tanto dentro como fuera de los establecimientos educacionales, pero ¿son estas medidas suficientes para ayudar a la mayor cantidad de estudiantes?

Un estudio realizado en el año 2018 por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) en donde mencionaba el acceso a internet y a las tecnologías de diferentes países latinoamericanos, menciona que en Chile: *un 88% tiene acceso a internet, un 82% de los estudiantes tiene computadora y un 43% tiene acceso a un software educativo* (PISA, 2018), cabe resaltar que durante la pandemia muchas cifras cambiaron, ya sea, por la repentina llegada de las clases online o la cantidad de personas y equipos tecnológicos que hay en cada hogar.

La llegada de la pandemia a nuestro país y posteriormente la llegada de las clases online, ha traído múltiples consecuencias, debido a la brecha digital existente en nuestro país, en donde el acceso desigual a las tecnologías perjudica a las personas más vulnerables, debido a que incluso antes de la pandemia muchos estudiantes no tenían acceso a computadores o internet, aun con las ayudas estatales y becas existentes, sigue existiendo una amplia cantidad de estudiantes que no contaban con los accesos tecnológicos para poder realizar con éxito las clases online, debido a que, *“Respecto del acceso a un computador o a internet, el 29% de los escolares no tiene acceso a un computador al interior de la vivienda y el 13% no tiene ningún tipo de acceso a internet.”* (Eyzaguirre, et al, 2020, p.169)

Aun con las ayudas implementadas antes de la llegada de la pandemia, son muchos los factores que posibilitan la correcta realización de las clases online, y si muchos estudiantes no cuentan con las herramientas básicas, las cuales son un acceso directo a las tecnologías para el aprendizaje o la posibilidad de conectarse a internet, su aprendizaje se verá afectado severamente. Con la gran brecha digital que existe en nuestro país y como muchos estudiantes no disponen de estos, es donde muchos estudiantes quedan excluidos del sistema educativo actual por no tener los recursos digitales necesarios para continuar estudiando.

Como ya se mencionó con anterioridad, aunque las Tics y el acceso a internet, son primordiales para la realización de las clases online existen otros factores que también son necesarios, para que los estudiantes puedan desarrollar de mejor manera la educación desde sus hogares. En donde si los estudiantes no tienen un buen acceso a internet o los medios para adquirir a un aparato tecnológico, quedan totalmente fuera del proceso de aprendizaje, y son obligados a desertar, ya que, no pueden seguir el paso frente a los estudiantes que si tienen los recursos.

Dimensión socioeconómica:

En primer lugar, es importante analizar la dimensión socioeconómica de los hogares, debido a que el nivel de ingresos podrían favorecer la realización de las clases en línea y por lo tanto

evitar una posible deserción. Sin embargo, en primera instancia, cabe resaltar la gran crisis económica que comenzó a atravesar el país con la llegada del virus COVID-19, todo esto debido a que muchas personas, especialmente de los sectores más vulnerables comenzaron a perder sus trabajos, debido a las distintas restricciones sanitarias que comenzaron a imponer las autoridades y que limitaban las salidas de los trabajadores.

Como se dijo con anterioridad son muchos los sectores económicos que se han visto perjudicados por la llegada de la pandemia por mirar solo unos meses atrás “*La tasa de desocupación informada por el INE para el trimestre móvil septiembre-noviembre de 2020 es de un 10,8%, con un nivel de desocupación que llega a las 954 mil personas*” (Quinteros ,2021). Perjudicando principalmente al sector informal de la economía, al servicio gastronómico y de turismo.

Mostrando los datos y como la cantidad de desempleados y personas que han bajado sus ingresos sigue en aumento o en una constante vulnerabilidad, es cuando nos preguntamos ¿la baja de ingresos en los hogares perjudica al estudio de los estudiantes en pandemia?

Durante años ha estado en discusión las grandes desigualdades que hay en el sistema educativo con respecto a los diferentes establecimientos educacionales (municipales. Particulares subvencionados y particulares pagados), por mencionar la cantidad de alumnos que antes de la pandemia asistía a los diferentes establecimientos en la enseñanza básica:

...53% de los niños cursa la Enseñanza Básica en un colegio particular subvencionado, 37% en uno municipal y 10% en uno particular pagado. En la Enseñanza Media, la distribución es similar: 51% de los jóvenes asiste a un colegio particular subvencionado, 34% a un liceo municipal, 10% a un colegio particular pagado y 5% a liceos del Estado (..) Los estudiantes de mayores ingresos se concentran en los colegios particulares pagados, mientras que los establecimientos municipales concentran en mayor medida a los estudiantes más vulnerables. Los establecimientos particulares subvencionados también concentran a estudiantes vulnerables, pero en menor medida a que los establecimientos municipales. (Eyzaguirre et al., 2020, p. 121)

Por lo que se puede analizar que, dentro del universo estudiantil, la mayoría de los estudiantes asisten a los establecimientos particulares subvencionados y municipales, mientras solo un pequeño grupo puede acceder a los establecimientos particulares pagados. Además de analizar, cómo los estudiantes son distribuidos por los ingresos que poseen sus familias en los diferentes establecimientos educacionales ¿pero porque es importante tener estos datos?

Además del acceso a internet en nuestro país y la baja de ingresos que se mencionó con anterioridad y como la gran diferencia de los ingresos de las personas manifiestan a qué tipo

de establecimiento puede acceder y como la educación juega un rol fundamental en analizar las diferencias según los ingresos y clases sociales.

Tomando en cuenta los antecedentes anteriormente presentados, en donde se puede analizar, en primer lugar como la pandemia ha agravado los ingresos percibidos de las personas, bajando drásticamente en especial en sectores vulnerables y como los ingresos de los hogares ya causaban una diferencia en los establecimientos educacionales antes de la llegada de la pandemia, a esto se le conoce como segregación escolar la cual es *“la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o procedencia social y cultural”* (Murillo y Duk , 2016, p. 11) , y teniendo en cuenta esta definición y como es aplicable al contexto chileno es cuando podemos notar que con la llegada de la pandemia las diferencias de los establecimientos educacionales se notaron aún más con los ingresos de los hogares.

Esto puede notar también en los aspectos de cuantos equipos tecnológicos tienen los hogares y como muchas familias más vulnerables no pueden comprar más equipos para todos los estudiantes que tienen que estudiar a la vez en la misma casa o que debido a su la gran baja de ingresos y al gran problema del desempleo no pueden tener una conexión a internet y en algunos casos han tenido problemas de alimentación y haciendo énfasis a esto último en donde la alimentación ha sido una de las necesidades básicas que más ha estado en discusión, debido a que muchas personas han visto como en sus hogares escasea esta gran necesidad.

Vivienda y personas en el hogar:

Otro punto relevante para tocar en la deserción educacional en contextos de pandemia es el de la vivienda, aunque muchas veces no sea considerada necesaria para el estudio, es de carácter relevante para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Cada estudiante aprende de manera diferente y a veces necesita más concentración que otros para poder aprender de manera adecuada.

Por lo tanto, si dentro de una casa habitan muchas personas, en especial niñas o niños pequeños, pueden perjudicar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a que no todos tienen la oportunidad de poder tener su propia habitación o su propio espacio para poder estudiar.

Las condiciones de hacinamiento dentro de nuestro país, ha sido un tema que ha causado una gran disputa, ya que, en el contexto en el que nos encontramos en donde las cuarentenas y las diferentes restricciones son cosas de todos los días, que en una casa que no sea de gran tamaño habiten una gran cantidad de personas de las cuales alguno de estos integrantes de hogar, sean estudiantes, perjudica aún más la convivencia, debido a la falta de espacio y constantes ruidos, ya sea, que provengan del hogar como fuera de este.

Sin ir más lejos de acuerdo a Vergara y Silva, (2020):

... los datos del Censo 2017, del total de viviendas a nivel nacional, el 7,3% presenta índices de hacinamiento. Pero si desglosamos esta cifra por tipo de vivienda, el 41% de las piezas en casa antigua o conventillo se encuentran en situación de hacinamiento.

Por lo que si muchas personas de sectores vulnerables, en tiempos previos a la pandemia se encontraba en condiciones de hacinamiento, con la llegada del virus a nuestro país, estas condiciones que muchas veces estuvieron invisibilizadas o no llamaron suficiente la atención de las autoridades, se vieron expuestas y mostraron como muchas familias no estaban preparadas para quedarse en sus casas por largos periodos de tiempo, y lo que nos aterriza en nuestro tema el cual es la gran dificultad de poder llevar a cabo las distintas clases que necesitan los estudiantes, si dentro de sus hogares no tienen el suficiente espacio, para poder estudiar y aprender con más tranquilidad.

Por lo que dentro del proceso de aprendizaje y los conocimientos que los estudiantes necesitan para poder obtener los conocimientos que requieren según su año de estudio, los establecimientos educacionales, jugaban un rol fundamental en la enseñanza de sus estudiantes, por mencionar un ejemplo, poseían los diferentes espacios adecuados, para ayudar a los estudiantes como una sala de clase apropiada para que los estudiantes pudieran aprender o espacios para que los estudiantes pudieran desarrollar actividad física que ayudara en su salud.

Pero como se ha mencionado, no todos tienen los espacios y los recursos para poder tener un lugar personal para poder llevar a cabo sus estudios sin que los demás habitantes del hogar los interrumpen en el proceso y lo que es más preocupante es que la diferencia de ingresos también se hace notar, ya que, “*Las familias de menores ingresos enfrentan los mayores obstáculos en el aprendizaje a distancia. La carencia de condiciones físicas apropiadas para el estudio, tales como hacinamiento, calefacción inadecuada, ruido*” (Eyzaguirre et al, 2020, p. 117) entre otras preocupaciones de la vivienda.

Por lo que las familias más vulnerables son las más afectadas, también en el ámbito de la vivienda, debido a la falta de condiciones dentro de sus hogares para que los estudiantes puedan estudiar en un espacio tranquilo y con el apoyo necesario igual como lo hacían en sus respectivos colegios.

Otro aspecto para considerar y es importante hacer una mención es lo que viven los estudiantes dentro de sus hogares, ya que, muchos están en una situación muy compleja, y a lo que se le hace énfasis es a que muchos de ellos son víctimas de violencia intrafamiliar o son expuestos a diferentes situaciones de violencia o estrés, en donde lamentablemente también se ven perjudicados en su proceso de enseñanza.

Cabe destacar que, dentro del contexto de pandemia, las situaciones de violencia dentro del hogar han ido en aumento. *“La violencia intrafamiliar y el maltrato infantil, junto con otros efectos del confinamiento, pueden generar estrés tóxico en los niños y adolescentes, que a su vez pueden causar problemas de salud mental permanentes”* (Eyzaguirre et al, 2020, p. 117), por lo que, al estar constantemente dentro de un espacio, en este caso de la su propia casa y ser víctimas constantes perjudican gravemente las condiciones en la que los estudiantes deben ser expuestos durante el periodo de confinamiento.

Por mencionar cómo esta situación ha generado una gran preocupación, Eyzaguirre et al., (2020) menciona:

...caso del maltrato a menores la ONG Activa reportó un aumento de 42% para abril. Tanto la UNICEF como la Defensora de la Niñez han advertido que no solo mujeres, sino también niños y adolescentes, están en una situación de mayor riesgo de violencia a causa de las medidas de confinamiento” (pág. 116)

A modo de conclusión, dentro del marco del hogar, la instauración de clases online ha generado una gran dificultad para las personas más vulnerables, debido al poco análisis que hay dentro de como el hacinamiento, la violencia doméstica y la falta de condiciones en la vivienda apta para el estudio, perjudican un proceso igualitario de las personas en el ámbito de la educación, debido a que muchas personas de bajos ingresos no poseen espacios adecuados para una buena realización de las clases online, además de los constantes ruidos dentro de su hogar que perjudica tener un espacio adecuado para el aprendizaje a distancia.

Ayudas estatales en el contexto de pandemia:

Durante el año 2020, con los grandes problemas que ha tenido, la caída de ingreso y poco acceso a internet de algunos estudiantes, se han implementado una serie de medidas y ayudas para poder brindarles a los estudiantes una mejor manera de tener las clases online.

Dentro de las ayudas por parte del ministerio de educación, se encuentran ciertos públicos específicos, ya sea, a los estudiantes más vulnerables o de sectores rurales y alejados.

Por mencionar ejemplos de algunas ayudas entregadas durante el contexto de pandemia están la entrega de *“16.500 tablets a estudiantes técnicos más vulnerables del país (...) con conexión a internet gratuita a más de 16 mil estudiantes técnico-profesionales de tercero medio”* (MINEDUC, 2020b).

Además, por mencionar otro ejemplo, esta *“entrega de material educativo impreso para estudiantes de 1° básico a 4° medio de todo Chile, que principalmente viven en zonas rurales y vulnerables con baja o nula conectividad a internet, o que asistan a centros del Sename”* (MINEDUC, 2020b).

Entre estos dos ejemplos se encuentran muchos más, pero como se mencionó con anterioridad, estas ayudas están destinadas a ciertos grupos específicos que se encuentran en determinados cursos, por lo que muchos estudiantes que quizás no se encuentren en el rango etario para recibir la ayuda que necesitan, ya sea un computador o internet, siguen estando excluidos.

Conclusiones.

La injusticia y la desigualdad han estado presentes en nuestro país durante muchos años, pero mayormente está normalizada la gran diferencia entre los llamados, “ricos” y “pobres”.

Con la llegada de la pandemia a nuestro país, la grave brecha que existe en la educación ha sido aún más visible dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes de distintos niveles educacionales. Dentro de este contexto sanitario en el que nos encontramos la posibilidad de volver a las clases presenciales aún está distante, debido a la gran cantidad de contagios diarios y restricciones cada vez más limitantes, por esto, la única opción que los diferentes establecimientos educacionales deben implementar son las llamadas clases online.

Que estas aun así son el reflejo de las grandes desigualdades que tienen nuestro país, en el ámbito educacional, en donde el acceso a las diferentes tecnologías, las condiciones de las viviendas, los ruidos molestos y otros problemas más, afectan principalmente a las personas más vulnerables económicamente, causando lo que dentro del trabajo se desarrolla, es decir, la deserción estudiantil, la cual ha estado presente en nuestro país, por muchos años, pero que dentro del contexto de pandemia, ha provocado una cifra alta de deserción.

Acompañado de esto está la motivación de los estudiantes durante este periodo, en donde lamentablemente, muchos estudiantes se han visto afectados en el cansancio que conlleva estudiar a la distancia y las circunstancias que han rodeado a los estudiantes, como la salud de sus familiares o la baja de ingresos e incluso las cuarentenas, han aumentado el estrés de ellos y sus familias, por lo que muchos optaron por abandonar temporalmente sus estudios, por lo tanto, no solo se produce la deserción por falta de recursos o tecnologías, sino, que también debido al cansancio mental debido al drástico contexto en el cual nos encontramos.

Realizar clases con la modalidad online en el escenario en el que estamos actualmente es muy complejo, y mayormente no hay medidas que impulsen un buen desarrollo de las clases a distancia, hemos visto muchas veces en los diferentes medios de comunicación, como hay estudiantes que deben esforzarse el doble para conseguir una mínima señal de internet para poder estar presente en sus clases o como en muchos hogares los apoderados deben ver como todos los estudiantes que viven en la misma casa deben compartir el mismo equipo tecnológico con sus hermanos y hermanas, quedando más atrasados en sus clases o sin poder estar presentes en otras.

Por último, tomando en cuenta lo que se indica en el punto anterior, una mala condición en el hogar y la falta de recursos tecnológicos, impiden un buen desarrollo de la clase online, por lo tanto, muchos apoderados en conjunto con los estudiantes toman la decisión de posponer los estudios y desertar del sistema educativo hasta mejorar las condiciones para estudiar.

La educación ha sido muy cuestionada en los últimos años, debido a que como los ingresos reflejan el tipo de establecimiento y el modelo educativo que recibirá el estudiante, debido a esto la lucha por una educación más equitativa y de calidad merece ser escuchada y que los estudiantes puedan tener una buena educación sin importar los ingresos económicos de sus hogares, y unido a esto que no queden más estudiantes excluidos del sistema educativo y se vean obligados a posponer en las circunstancias actuales porque no tienen los medios económicos para poder continuar estudiando, por eso, son necesarias aún más medidas que permitan una educación justa y de calidad.

Bibliografía.

Bellei C, Contreras D. (2003). *Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones*. 12 Años de Escolaridad Obligatoria. LOM Ediciones.

CEM. (2020). *Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia*. Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado de: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf

Educaweb. (S.F). *Diferencias entre la formación online y formación a distancia*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/contenidos/educativos/formacion-online-distancia/diferencias-formacion-online-formacion-distancia/>

Escobar C. (2021). *Abandono escolar en Pandemia: especialistas analizan si estamos ante un proceso de deserción y sus consecuencias*. Universidad de Chile. Recuperado de: <https://www.uchile.cl/noticias/175027/abandono-escolar-en-pandemia-estamos-ante-un-proceso-de-desercion>

Espinoza O, et al. (2012). *Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile*. Revista de Ciencias Sociales (RCS) Vol. XVIII, No. 1

Eyzaguirre S, et al. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile*. Estudios públicos. Pag 118-180. Recuperado de: <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1924/3177>

Hernández A. (2011). *Concepto de TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Economía Tic. Recuperado de: <https://economiatic.com/concepto-de-tic/>

MINEDUC. (2020). *Apoyos del Mineduc durante la pandemia del Covid-19*. Noticias. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/apoyos-del-mineduc-durante-la-pandemia-del-covid-19/>

MINEDUC. (2020). *Deserción escolar: Factores de Riesgo y Prácticas de Prevención en Tiempos de Pandemia*. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/09/BuenasPracticasRetencionEscolar_Pandemia.pdf

MINEDUC. (S.F). *Quienes somos*. Enlaces.cl. Recuperado de: <http://www.enlaces.cl/sobre-enlaces/quienes-somos/>

MTT. (2021). *Junto a la Industria de las telecomunicaciones anunciamos acuerdo nacional para reducir la brecha digital*. Recuperado de: <https://www.mtt.gob.cl/archivos/29028>

Murillo J, Duk C. (2016). *Segregación Escolar e Inclusión*. Rev. latinoam. educ. inclusiva vol.10 no.2

OIT. (2007). *La economía informal: hacer posible la transición al sector formal*. Ginebra. Recuperado de: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_emp/---emp_policy/documents/meetingdocument/wcms_125491.pdf

Pasquali M. (2020). *Porcentaje de estudiantes de 15 años con acceso a equipamiento digital en el hogar en América Latina en 2018, por país*. Recuperado de: <https://es.statista.com/estadisticas/1167905/porcentaje-estudiantes-acceso-equipamiento-digital-america-latina/>

Quinteros R. (2021). *La pandemia del desempleo y un Gobierno paralizado*. El mostrador. Recuperado de: <https://www.elmostrador.cl/destacado/2021/01/10/la-pandemia-del-desempleo-y-un-gobierno-paralizado/>

S.A. (2015). *Estudiantes de 7º básico de Santiago recibieron computadores del programa «Yo Elijo mi PC» de Junaeb*. Recuperado de: <https://www.munistgo.cl/estudiantes-de-7basico-de-santiago-recipientes-computadores-del-programa-yo-elijo-mi-pc-de-junaeb/#:~:text=%E2%80%9CYo%20elijo%20mi%20PC%E2%80%9D%20es,a%20m%C3%A1s%20de%20330.000%20estudiantes.>

Vergara F. (2020). *Hacinamiento, precios abusivos y los problemas de habitabilidad que el COVID-19 deja a la vista*. CIPER. Recuperado de: <https://www.ciperchile.cl/2020/05/04/hacinamiento-precios-abusivos-y-los-problemas-de-habitabilidad-que-el-covid-19-deja-a-la-vista/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20los%20datos%20del%20Censo,encuentran%20en%20situaci%C3%B3n%20de%20hacinamiento.>

ÉTICA DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Nicolás Sánchez Cubillos

El sistema educativo es un proceso continuo en la trayectoria de vida de las personas, donde la enseñanza y el aprendizaje juegan un rol fundamental. En aquel proceso la relación que se genera entre los estudiantes y los docentes es sustancial, ambos de manera recíproca buscan establecer una construcción en base a diversos contenidos, habilidades y valores que se entregan en el establecimiento educativo; esto es una parte esencial en la construcción de nuevos agentes de cambio, que está a cargo del docente, el cual cumple un rol de juez o guía dentro de este proceso. Este actor cumple un rol integrador, por lo mismo debe tener una formación inicial en la construcción de desarrollo profesional en temas de contenidos, habilidades, didáctica, éticos y morales. Es de estos últimos dos conceptos que nacen la propuesta y la incertidumbre de cómo los docentes han trabajado la moral y la ética para poder frenar uno de los desafíos más pendientes que se tiene, el cual consiste en la desigualdad que existe dentro de los establecimientos: *“la desigualdad educativa sigue siendo una tarea pendiente y de alta sensibilidad, a pesar del marco legal existente que aboga por la igualdad educativa”* (Ferrada, 2018, p. 19), este hecho marca una demanda a resolver, y que el docente por medio de la moral y de su ética debiesen ser parte de la solución de esta problemática.

Es por esta razón, que es necesario poder analizar el rol que cumple la ética y la moral frente a la desigualdad que está presente en el sistema educativo, más ahora en tiempos de pandemia, donde la brecha de desigualdad social se ha visualizado, dejando entre ver como la equidad educacional que busca la igualdad de oportunidades para los estudiantes dentro del proceso de enseñanza sigue fragmentándose, por los nuevos factores que afectan la capacidad de búsqueda de una justicia social.

Es así como esta reflexión comenzara presentando un contexto general de la situación país frente a la pandemia y como esta ha afectado nuestro sistema educativo para posteriormente presentar los conceptos de moral y ética en el proceso de enseñanza aprendizaje y su relación la búsqueda de la justicia social.

Contexto

La sociedad ha sufrido desde el año 2020 los efectos de una pandemia que ha generado diversas consecuencias en distintas áreas de nuestra vida y el sistema educativo no ha estado ajeno. Efectivamente, esta área ha tenido que ir modificando su forma de adaptarse a las nuevas necesidades nacidas de la contingencia. Esto ocurre tras el cierre de los establecimientos educacionales, con la finalidad de poder controlar las cifras de contagiados

de un virus del cual al comienzo no se tenía claro su mecanismo de propagación ni los efectos que tenía sobre la salud. El paso a cuarentena el 16 de marzo en todo el territorio nacional, que incluyó el cierre de los establecimientos educacionales por dos semanas tuvo consecuencias que repercutirían mucho más allá de ese tiempo, y que nadie habría podido prever.

De esta manera, el Ministerio de Educación, en su afán de promover la adaptación, instaló como alternativa un nuevo sistema de educación a distancia, como forma de seguir promoviendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también la relación entre el docente y sus estudiantes. El Ministerio de Educación se orienta por el artículo 26 de la declaración de los derechos humanos del año 1948, donde se establece que *“Toda persona tiene derecho a la Educación, la cual debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental...”* (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), procurando que los estudiantes que habitan nuestro territorio puedan seguir manteniendo su derecho a educarse, a pesar de las condiciones en las que se encuentra nuestra nación.

Así comienza un nuevo sistema que promueve la educación a distancia, pero que no considera diversas variables desfavorables, como el desigual acceso a la tecnología por parte del alumnado, el uso de las nuevas plataformas, la interacción social, entre otras, que afectarían tanto a los estudiantes como a los docentes. Durante 2020, el periodista Simón Collado realizó entrevistas a diversas personas de la comunidad escolar afectadas por la pandemia. En ellas, todos los entrevistados mencionaron que no estaban preparados para la nueva modalidad, sobre todo por la dificultad de acceso a tecnologías, acceso a internet, entre otros medios logísticos para poder cumplir con el modelo propuesto por la autoridad.

*Ante la consulta de si estamos preparados como sociedad para abordar y enfrentar este desafío de sistema de educación a distancia, todos los entrevistados argumentaron que no, específicamente coincidentes en las **brechas sociales que irrumpen con los requerimientos y criterios para plasmar este tipo de enseñanza, pasando desde lo tecnológico (equipos y conectividad), aspectos culturales, falta de metodología y hasta de protocolos ante emergencias que aseguren el proceso educativo** (Collado, 2020)*

Más allá de los puntos mencionados, no se ha tomado en consideración algo de gran relevancia dentro del sistema educativo y que incide fundamentalmente en la desigualdad social. Se trata del reglamento de evaluación que establece la aprobación de los estudiantes en el sistema educativo, y que tiene un carácter *homogeneizador* en nuestra nación. El decreto 67, donde se establece los principales deberes que deben cumplir los establecimientos, estipula que un reglamento es un:

Instrumento mediante el cual, los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente establecen los procedimientos de carácter objetivo y transparente para la evaluación periódica de los logros y aprendizajes de los alumnos, basados en las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción reguladas por este decreto” (Decreto No. 67 de 2018).

Asimismo, el sistema de aprobación determina que:

1) Respecto del logro de los objetivos, serán promovidos los alumnos que:

- a) Hubieren aprobado todas las asignaturas o módulos de sus respectivos planes de estudio.*
- b) Habiendo reprobado una asignatura o un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 4.5, incluyendo la asignatura o el módulo no aprobado.*
- c) Habiendo reprobado dos asignaturas o dos módulos o bien una asignatura y un módulo, su promedio final anual sea como mínimo un 5.0, incluidas las asignaturas o módulos no aprobados (Decreto No. 67 de 2018)*

Este es el mecanismo de aprobación de nuestro sistema académico, donde las notas adquieren un peso relevante para los estudiantes en su proceso de formación. Adicionalmente, se establece como necesario seguir evaluando a los estudiantes por medio de actividades. Es así como cada establecimiento tiene el deber y la obligación de buscar los mecanismos para que los estudiantes continúen con el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo como misión lograr frenar o detener la desigualdad educacional imperante en gran parte de los estudiantes con la llegada del COVID-19, pero que no considera en su itinerario los problemas preexistentes de nuestro sistema, en particular, la desigualdad que se vive entre los establecimientos municipales y particulares, donde se observa abismales brechas de capital económico, social y cultural entre uno y el otro, que afectarían significativamente al momento de poder adaptarse a los efectos de este virus. Desde luego, la capacidad de respuesta de cada establecimiento dependerá directamente de sus recursos, lo cual acentúa en gran medida la brecha de desigualdad existente previamente.

En su momento, los parlamentarios de la comisión de educación Cristina Girardi Lavín (PPD) y Juan Santana Castillo (PS) presentaron un proyecto de ley sobre la promoción automática del estudiante, debido a los efectos que estaba teniendo el COVID-19 en nuestro país, estableciendo que:

Junto con los problemas de conectividad, se hace presente que la medida de confinamiento preventivo recrudece las condiciones habitacionales de la población más vulnerable del país, cuya precariedad material e insuficiencia en los ingresos per cápita no permiten establecer un escenario idóneo para garantizar la mantención

de una educación de calidad y consagración de otros derechos fundamentales
(Boletín No. 13661-04, 2020, p. 3).

Este proyecto buscaba promover a los estudiantes de manera automática repitiendo el promedio del año 2019 o en caso de que lo deseara podría solicitar obtener su promedio del año 2020 por medio de las actividades que el establecimiento estuviese entregando durante ese periodo. Sin embargo, el proyecto fue rechazado en la Cámara Baja.

Los establecimientos educacionales, por ende, han tenido que adecuar su reglamento de aprobación durante este periodo, lo cual permitió que cada uno se base en su contexto y recursos particulares para poder llevar a cabo su propio sistema de evaluación y así ofrecer al alumnado soluciones y propuestas lo más efectivas posibles, recayendo este enorme peso y responsabilidad sobre cada establecimiento, muchas veces con consecuencias muy negativas.

Es aquí donde nacen grandes interrogantes con respecto al sistema educativo chileno, y su relación con la desigualdad social. Este sistema se basa lisa y llanamente en cumplir con las reglas establecidas por el Ministerio de Educación, debido a que enfoca sus esfuerzos en exigir ciertas normas estandarizadas por el mismo sistema (métodos cuantitativos de evaluación y auditables, cumplimiento de objetivos del programa educativo, etc.) dejando fuera de la ecuación los aspectos subjetivos de la labor docente. De esta forma, la ética docente ha perdido el protagonismo en la educación, o por lo menos su importancia relativa ha disminuido, ya que los contenidos duros (objetivos de aprendizaje) se tornan más relevantes que las habilidades (objetivos transversales). El docente ha perdido su capacidad de ser un “juez” y mediador dentro del proceso educativo, para dar paso a una función reducida a un mero administrador de los módulos del curso, con la única responsabilidad irrenunciable de cumplir con el programa y obtener los criterios necesarios para seguir recibiendo la subvención estatal.

En la actualidad, el rol docente es de un mero gestor que se rige por lo establecido por los planes y programas exigibles por el Ministerio de Educación, omitiendo factores que dentro la educación es de suma relevancia dentro del proceso de formación del alumno y en las cuales el docente puede ejercer una gran influencia. Así constatamos que la moral en términos educativos ha cumplido un rol homogeneizador sobre las diversas realidades que poseen los estudiantes, más en estos tiempos cuando se cuestiona si el docente puede o es capaz de afrontar estas situaciones que salen de los márgenes de la normalidad estudiantil. Normalmente existen problemas de desigualdad dentro de los establecimientos, como ya fue mencionado, pero enfrentar una pandemia es algo extraordinario, que implica nuevos desafíos, los cuales muy frecuentemente están fuera de sus manos poder solucionarlos. Ejemplo de lo anterior es la falta o una mala calidad del internet, como también la falta de aparatos tecnológicos, ya sean computadores, impresoras o cualquier medio para poder conectarse a las plataformas. Sumando a esto problemas como tener un lugar para ubicarse y

poder realizar sus actividades de manera más cómoda, o problemas más profundos en la vivienda, que ha generado que algunos alumnos tengan que trabajar para poder ayudar a las necesidades de su hogar, las cuales se han visto complicadas por la pandemia, entre otros tantos.

Es así como el docente se debe enfrentar a diversos desafíos y con ello nace la interrogante sobre el lugar que ocupa la ética del docente en estos tiempos, sobre todo con respecto a los nuevos reglamentos de educación que se debe considerar al momento de poder llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, como el reglamento sobre la aprobación del estudiante en términos evaluativos.

Ética educacional y moral educacional.

Según lo señalado con anterioridad, el docente ha tenido que regirse por diversos códigos y reglamentos estandarizados, puesto que se trata de enseñar los contenidos de la misma manera en todos los establecimientos del país sin excepción alguna, para así conseguir que todos los estudiantes manejen los mismos contenidos. Estos contenidos están estipulados dentro de los programas de estudios elaborados por el Ministerio de Educación y que el docente debe cumplir durante el año académico. Estos programas se basan en una **moral educativa** orientada a evaluar los contenidos por medio de instrumentos generales para todos los estudiantes, usando sólo un único método que busca garantizar igualdad para todos y no generar distinciones. ¿Es esto correcto? Considerando que cada estudiante tiene habilidades distintas para el aprendizaje, con salas de clases cada vez más heterogéneas y con la inclusión como lema educativo, un único método no suena apropiado. Para disminuir brechas educacionales, deberíamos permitir que los estudiantes que tengan otras formas de evaluar sus habilidades entendiendo la nueva pluralidad de contexto que se abre en esta crisis sanitaria, donde se puedan desenvolver de manera más adecuada, así como también exigir que las calificaciones de enseñanza media, fundamentales para el ingreso a la educación superior, abandone su carácter estandarizado, logrando así que cada estudiante pueda mostrar todas sus habilidades, y así optar a la carrera que desee. Es en este punto donde la ética debería tomar un peso relevante, puesto que se necesita una reflexión del docente en el proceso formativo de aquel estudiante que aun sin cumplir con las metas estandarizadas, sí desarrolló un trabajo en el aula, tal vez fue distinto al de sus pares, pero de todas formas útil para su proceso de formación, es en esta encrucijada donde se encuentra la raíz del problema a reflexionar.

Por ende, debemos comprender que la ética corresponde a un proceso más autónomo, que debiese ser moral, puesto que busca que todos los docentes sean capaces de poder lograrlo, pero que de igual manera es necesario que se inicia individualmente, es decir, que el docente autónomamente comprenda la realidad de cada estudiante, no como una imposición, sino por

un querer lograr formar personas con un mejor desempeño, entendiéndose así la relevancia que tiene la ética dentro del sistema educativo, tal como lo indica Gustavo Ortiz (2016):

...el comportamiento ético, concebido como la afirmación de la conciencia autónoma y la autenticidad individual, debe tener un mayor peso que el ámbito de lo moral, entendido como la esfera de la observancia de reglas que nos son impuestas por la sociedad (p. 115).

Aterrizado en este caso, es necesario comprender la realidad de los estudiantes, más que basarse en reglas estandarizadas que no permiten llevar a la práctica reflexiva del docente.

Ética docente

Para continuar, es necesario poder comprender que es la ética en el docente, pero sobre todo la labor que cumple el docente en la actualidad, para así tener una mejor definición de su campo laboral. De esta manera, podemos considerar al docente como un profesional ambivalente, donde no solo cumple la función de entregar los contenidos establecidos por el ministerio, sino que tiene un rol de formador en términos valóricos y de habilidades. Como lo menciona María Barradas (2009), el docente cumple con la función de ser un sujeto en búsqueda de generar cambios en la sociedad.

La docencia, entonces, se trata de una actividad social con dimensiones intelectuales y morales, en donde las primeras se centran en lo que los alumnos saben, sienten, piensan y valoran sobre la asignatura que están aprendiendo, así como la adquisición y construcción de nuevos conocimientos sobre el mundo; mientras que las segundas, se centran en el estar alertas a las respuestas de los alumnos en relación con las oportunidades de crecer como personas (p.17).

La ética es relevante desde la formación universitaria. Por ello, es relevante que los establecimientos de educación superior garanticen los contenidos necesarios para el perfil ético que necesita un docente para el ejercicio de su profesión. La ética docente es esencial en su trabajo, al igual como en otras profesiones, Montenegro y Peña (2004) lo enfatizan:

La docencia lleva consigo una práctica ética que comporta destrezas y metodologías didácticas, de ahí que su comportamiento ético también debe dar paso a la formación ética de los estudiantes. La docencia posee una “configuración radicalmente moral” que le da a su ética profesional un sentido propio, diverso y más sustantivo que el de otras profesiones (p. 15).

Estipulando de esta manera las características que posee la ética con relación a la docencia, destacando el rol de formador del docente con sus estudiantes.

Para poder comprender el concepto de ética docente o ética pedagógica, podemos incorporar lo propuesto por Gluchmanova (2017):

La ética de los docentes o la ética de los pedagogos son términos relativamente nuevos en las condiciones socio-educativas actuales. En el caso de la ética relacionada con la profesión docente, se trata de la teoría hallada en la interfaz de la ética y la pedagogía, cuando no podemos comprenderla como una fusión mecánica de la ética y la pedagogía, principalmente porque la ética del docente es una parte de la ética aplicada, o ética profesional, y estos dos campos de conocimiento difieren en sus énfasis, o sea por un lado, se enfatizan los aspectos éticos y por el otro los aspectos pedagógicos (p. 63).

Aquí la autora nos plantea dos tipos de éticas dentro de la labor docente: la ética aplicada y la pedagógica, comprendiendo que este actor cumple diversas funciones basándose en conductas morales dentro de este sistema educativo.

En este caso dividiremos la ética del docente en tres tipos, que juegan en la actualidad un rol fundamental en la realidad que se está viviendo como país frente a la pandemia y que tienen relación con la desigualdad social que existe dentro de nuestro sistema educacional.

En primer lugar, tenemos **la ética profesional docente**, donde consideramos al docente como profesional dentro de un lugar de trabajo, donde cumple labores administrativas y sus relaciones con la comunidad escolar, para Hirsch (2003, como lo citó Ramos y López, 2019):

La ética profesional como paradigma o deber ser esperado se contrapone a transgresiones y problemas éticos profesionales fundamentales que pueden ser reconocidos y desafortunadamente se encuentran con frecuencia. Entre ellos se pueden nombrar el abuso de poder, los conflictos de intereses, el nepotismo, el soborno, la lealtad excesiva, la falta de dedicación y compromiso, el abuso de confianza, el encubrimiento de lo mal hecho, el egoísmo, la incompetencia, entre otros. Ante ellos, se deben enarbolar, aplicar y hacer prevalecer un amplio espectro de valores éticos profesionales que poseen una alta significación positiva para cualquier profesión, entre los que se han destacado como fundamentales la autonomía, la responsabilidad y la competencia profesional (p.190).

En el caso de los docentes, el Ministerio de Educación presenta un código ético, que aclara las faltas y sanciones que enfrenta el docente en caso de incumplir alguna norma establecida tanto fuera como dentro del establecimiento educativo.

En segundo lugar, encontramos la **ética socio-valórica docente**, que considera al profesor/a como un formador de valores morales y que contribuye a la convivencia dentro de una sociedad y sus normas. Esta función es parte inherente del docente dentro de sus funciones y

acciones. Según Piña y Padrón (2020), “*las instituciones educativas, además de impartir enseñanzas, también se contribuye a la formación de la persona, a fin de que pueda participar plenamente en la vida y en la cultura de la sociedad en que le corresponde vivir*” (p. 175). Esto nos aproxima más a poder comprender las diversas funciones que cumple el docente dentro de la formación de cada estudiante, donde su ética, en tanto formador, no puede quedar fuera de sus funciones respecto a sus estudiantes, debido a que es relevante que el docente sea capaz de enseñar los valores morales, pero no como reglas estandarizadas y que todos lleven a cabo, sino para lograr que los estudiantes puedan discernir si los valores que se están entregando son buenos o malos, y que el alumno, lo logre a través de su conciencia autónoma, combinando su propia base moral con el apoyo de esta ética docente. No se trata, entonces, de exigir a los estudiantes pensar o actuar como el docente, sino que el mismo estudiante sea capaz de lograr por sus medios comprender la realidad de las acciones y evaluar los valores a seguir dentro de la sociedad.

Sin embargo, es necesario considerar otro punto elemental con respecto a la ética socio-valórica docente. Este actor cumple el rol de formador con respecto a los valores, pero no se puede dejar de lado su rol social, al momento de considerar la subjetividad de los estudiantes durante este periodo, puesto que:

Los seres humanos no somos solo seres cognitivos, somos también seres sociales, emocionales, relacionales. Por ello, la educación es profundamente un acto social. Y por ello también cognición y emoción no se pueden separar. Como tampoco se pueden separar tantas otras dicotomías que a menudo atraviesan el mundo escolar: teoría y práctica, sujeto y objeto, alma y cuerpo. ¿Cómo puede un/a alumno/a conectar lo cognitivo si lo emocional está roto? ¿Cómo puede activar lo emocional si lo social está ausente? ¿Cómo puede aprender sin sentir y sin experimentar? (Tarabini, 2020, p. 150).

Los valores y sentimientos se han visto muy afectados por la pandemia, puesto que se han manifestado a través de la frustración, angustia, tristeza, agobio, sentimientos que han tenido un crecimiento constante. La Universidad de Chile realizó un estudio donde establece que:

...la gran mayoría de docentes (91,4%) considera que, en este contexto, el acompañamiento emocional a las y los estudiantes es más importante que la enseñanza de contenidos. En tanto, la mitad de los apoderados (55,3%) reporta que les ha costado acompañar emocionalmente a sus hijos durante el período de cuarentena y un 69% dice que le gustaría recibir apoyo del establecimiento para poder hacerlo (Collado, 2020).

Se precisa que la ética social moral educativa cobre relevancia, puesto que no es posible seguir priorizando los contenidos que el Ministerio está exigiendo a los profesores, dejando

en segundo plano la realidad de los estudiantes, pero sobre todo no se puede dejar de lado los aspectos emocionales de lo que ocurre en los procesos formativos.

Otro punto que es relevante considerar según el estudio realizado por la universidad de Chile es que los mismos docentes a través del uso de la ética se han percatado de los problemas emocionales que están sufriendo sus estudiantes, hecho que no podemos dejar de relacionar con la desigualdad social, puesto que en los establecimientos privados, al contar con un número más reducido de estudiantes y al tener mayores recursos para poder apoyarlos, tiene la posibilidad de contrarrestar los efectos de la pandemia de mejor manera que un establecimiento municipal, donde por temas de recursos o por su excesiva cantidad de estudiantes tienen menos posibilidades de ser recibir apoyo de ningún tipo, menos aún socioemocional.

En último lugar, podemos considerar al docente como un actor que cumple con el rol de llevar a cabo la **ética educacional docente**, por medio del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a éste como:

...la relación del maestro y del estudiante en la facilitación del proceso de aprendizaje, se considera un estilo cooperativo, en el que se propicia una colaboración, en términos de negociación entre el maestro y el estudiante, en la que todos satisfacen sus necesidades y deciden lo que desea lograr y el modo de hacerlo, conjuntamente, tratando de conciliar esto con las exigencias institucionales y sociales, este estilo elimina todo tipo de posición autoritaria, y necesidades de los estudiantes, contrarios, exige al grupo un comportamiento en correspondencia con las metas y tareas definidas previamente” (Bermúdez, 2001, p4)

Este proceso que ocurre entre docente y estudiante busca establecer una relación que permita generar una colaboración entre ellos dentro del proceso de formación. Es aquí donde vemos que el docente tiene la obligación de entregar los contenidos a sus estudiantes, puesto que este es un derecho humano universal que debe ser entregado a cada sujeto que lo requiera, fomentando así la justicia social debido a que garantiza desarrollo equitativo de los estudiantes dentro de nuestro territorio, provocando a la vez una disminución sobre la desigualdad social.

Sumado a esto, es necesario considerar que la ética educacional docente debe presentar otros puntos relevantes para la búsqueda de la justicia social, y comprender el carácter dinámico frente a los contextos sociales, económicos, culturales y políticos. Es aquí donde Ramos 2019 nos propone cuatro dominios de la ética docente:

Dominio de los problemas y cuestiones más acuciantes a enfrentar y resolver de la realidad educativa; dominio de las diversas teorías que permiten explicar y

comprender la realidad y proyectar escenarios perspectivas; de la pedagogía como ciencia; dominio del ethos específico de la profesión (p.191).

Aquí el autor nos presenta principalmente los dominios donde los docentes deben hacer frente a la realidad educativa, como un escenario dinámico

Es aquí donde el docente debe ser capaz de poder comprender la realidad social desigual que enfrentan cada uno de sus estudiantes y debe buscar una respuesta acorde a las necesidades de estos. Es así como algunos establecimientos a través de guías de aprendizaje han podido apoyar a los estudiantes que no se pueden conectar a las clases virtuales o asistir de manera presencial, así como también para los que sí tienen los medios para poder ingresar a las diversas plataformas de conexión algunos establecimientos optaron por realizar clases en línea, generando así la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, donde cada estudiante tiene la opción de poder recurrir a la opción que más le acomode.

Esta perspectiva ética es tal vez el punto clave para poder comprender la desigualdad social que se genera en los establecimientos educacionales, puesto que es esta la que influye en la formación de los estudiantes en términos tanto de contenido, de aprobación y de la medición de resultados que posteriormente permitirán a los estudiantes acceder al sistema de la educación superior. Sin embargo, lo anterior debe tomar en consideración de que el docente pueda actuar a través de su ética y no por decretos o reglamentos estandarizados que obligan a todos los docentes a evaluar a sus estudiantes de igual manera y no por criterios basados en su percepción respecto a la evolución de cada estudiante, lo que se ve dificultado por la cantidad de estudiantes dentro de las salas de clases, lo cual impide al profesor poder lograr con mejor éxito el uso de la ética dentro del aula.

Entonces ¿Qué hacemos para poder apoyar a estos estudiantes, los cuales en este tiempo de pandemia se han visto afectados por las condiciones tecnológicas, económicas, habitacionales, entre otras? A pesar de que los docentes, usando diversas herramientas y modalidades, están haciendo lo posible para cumplir con su deber ético educacional de tratar los contenidos adaptándose a las nuevas necesidades, quedarán de todas formas excluidos los grupos que por recursos no pueden acceder a la enseñanza durante este tiempo, por diversos motivos. Entonces existe un conflicto en la ética educacional, que implica entregar todos los contenidos, pero que no se adapta a la realidad de todos los estudiantes, generando así el aumento de la desigualdad social en términos de contenidos, valores, y resultados que permitirán posteriormente el acceso a la educación superior, ya sea por el bajo rendimiento que presentarán algunos estudiantes a la hora de rendir la prueba de transición universitaria.

Ética educacional y evaluaciones.

Otro punto relevante sobre este dilema es con respecto a la evaluación de los estudiantes. Los docentes están generando diversas maneras para poder evaluar a los estudiantes, debido a que tanto el Ministerio como los establecimientos educacionales exigen al docente resultados para medir la calidad de la educación, resultados precarios desde antes de la pandemia, según los diversos resultados estandarizados del SIMCE y la PSU. Estas pruebas muestran claramente las brechas históricas entre los establecimientos privados y los municipales, donde los primeros tienen un mejor rendimiento académico según los resultados obtenidos de estas pruebas, esto se puede observar en un estudio solicitado por parte del parlamento, donde afirma que:

...el puntaje promedio de los estudiantes de establecimientos particulares pagados (599,4) es 97,9 puntos más alto que el puntaje promedio de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados (501,5), mientras que la diferencia entre el promedio particular pagado y municipal (469,3) es de 140,1 puntos (Holz, 2018, p. 7).

Entonces a quién debemos responsabilizar de la desigualdad social en la educación, a la pandemia o a los diversos gobiernos, ¿Qué no han tratado de minimizar la brecha social en términos educacionales?

Actualmente, se está solicitando a los docentes evaluar a los estudiantes con notas formativas por medio del decreto 67. Estas evaluaciones tienen:

...principalmente un propósito formativo en la medida en que se utiliza para monitorear y acompañar el aprendizaje de las y los estudiantes, es decir, cuando la evidencia de sus desempeños se obtiene, interpreta y usa por docentes y estudiantes para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera se promueve la reflexión de docentes y estudiantes y se fomenta la autonomía de estos últimos en la toma de decisiones para continuar aprendiendo. Las evaluaciones de este tipo por lo general no se califican, para evitar que la atención se centre más en la calificación que en el aprendizaje y en cómo seguir avanzando.” (Ministerio de Educación [MINEDUC], s.f., p. 9)

Este uso de evaluaciones formativas se aleja de las evaluaciones sumativas, las cuales no consideraban el proceso del estudiante en la formación del aprendizaje cognitivo y motor, formación que en la actualidad es necesaria, sobre todo por la ética educacional docente, que debe fomentar estos puntos frente a una educación homogeneizada y estandarizada a nivel nacional

Este tipo de evaluación sumativas sería de gran utilidad en estos momentos, puesto que por los efectos de la pandemia muchos estudiantes no puedan rendir las evaluaciones un horario establecido o no se pueden conectar para realizar alguna actividad como una disertación o exposición, de esta manera es importante utilizar otro tipo de estrategia para poder llegar a las distintas realidades, considerando la desigualdad entre los estudiantes. De esta forma la ética educacional docente vuelve a tomar un rol fundamental, puesto que este es el docente quien debe establecer criterios de evaluación para los estudiantes basándose en esta realidad y en la creación del proceso de estos al momento de poder llevar a cabo las evaluaciones.

Reflexiones finales.

¿La ética la docente debiese o no tener un rol fundamental dentro del sistema educativo durante este periodo de pandemia? Sí, es necesario comprender que es imperativo ejercer la ética del formador. Los objetivos de justicia social que pretende garantizar el Ministerio de Educación para todos los estudiantes de la nación, actualmente no están considerando los puntos relevantes y necesarios para la formación del estudiante, como también para poder lograr más eficazmente el proceso de enseñanza- aprendizaje, la creación de la conciencia autónoma, la capacidad de discernir, entre otros, los cuales finalmente se basarán en las realidades sociales de cada estudiante, como hemos argumentado en este ensayo. En consecuencia: Si, es necesario que a nivel estructural se deje de homogeneizar e intentar traspasar los conocimientos y evaluaciones de forma estandarizada sin pensar en la nueva pluralidad de contextos que ha intensificado la pandemia, la justicia social debe conseguirse por medio de la adaptación de los contenidos y metodologías según los contextos y en pro de las habilidades individuales de los estudiantes.

Es necesario que el sistema educativo se base más en los criterios de formación, puesto que este no solo ve al estudiante como un ser colectivo, sino que también lo ve como un ser individual que tiene emociones y habilidades distintas a los demás, yendo así hacia otro concepto de justicia social, principalmente una justicia que atienda las circunstancias de cada uno de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Producir una dinámica más vinculada con la justicia social estableciendo nuevos procedimientos y criterios de evaluación para ello.

Es necesario considerar también la formación del docente en la universidad con respecto a este tema, y plantearse en consecuencia, ¿Cómo se enseña la ética a los docentes? Si los Esta debe encontrarse en el foco del proceso que viven los docentes en formación, ya que así podrá adaptarse y potenciar a los estudiantes dentro de las diversidades en las cuales se verá expuesto. En consecuencia, es importante cambiar el foco, en el cual se dé la importancia a la ética en los docentes por sobre un ideal homogeneizador. La justicia social puede ser alcanzada cuando se comprenda tanto de forma macro como micro las diferentes experiencias que hoy en pandemia están sufriendo los/as estudiantes, y como las lógicas de evaluación deben lograr amparar a los jóvenes estudiantes que a pesar de no rendir de forma óptima en

las pruebas estandarizadas, puedan ser valorados por su trabajo durante el año escolar, es allí donde la ética docente tiene un rol vital que cumplir.

Bibliografía.

Barradas, M. (2009). *La dimensión moral del docente: Una mirada al trabajo del maestro de diferentes áreas de conocimiento* [Tesis de doctorado, Universidad Iberoamericana de Puebla]. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/1200>

Bermúdez-Morris, R. (2001). *Aprendizaje formativo: una opción para el crecimiento personal en el proceso de enseñanza-aprendizaje* [Tesis de doctorado, Universidad de la Habana]

Boletín No. 13661-04. (2020). Informe de la comisión de educación acerca del proyecto de ley que dispone la aprobación automática del año escolar 2020, en las condiciones y para los niveles educacionales que indica, en consideración a las circunstancias excepcionales que afectaron a los estudiantes. <https://www.camara.cl/verDoc.aspx?prmID=23042&prmTIPO=INFORMEPLY>

Collado, S. (2020). *Estudiar en medio de una pandemia: Efectos de la educación online en hogares chilenos*. <http://saberesdocentes.uchile.cl/noticias/163396/efectos-de-la-educacion-online-en-hogares-chilenos>

Gluchmanova, M. (2017). Ética profesional de los docentes: aplicación teórica y práctica. *Prometeica. Revista de Filosofía y Ciencias*, (14), 58–65. <https://doi.org/10.24316/prometeica.v0i14.173>

Ferrada, D. (2018). La igualdad de oportunidades en Chile. Opciones y consecuencias para la educación. En D. Ferrada, (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-40). Ediciones UCM.

Holz, M. (2018). *Resultados del sector particular pagado en el sistema educativo chileno*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/25799/2/BCN_calidad_EE_particular_pagado_final.pdf

Ministerio de Educación. (MINEDUC). (s.f.). *Evaluación formativa en el aula. Orientaciones para docentes. Integrando el uso pedagógico de la evaluación en la enseñanza*. Ministerio de Educación. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-89343_archivo_01.pdf

Montenegro, G., Peña, C. (2004). Ética profesional y rol docente en el mundo globalizado. *Anuario de Pregrado* (1), 1-18. https://www.anuariopregrado.uchile.cl/articulos/CEP/AnuarioPregrado_Etica_profesional_y.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (1948). *Declaración universal de los derechos humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Ortiz, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, (45), 113-139. <http://www.scielo.org.mx/pdf/is/n45/1405-0218-is-45-00113.pdf>

Piña E., & Padrón-Nieves, M. (2020). Docencia en tiempos de covid-19. Aspectos éticos. *Revista Espacios*, 41(42), 174-187. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n42/20414215.html>

Ramos, G., & López, A. (2019). Formación ética del profesional y ética profesional del docente. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 185-199. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300185>

Taribiani, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-Rase*, 13(2), 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>

EDUCACIÓN E IGUALDAD DE OPORTUNIDADES.

Kimberly Danús Godoy

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado.

(Durkheim, 1922, p. 60)

El presente ensayo tiene como objetivo principal poder reflexionar sobre el sistema educacional chileno, particularmente sobre la desigualdad que existe en el país observado a través de todos los ámbitos de la vida, en especial acerca de como se muestra, expresa y aprende sobre la cultura. Dentro de los procesos que se experimentan en el ámbito educativo, podemos encontrar fenómenos interesantes y complejos. Uno de los más relevantes es la fuerte desigualdad económica que incide en los procesos de aprendizaje. En este sentido, las diferencias en los niveles socioeconómicos de los estudiantes se van consolidando en diferentes formas de desigualdad, como por ejemplo: la enorme brecha cultural y de aprendizajes entre aquellos que exhiben un alto nivel económico y los que se encuentran en sectores empobrecidos.

García (2007) comenta lo siguiente:

La igualdad educativa es el piso de la sociedad democrática (Peña, 2004). La característica distintiva de una sociedad democrática es la capacidad que en ella tienen los ciudadanos para influir en la forma en que se reproduce la sociedad. Esto significa que esa sociedad debe educar a todos los niños, niñas y jóvenes para que sean capaces de participar en la definición colectiva de la sociedad (Guttman, 2001). Esta formación ciudadana es formación de la inteligencia y también de las virtudes ciudadanas. Así, por ejemplo, Rawls (1971) entrega a las instituciones de la sociedad y, por supuesto, a la escuela la responsabilidad de asegurar y educar “el sentido de justicia” esencial a la ciudadanía (García, 2007 p. 67).

La impresión es que, al tener un poder adquisitivo mayor, es posible contar con un mayor acceso a diferentes expresiones culturales. Esta lógica se reproduce también a nivel de establecimientos educacionales: los que cuentan con mayores recursos, incentivan a los y las estudiantes a conocer sobre el arte, la música, la pintura, el baile, diversos idiomas, arquitectura, entre otros. En el caso de colegios y liceos municipales, con menores recursos,

el acceso es limitado, y el Estado chileno -junto con las políticas públicas que desarrolla- no generan transformaciones profundas para revertir esta situación.

A partir de ello, a través de este ensayo se busca responder la siguiente pregunta: ¿Por qué algunos establecimientos educativos si tienen la facilidad de tener la cultura a su disposición y en cambio para otros es tan difícil poder acceder a ello?

Introducción

Desde perspectiva democrática y progresista, es fundamental que en el sistema educativo se consideren elementos que garanticen el bienestar social de todos los habitantes del país, como el compromiso por la protección de los derechos fundamentales, la paridad de género, la promoción de la diversidad, la construcción de normativas que promuevan la igualdad dentro de los diferentes espacios formativos. La educación universal e igualitaria es uno de los objetivos principales de la sociedad de hoy, y representa una herramienta fundamental para el crecimiento del país con perspectiva de justicia social. Esta meta cobra aún más relevancia en el contexto actual, donde el mercado se ha transformado en un mecanismo de gestión de servicios que son determinantes para la calidad de vida de las personas, como la educación, las prestaciones de salud, etc.

García (2007) expone la idea sobre igualdad en la educación de la siguiente forma:

Se han distinguido tres conceptos de igualdad de oportunidades en educación, dependiendo de la relevancia que se le conceda a determinadas características del individuo y del criterio de distribución de recursos que se aplique (Fernández Mellizo-Soto, 2003). En relación a las características de los individuos el tema es cuáles se consideran pertinentes y cuáles no en la consideración de la igualdad de oportunidades en educación. Hay un consenso relativamente amplio para afirmar que la riqueza de origen debiera ser una característica sin peso a la hora decidir sobre oportunidades educativas, pero este acuerdo se diluye al momento de considerar el talento. Aquí tenemos ya esbozadas las distintas concepciones: (i) Se puede distinguir enseguida una “igualdad de oportunidades meritocrática” que busca distribuir la educación según el talento de los estudiantes (mérito). (ii) Una “igualdad de oportunidades igualitaria” donde el criterio de distribución es la universalidad de la ciudadanía que pide que todos(as) sean tratados de la misma manera. (iii) Por último, al concepto más exigente que propicia una “igualdad de oportunidades compensatoria”, donde el criterio de distribución es la dificultad para conseguir determinados resultados, por lo que hay que concentrarse en los individuos que están en desventaja y en riesgo de no lograr un nivel adecuado de educación (García, 2007 p. 67).

Es necesario preguntarse entonces cómo disminuir la brecha que se produce en cuanto al nivel socioeconómico en el acceso a la educación de calidad y cómo cumplir con el deseo de

los niños y jóvenes de poder estudiar sin limitantes debido a un sistema sumamente segregador.

García y Bellei (2003) explican que:

La “educación” puede ser descrita como la institución social destinada a asegurar la producción o -si se quiere- la mantención y reproducción, de la sociedad. Las funciones que la educación debe cumplir para satisfacer este propósito son múltiples, sin embargo, hay dos originarias que se relacionan directamente con dos condiciones de existencia de toda sociedad política: el establecimiento entre los miembros de la sociedad de una igualdad de base o de pertenencia y el establecimiento de un orden interno, lo que equivale a fundar una desigualdad entre los miembros de la sociedad bajo la forma de una jerarquía legítima. En un lenguaje de educadores, se puede decir que el sistema educativo, como institución social, debe proveer a los miembros de la sociedad de una experiencia educativa originaria de “*igualdad*” y entregarles los conocimientos intelectuales y morales requeridos por todos para vivir en esa sociedad. Adicionalmente, a la educación también le compete educar a las élites. Son estas funciones las que la escuela debe cumplir de modo equitativo, pero las exigencias de justicia son distintas en cada caso (García y Bellei, 2003 p. 2).

En este contexto, me parece central detenerse en el concepto de justicia social, el cual El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] lo expone en su página web:

la justicia social se basa en la igualdad de oportunidades y en los derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal. Está basada en la equidad y es imprescindible para que cada persona pueda desarrollar su máximo potencial y para una sociedad en paz (UNICEF, s.f.).

Es relevante que dicho concepto sea aplicado en el país, no tan solo en el área política, sino también en el aula, en la cotidianidad. Esto, dado que siguen existiendo distintos tipos de desigualdad, ya sea, social, de género, educativo y sobre todo económica. De hecho,

la desigualdad no se trata solo de la riqueza, el patrimonio neto, o de los ingresos, el sueldo bruto. También puede abarcar la expectativa de vida, la facilidad que tienen las personas para acceder a los servicios de salud, la educación de calidad o los servicios públicos, hay desigualdades entre los géneros y entre los grupos sociales. (...) La desigualdad aumenta y persiste porque algunos grupos tienen más influencia sobre el proceso legislativo, lo que impide a otros grupos hacer que el sistema responda a sus necesidades. Esto lleva a distorsiones de políticas y socava el proceso democrático (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2019).

En Chile existe una crisis derivada de la desigualdad económica, que lleva a una desigualdad social, desencadenando inequidades de género y educativas; estas últimas se ven fuertemente reflejadas en un sistema educativo caracterizado por una cierta segregación social. Además,

los contenidos que son entregados a estudiantes de distintos sectores sociales son distintos, puesto que existe un cierto grupo de la población que recibe una educación de calidad, que enfatiza en el pensamiento crítico, y otro que recibe solamente una educación “básica” y se encuentran en posición de desventaja a nivel cultural, por pertenecer a una clase social diferente.

Por esta razón, es importante plantear un nuevo sistema educacional, que integre de manera equitativa, para todos y todas, las diferentes áreas que deben aprender para ser ciudadanos completos en una sociedad tan compleja como es la de hoy. Cabe agregar que la tal como lo dice Quilaqueo (2015) “relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, de otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto de la formación de la persona” (Quilaqueo, 2015, p. 252).

Breve historia de la educación chilena

En el periodo de la colonia, la educación se encontró en manos de la Iglesia, principalmente a través de las congregaciones religiosas establecidas en el país, destacándose los jesuitas y dominicos. A nivel primario, el centro de la enseñanza se hallaba en la escritura y lectura, agregando algunas lecciones de catecismo y aritmética; por su parte, la educación superior también contaba con un carácter eminentemente eclesiástico.

Durante el proceso de independencia, los dirigentes patriotas comenzaron a tomarle el peso a la importancia del ámbito educativo; lo anterior se ve reflejado en el establecimiento de la Biblioteca Nacional, en la creación del Instituto Nacional y en la imposición de mantener escuelas de primeras letras por el Estado, como establecido en los diversos textos constitucionales.

En el momento en que la organización del Estado se vuelve estable, ocurren diferentes hitos, tales como la transformación de la Universidad de San Felipe a la Universidad de Chile, la fundación de la Escuela Normal de Preceptores y de la Escuela de Artes y Oficios, además del establecimiento de la Ley Orgánica de Instrucción Primaria. Dicha implementación fue sancionada con las siguientes palabras:

Artículo único. La educación primaria es obligatoria. La que se dé bajo la dirección del Estado y de las Municipalidades será gratuita y comprenderá a las personas de uno y otro sexo (Decreto No. 5291, 1929).

Luego, el “Decreto Amunátegui” (Decreto s/n, 1877) permite la incorporación de la mujer a la educación superior.

En el siglo XIX, en Chile, con la república liberal nacen los debates sobre la vigilancia estatal en la educación y la libertad de enseñanza protegida por los colegios confesionales, lo cual da paso a la creación de la Universidad Católica de Chile, siendo éste el primer centro privado de estudios superiores del país. De manera casi inmediata se funda luego el Instituto

Pedagógico, encargado de formar a profesores de enseñanza secundaria. Conforme avanza el tiempo, ya en el siglo XX se establecen las primeras universidades regionales: la Universidad de Concepción, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad Federico Santa María, la Universidad Austral de Valdivia y la Universidad Católica del Norte. De manera paralela, se refundan diversos institutos técnicos públicos en conjunto con la Escuela de Artes y Oficios, para crear la Universidad Técnica del Estado. Todas las casas de estudio mencionadas forman parte del Consejo de Rectores de las Universidades chilenas.

En el ámbito de las reformas educacionales, la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Decreto No. 5291, 1929) define, en sus dos primeros artículos:

Art. 1. La obligación que incumbe a los padres y guardadores y a los patrones de proporcionar la educación primaria a sus hijos, pupilos o menores a cargo de sus empleados se cumplirá con arreglo a las disposiciones de la presente ley. A falta de padres o guardadores, las disposiciones de esta ley se aplicarán a las personas que tengan a su cargo el cuidado de menores.

La ley define un nivel mínimo de cuatro años de preparatoria, además de la creación de la Superintendencia de Educación y la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). Asimismo, en la década del 60 se realiza el cambio de nombre de los que eran denominados los niveles en la educación: la “educación preparatoria” es renombrada como “enseñanza básica”, y pasa de seis a ocho años con carácter obligatorio; por otro lado, se reduce de seis a cuatro años la enseñanza secundaria, denominada como "humanidades", que adquiere el nombre de “educación media”.

Antes de la dictadura militar existían tres espacios escolares diferenciados: los estudiantes de clase alta concurrían a colegios privados pagados, los de clase media tenían una inclinación por estudiar en liceos públicos y los de extracción popular cursaban solo algunos años de enseñanza básica en las escuelas primarios públicas o privadas subvencionadas.

Asimismo, García y Bellei (2003) exponen su visión con respecto al financiamiento y educación:

El financiamiento compartido genera una geografía educacional estratificada., en la que cada segmento socioeconómico tiene una escuela distinta acorde con su capacidad de pago, abajo, en la capa más pobre de la sociedad seguirían existiendo escuelas totalmente gratuitas para los sectores que, dada su pobreza, no pueden aportar nada; en el otro extremo escuelas, de distintos precios, totalmente pagadas por sus usuarios (García y Bellei, 2003, p. 16).

Por su parte, las universidades eran gratuitas, y eran asequibles para una pequeña parte de la población, conformada por estudiantes aprobados en los requisitos de acceso y con familias que contaban con el poder adquisitivo necesario para seguir manteniendo los estudios.

Tras el golpe de Estado vivido en 1973, suceden una serie de interrupciones en los procesos educativos del país. La educación pública es traspasada a la administración municipal, permitiendo la competencia entre las escuelas municipales y particulares, que reciben subvención del Estado, y se les otorga a privados el derecho de crear universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica.

La reforma realizada durante los años ochenta potenció la estratificación social, por la diferenciación inducida entre las escuelas municipales y privadas subvencionadas, dado que a las segundas se les otorgó permiso para operar como entidades que pueden obtener utilidades. Estas instituciones buscaron entonces cautivar a las familias de clase media, ofreciendo un ambiente social homogéneo junto a símbolos de distinción, infraestructuras novedosas y en excelente estado. De esta manera, el sector privado subvencionado comienza a congregarse a alumnos de clase media y las escuelas municipales quedan a cargo de todos los estudiantes de baja condición socioeconómica.

Continuando con la explicación sobre educación y financiamiento es que García y Bellei (2003) dicen lo siguiente:

El “estancamiento” experimentado por las escuelas de financiamiento público entre los años ‘96-’99, en comparación con las escuelas privadas no subvencionadas que sí progresaron, debe ser contrastado con el período inmediatamente anterior en que la relación había sido inversa (avance de las escuelas de financiamiento público y mantención de las escuelas privadas) (García y Bellei, 2003, p. 30).

Desde la llegada de la democracia hasta la actualidad, se han desarrollado diversas iniciativas destinadas a promover una mayor igualdad, calidad educativa y equidad, lo cual se materializa en reformas educacionales amplias, que apuntan a todas las esferas que comprende el mundo educativo.

Aunque el sistema educacional chileno ha avanzado en términos de cobertura, continúan las inequidades con respecto a las oportunidades de aprendizaje y años de escolarización. Esto es la consecuencia producida por una influencia persistente que ha sufrido la educación por parte del neoliberalismo económico.

Vidal (2006) habla sobre las desigualdades en torno a la educación:

Estas inequidades se derivan básicamente de un modelo económico de alta concentración del ingreso, que genera una fuerte estratificación social y educacional, a lo cual se agregan pautas culturales muy arraigadas, relacionadas con la discriminación y el no respeto por la diferencia (Vidal, 2006, p. 139).

Se debe agregar que “la estratificación del sistema educacional tiende a reproducir la estratificación social y a su vez el origen social es un factor decisivo del niño o la niña en el sistema escolar” (Vidal, 2006, p. 139).

Con respecto a lo anteriormente expuesto, es importante reducir la desigualdad social en Chile; esto tiene relación con la implementación de políticas educacionales eficaces y a la vez eficientes, con lógicas redistributivas de los ingresos enfocados en los ámbitos públicos, ya sea en ámbito educacional, salud, entre otros, y por último un énfasis marcado en el rol del Estado como asegurador concreto de la educación.

Los obstáculos más importantes que existen para promover una educación más igualitaria, se encuentran en la estructura rígida y segmentada del sistema educacional, que genera barreras para el acceso a contenidos de calidad y para la relación de grupos sociales distintos.

García (2007) apoya sus ideas con diversos autores, quienes proponen las siguientes afirmaciones:

Educarse en un ambiente social-mente diverso fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y permite aprender cosas nuevas, a interactuar con otros y a construirse redes sociales a medida que el círculo de personas, experiencias y contextos sociales se amplía. Los más privilegiados lograrán con la integración social un mejor conocimiento de su sociedad, una disminución de sus prejuicios y la apertura a un entorno de vida más real y pluralista. Los más pobres aprovecharán del capital cultural de sus compañeros. Se beneficia, en suma, la sociedad en su conjunto: mejora su cohesión y su sentido de equidad. Este aprendizaje recíproco se empobrece mucho cuando, producto de la estratificación de las escuelas, crece la homogeneidad y, por el contrario, es mejor cuando en las escuelas se encuentran niños y niñas que provienen de grupos sociales con acumulados culturales distintos: unos más cercanos a la cultura letrada de las escuelas, otros aportando desde su experiencia cotidiana más cercana a la cultura popular y al trabajo. (García, 2007, p. 351)

A través de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], comenta en su página web la importancia que adquiere el diálogo, el respeto y sobre todo el conocimiento mutuo y certero son ejes para la convivencia, y esto promueve la cohesión social. En este sentido, una educación más igualitaria no es solamente la que se orienta a disminuir las brechas de acceso entre grupos socioeconómicos distintos, sino también la que promueve la diversidad, la integración de todos los grupos y culturas, especialmente las marginadas e invisibilizadas.

Reflexiones finales

Se vuelve primordial debatir la concepción que la sociedad tiene sobre la formación de las personas en lo ético y en lo político, más allá de la mirada técnica.

Bolívar (2004) razona con respecto a la cultura y la educación:

Sin cultura pública común no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela pública. El asunto es qué debe de constituir dicha “cultura”, de

forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común" (Bolívar, 2004, p. 23).

Es necesario que el Estado chileno trabaje con una perspectiva amplia, que evite la segregación y promueva la diversidad y la inclusión a nivel socioeconómico, de género, de etnia, etc., involucrando todas las áreas culturales de manera teórica y práctica, lo que se vuelve fundamental para poder formar una sociedad integradora.

Esto exige un cambio cultural en las percepciones, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos, opiniones, etc. Dentro de las razones para lograr dicho encuentro, está sin duda el desarrollar el pensamiento crítico de los sujetos y fomentar en los estudiantes procesos de articulación para la construcción independiente de nuevos conocimientos.

Desde este mismo paradigma, la interculturalidad permitiría aumentar la pertenencia que experimentan los sujetos ante la dimensión cultural. Lo anterior, se encuentra estrechamente relacionado con la idea que manifiesta García (2004) sobre la sociedad y la educación:

"el umbral de la ciudadanía" se conquista no sólo obteniendo respeto a las diferencias sino contando con los 'mínimos competitivos en relación con cada uno de los "recursos capacitantes" para participar de la sociedad: trabajo, salud, poder de compra (García, 2004, p. 82).

Necesitamos una educación pública, con más igualdad e intercultural, que no tenga como limitación el poder económico, la clase social, el género o el lugar de origen de los estudiantes, y que genere un reconocimiento del "otro".

Bibliografía.

Amaya, M. (2013). Educación y desigualdad en Chile: avanzando hacia espacios interculturales. *Revista Sociedad y Equidad*, (5), 276 – 292. <https://sye.uchile.cl/index.php/RSE/article/view/26319>

Bolívar, A. (2004). Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 15-38. <http://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/833>

Decreto s/n de 1877. Ministerio de Justicia, culto e instrucción pública. 6 de Febrero de 1877

Decreto No. 5291 de 1929 [con fuerza de ley]. Ley de educación primaria obligatoria. Se fija su texto definitivo. 22 de Noviembre de 1929.

García-Huidobro, J., & Bellei, C. (2003). *Desigualdad Educativa en Chile*.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8553/9272.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, N. (2004). *Diferentes, iguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa. <https://oibc.oei.es/uploads/attachments/123/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad Educativa y Segmentación del Sistema Escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
<http://www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25489>

Durkheim, E. (1922). *Educación y Sociología*. Península

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2019). ¿Qué es la desigualdad? *Noticias ONU*. <https://news.un.org/es/story/2019/07/1459341>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (2006). *Directrices de la UNESCO para la educación intercultural*. UNESCO.

Organización Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. (1980 – 1990). *Definiciones de Justicia Social y Desigualdad para la sociedad*.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., & Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contextos mapuches*. Universidad Católica de Temuco.

UNICEF. (s.f.). *Día mundial de la justicia social*. <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>

Vidal, P. (2006). Educación y desigualdad. *Revista de la Academia*, (11), 139-156.
<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/2806/139-156.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

