

NUEVOS HORIZONTES - N° 2

Nuevo Ciclo de Políticas Educativas:

*De la normalización post pandemia
a una experiencia escolar renovada,
pertinente y protectora*

Gonzalo Muñoz & Nicolás Vicente

Junio de 2025



HORIZONTE
CIUDADANO



RUMBO
COLECTIVO

INSTITUTO

Igualdad

Horizonte Ciudadano es una fundación creada el año 2018 por la ex Presidenta Michelle Bachelet Jeria.

Nuevo Ciclo de Políticas Educativas: de la normalización post-pandemia a una experiencia escolar renovada, pertinente y protectora.

Gonzalo Muñoz & Nicolás Vicente

Nuevos Horizontes – N° 2

© Fundación Horizonte Ciudadano

Santiago de Chile, abril de 2025

Director

Eolo Díaz-Tendero

Comité Editorial

Eolo Díaz-Tendero

Pedro Güell

Marcelo Mena

María Paz Valdivieso

Hugo Rojas

Claudio Santis

Tito Bofill

Diego Zurita

Diseño y diagramación

Cristina Grandón

Dirección

Capitán Fuentes 99, Ñuñoa

(Metro Monseñor Eyzaguirre), Santiago de Chile.

Sitio Web

www.horizonteciudadano.cl

NUEVOS HORIZONTES - N° 2

Nuevo Ciclo de Políticas Educativas:

*De la normalización post pandemia
a una experiencia escolar renovada,
pertinente y protectora*

Gonzalo Muñoz & Nicolás Vicente

Junio de 2025



HORIZONTE
CIUDADANO



RUMBO
COLECTIVO

INSTITUTO

Igualdad

Índice

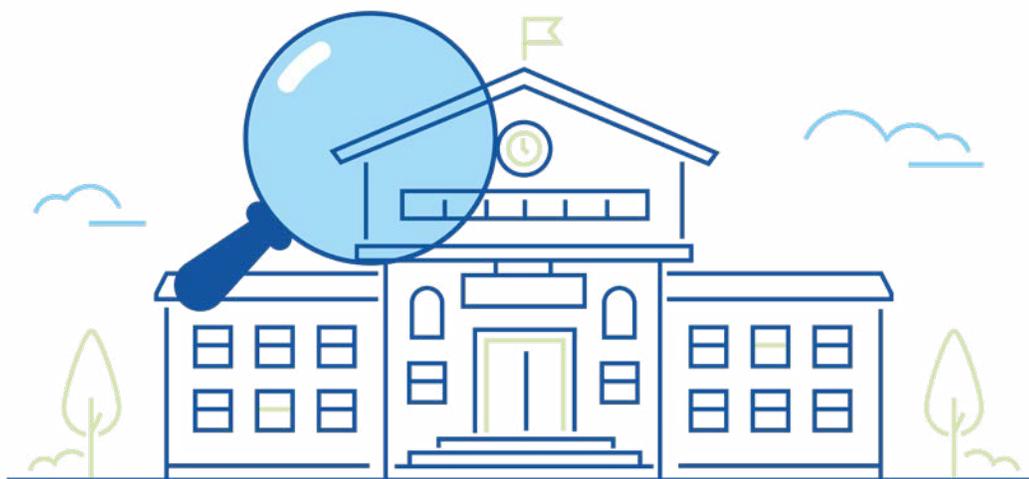
PRESENTACIÓN	5
1 LA POLÍTICA EDUCACIONAL EN EL GOBIERNO DE GABRIEL BORIC: AVANCES DENTRO DE UN CONTEXTO DE BAJA PRIORIDAD	6
2 LOS DESAFÍOS CENTRALES DE LA EDUCACIÓN GENERAL HOY	8
3 UNA RESPUESTA TENTATIVA: CINCO POLÍTICAS EDUCATIVAS CRÍTICAS PARA ESTA NUEVA ETAPA	12
a. Modernización, priorización y contextualización curricular	12
b. Fortalecimiento de la profesión docente	13
c. Política de convivencia y bienestar de las comunidades escolares	14
d. Políticas y programas de apoyo que reimpulsen la mejora	15
e. Liderazgo educativo como dinamizador de la mejora educativa	16
4 MEJORAR Y ARMONIZAR LAS REFORMAS EN CURSO	18
CONCLUSIÓN	21
REFERENCIAS	22

Presentación

Gonzalo Muñoz¹ & Nicolás Vicente²

El inicio de un nuevo ciclo político, marcado este 2025 por las elecciones presidenciales y parlamentarias, es un buen momento para evaluar el estado actual de las políticas educacionales y proyectar su futuro. En este documento hacemos ambas cuestiones, poniendo el foco en la educación general (y no superior), dado que es ahí donde la política educacional debe concentrar sus esfuerzos en los próximos años³. A partir de un diagnóstico de los problemas que afectan al sistema educativo y una breve reflexión sobre lo que ha significado el gobierno del presidente

Gabriel Boric, planteamos algunas de las tareas que las políticas del sector deberían abordar prioritariamente en los próximos años. Nuestra tesis central es que el sistema educacional ha superado (o está cerca de superar) una fase de normalización post pandemia y que las políticas educacionales hoy enfrentan el doble reto de recuperar su prioridad en la agenda política y, al mismo tiempo, responder de manera efectiva a los nuevos desafíos que está enfrentando la educación chilena.



1 Universidad Diego Portales y Rumbo Colectivo.

2 Programa de Educación Instituto Igualdad.

3 Por supuesto, la educación parvularia requiere también un reimpulso en nuestro país, que debe partir por nivelar las condiciones en las que están funcionando las distintas instituciones que forman parte de este subsistema y reposicionar el desafío de la cobertura y asistencia regular a este nivel clave para el futuro de las nuevas generaciones. Esto debe complementarse con iniciativas que apunten a mejorar la calidad del proceso educativo en este nivel, por ejemplo, por medio de innovaciones y nuevas modalidades que respondan adecuadamente a las necesidades de los niños y sus familias.

1 La política educacional en el gobierno de Gabriel Boric: avances dentro de un contexto de baja prioridad

Las iniciativas en el campo escolar del gobierno de Gabriel Boric se inscribieron en un contexto caracterizado por los efectos de la pandemia del Covid 19 y la pérdida de prioridad social y política de la agenda educativa⁴. La mejor evidencia de esta pérdida de centralidad está en los recursos destinados para sostener la escolaridad durante la pandemia y, posteriormente, las políticas de reactivación educativa. En ambos casos, no hubo recursos nuevos importantes para abordar estos inéditos desafíos, cuyos efectos están ampliamente documentados. El resultado de esto fue que el presupuesto y gasto público para el sector, después de un período de fuerte crecimiento, se estancó.

La crisis sanitaria exacerbó las desigualdades generando consecuencias severas en las oportunidades educativas en todo el mundo (Bolívar et al., 2022; UNICEF, 2024). En América Latina, que fue la región que tuvo más tiempo las escuelas cerradas, además del aumento en el abandono escolar y la inasistencia, hubo un deterioro significativo, aunque desigual según grupos socioeconómicos y también género, en los vínculos

escuela-familia y docentes-estudiantes y en la calidad de las interacciones educativas (Abizanda et al., 2022). En el caso chileno, la pandemia reforzó inicialmente las desigualdades preexistentes y tuvo efectos en distintos niveles, desencadenando un proceso que algunos actores han definido como de “desinstitucionalización” (Bellei y Contreras, 2024).

El gobierno del presidente Gabriel Boric enfrentó este escenario con una agenda que se organizó en torno al concepto de “reactivación educativa”, y que incluyó distintas acciones para contribuir a la recuperación de aprendizajes, a una mejor convivencia y a un “reenganche” con el proceso educativo de niños y jóvenes que dejaron de asistir regularmente al sistema educacional. A pesar de las razonables críticas que se han hecho al Plan de Reactivación, lo cierto es que el principal logro de la política educacional en el ciclo 2022-2025, junto con la reparación de la “deuda histórica” con profesores y profesoras, ha sido la normalización del sistema educativo tras la pandemia⁵.

4 Esta pérdida de centralidad se explica en parte por un debate público centrado en temas que hoy suponen una mayor preocupación para la ciudadanía, como la situación económica y costo de la vida, delincuencia y seguridad, políticas migratorias, etc.

5 El gobierno de Gabriel Boric también invirtió tiempo y prioridad política en mejorar las reformas recientes, como la Nueva Educación Pública o la Ley de Inclusión. Luego de un periodo de baja prioridad de estas reformas durante el segundo gobierno de Sebastián Piñera, su reimpulso ha requerido un esfuerzo legislativo y de gestión significativo, lo que ha permitido avanzar en la consolidación de estas políticas.

Los indicadores educacionales más relevantes demuestran que este esfuerzo por estabilizar el sistema y sus procesos esenciales ha tenido resultados importantes: la asistencia al sistema escolar mejoró del 83% en 2022 al 87% en 2024, aunque aún no alcanza los niveles pre-pandemia (cerca del 90% en promedio, y con mucha diversidad dependiendo de las localidades y vulnerabilidad de estudiantes); la desvinculación (deserción anual) de estudiantes se ha reducido y hoy presenta cifras similares al promedio del lustro previo a la pandemia (45.000 estudiantes) y cerca de 1/3 de los estudiantes están (re)insertándose en el sistema; asimismo, los resultados de aprendizaje mostraron un descenso menor a lo esperado (de acuerdo a la evidencia proporcionada por la prueba PISA⁶) y luego una recuperación más rápida que lo proyectado (SIMCE⁷). Estos datos, analizados conjuntamente, muestran que el sistema escolar chileno está en movimiento y ha mostrado una notable capacidad de resiliencia y recuperación post pandemia.

Como en todo fenómeno a gran escala, es difícil delimitar el peso específico de los distintos factores que influyeron en este proceso de recomposición del sistema educacional. Sin embargo, no cabe duda que esta resiliencia es principalmente la expresión de las capacidades que existen en

el sistema escolar y el esfuerzo de múltiples actores que han trabajado con este propósito en los últimos años; este esfuerzo se complementó con los énfasis e iniciativas dirigidas desde el gobierno nacional y los niveles intermedios.

6 En términos estrictos, los resultados de la última prueba PISA (2022) mostraron que Chile sigue liderando los niveles de aprendizaje en América Latina y al mismo tiempo que ha mantenido estable sus niveles de aprendizaje respecto a las mediciones anteriores (2018 y 2015). Estos datos fueron importantes porque demostraron que el sistema escolar resistió de buena manera los complejos efectos de la pandemia y la suspensión de clases presenciales.

7 Los resultados del SIMCE 2024 mostraron que en 4to básico se alcanzó el mejor resultado registrado desde que existen mediciones comparables, tanto en lectura como en matemáticas. Además, este avance se explica principalmente por el progreso de los aprendizajes en los sectores más vulnerables, por lo que se acortan las brechas por nivel socioeconómico. En segundo medio, se aprecia también una tendencia al alza en los promedios generales, inédita en la última década.

2 Los desafíos centrales de la educación general hoy

Los años que vienen suponen para las políticas educacionales el reto de superar esta fase de normalización y conectar estrechamente con los problemas actuales del sistema educacional. Esto debe hacerse con un ánimo propositivo y convocante, para que los actores educacionales vuelvan a sentirse parte de este desafío país. Esto implica reconocer que nuestro sistema está pasando por un momento distinto a los años inmediatamente posteriores a la pandemia, en el que conviven algunas de las consecuencias más persistentes de esta crisis con otros problemas que se explican por déficits de arrastre (como la baja calidad y pertinencia de la formación docente); o por otros elementos que en el último tiempo han ampliado la complejidad del proceso educativo (como la mayor diversidad de estudiantes que está conviviendo en las aulas), todo lo cual termina desafiando la práctica escolar.

En este sentido, el reto central que enfrenta ahora el sistema escolar chileno tiene que ver con su capacidad para configurar una experiencia escolar que sea pertinente, renovada y protectora.

Existen varias definiciones del concepto de experiencia escolar, pero desde un ejercicio simple de síntesis –de autores como Bernstein, Apple o Giroux– puede entenderse como el conjunto de vivencias y procesos mediante los cuales los estudiantes participan activamente en su forma-

ción académica, construyen significados a partir de estas experiencias y alcanzan niveles de satisfacción en función de cómo sus expectativas y necesidades educativas son atendidas. Esta experiencia, si bien tiene como foco prioritario a las y los estudiantes, es protagonizada por los distintos actores de las comunidades educativas. Necesitamos que esa experiencia escolar en el Chile de hoy sea motivante, protectora y de calidad en oportunidades de aprendizaje para todos quienes participan del proceso educativo.

El problema es que existe una visión, bastante extendida en la sociedad, respecto a que la experiencia que está produciendo la educación institucionalizada no está respondiendo de buena manera a las necesidades, intereses y características de las niñas y niños y, especialmente, de los jóvenes. Esta situación es particularmente crítica en el caso de la educación media, que ha sido asumida durante mucho tiempo como un espacio de preparación academicista y centrado en “contenidos” que habilitarían para los estudios superiores, y que se ha ido distanciando de las expectativas de un grupo importante de personas, que esperan una *educación para la vida*, que desarrolle conocimientos, habilidades y actitudes para enfrentar las situaciones concretas del trabajo y la vida en común. Si bien, se ha avanzado en esta dimensión en los últimos años, por ejemplo, a través de las nuevas bases curriculares de 3ero y 4to medio, como país tenemos una reflexión pendiente sobre los propósitos de la educación secundaria desde que ésta fue declarada obligatoria.

Aún cuando la educación media se ha universalizado, ésta se sigue entendiendo desde algunas políticas como un espacio más bien selectivo (o al menos no universal) y de tránsito hacia la educación terciaria o el mundo laboral. La ausencia de una reflexión de fondo sobre esta realidad se ha expresado en la poca prioridad que se le ha dado a la puesta en marcha de la nueva estructura curricular que transforma a la educación media en un ciclo de 6 años⁸ y, más en general, en la dificultad para conformar un repertorio de políticas específicas para el nivel secundario hace ya más de una década.

La dificultad del sistema educacional para responder eficazmente a los desafíos de la renovación y la pertinencia, en la educación secundaria pero también en el resto de los niveles, se expresa adicionalmente en la consolidación o agudización de algunos problemas que están afectando la labor educativa cotidiana y cuya delimitación puede ayudar luego a fijar las prioridades futuras de la política educacional. Por supuesto, ninguno de estos problemas anula los avances que ha tenido nuestro país en las distintas dimensiones del derecho a la educación (Bellei y Muñoz, 2024).

Desde nuestra perspectiva y en base a la evidencia de la que disponemos en el país, cinco son los problemas más relevantes vinculados a la experiencia escolar que actualmente enfrenta la educación general:

- ◆ El sistema escolar no está teniendo la capacidad de atender adecuadamente la mayor diversidad de estudiantes que lo conforma (migrantes, niños con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, etc.). Son múltiples los estudios que muestran que para directivos y docentes la gestión de la diversidad se ha transformado en un tema fuertemente desafiante, tanto dentro como fuera de la sala de clases.

Las políticas públicas han dado pasos importantes en esta materia (como la creación de los Proyectos de Integración Escolar, la eliminación de barreras de acceso con la Ley de Inclusión o la denominada “Ley TEA”), sin embargo, estos avances se han vuelto insuficientes, no necesariamente han estado acompañados de los recursos necesarios y para la mayoría de los profesionales de la educación la adecuada respuesta a la diversidad de estudiantes se ha vuelto algo muy difícil de abordar cotidianamente. Según los datos oficiales, entre los años 2015-2024, la población escolar con necesidades educativas especiales permanentes se duplicó (desde un 1,7% a un 3,5%), mientras que los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias creció de un 6,2% a casi un 10%). En el mismo período, la matrícula de estudiantes extranjeros se multiplicó por 8, alcanzando un 7,7% del total de la matrícula escolar, con una marcada concentración en algunos territorios y capitales regionales⁹ (MINEDUC, 2025).

8 Que de acuerdo a la normativa educacional vigente debería iniciarse en el actual 7mo básico a partir del año escolar 2026.

9 En 2024, el 58,6% de los escolares extranjeros del país (148.951) se concentró en 25 comunas (9 de ellas capitales regionales), mientras que 16 comunas (5 en la RM) presentan un 25% o más de estudiantes extranjeros en el total de su matrícula escolar básica y media, considerando todas las dependencias.

- ◆ Los problemas de convivencia y las relaciones (entre jóvenes, entre adultos y entre ambos), especialmente, en la enseñanza media se han vuelto más complejos de abordar para las comunidades. Los estudios de opinión pública con series temporales sobre las percepciones en torno a la educación confirman que la convivencia escolar y los episodios de violencia se han convertido en uno de los principales problemas tanto para las familias con estudiantes como para la sociedad en general¹⁰.

Evidencia complementaria muestra que han aumentado los casos de discriminación, la violencia entre estudiantes y el maltrato a adultos. Esto se cruza con un debilitamiento de la autoridad pedagógica de los profesores (Araujo y Neut, 2024) y también con lo difícil que se ha vuelto para los adultos integrar (o más bien contener) la “avalancha” que ha significado la irrupción masiva de las nuevas tecnologías (ahora en los bolsillos de los estudiantes desde los 9 años¹¹) y sus efectos en los hábitos escolares. En este sentido, el uso intensivo de pantallas y redes sociales ha cambiado no solo el acceso a los contenidos, sino también las relaciones interpersonales, o las percepciones del tiempo y rutinas cotidianas, todos factores que impactan en la experiencia escolar.

- ◆ Las consecuencias de la pandemia y otros factores de contexto han provocado una situación compleja para el bienestar y la motivación de los profesionales de la educación. La evidencia muestra, por ejemplo, que las licencias médicas de los profesores se han multiplicado y que para los directores y sostenedores esto se ha ido transformando en un problema altamente prioritario (UDP, 2022).

También que existe un grupo acotado pero sistemático en el tiempo de estudiantes que abandonan la profesión, por sus condiciones laborales y las perspectivas de futuro (Díaz y Zamora, 2023). Las dificultades y oscilaciones en la matrícula de estudiantes de pedagogía está también mostrando que el país no ha logrado hacer de la profesión docente un espacio atractivo para la mayoría de los jóvenes. No es objetivo de este documento ahondar en las distintas variables que están afectando el ejercicio actual y futuro de los profesores, pero es importante no dejar de este lado un tema –el bienestar, motivación y responsabilidad docente– que debería ser eje central de las políticas en los próximos años.

10 Además, las cifras indican un aumento progresivo de las denuncias que recibe la Superintendencia de Educación Escolar en el ámbito de la violencia escolar, llegando a más de 12.500 el año 2023, lo que representa un aumento de casi el 60% respecto a 2014.

11 De acuerdo con el estudio "Kids Online" de 2022, llevado a cabo por la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica en cooperación con el Ministerio de Educación y UNICEF, se ha observado un descenso en la edad promedio en que las y los niños en Chile adquieren su primer teléfono móvil con acceso a internet, disminuyendo de 11 años en 2016 a 8,9 años en 2022. Adicionalmente, el 58% de los niños, niñas y adolescentes obtienen su primer dispositivo móvil con internet antes de alcanzar los 10 años de edad.

- ◆ En cuarto término, existe evidencia contundente respecto a que uno de los problemas cotidianos más importantes que está apremiando a los equipos directivos y docentes de los establecimientos escolares es la sobrecarga de trabajo administrativo, lo que tiene efectos determinantes en el tiempo disponible para las tareas pedagógicas.

Esta preocupación por la excesiva “burocratización” de la práctica escolar se suma a la fuerte presión que implica para las comunidades la mantención o ampliación de su matrícula, cuestión que representa para los directores en la actualidad, junto a la necesidad de mayores recursos, la dimensión más apremiante de su trabajo (UDP, 2025). Si bien han existido algunos esfuerzos por reducir la complejidad que enfrentan los equipos directivos y docentes en este plano (como la comisión “Todos al aula”), lo cierto es que las demandas externas y de corte administrativo al sistema solo han crecido en los últimos lustros (Campos et al., 2019), cuestión que termina afectando la calidad de la experiencia escolar de los estudiantes.

- ◆ Finalmente, también es importante reconocer que hoy es altamente complejo lograr un compromiso básico de las familias para acompañar el proceso educativo de las y los niños y jóvenes. Algunos estudios en América Latina muestran que el involucramiento de las familias aumentó durante la pandemia, pero que luego de ella se redujo la participación en las actividades de las instituciones educativas. Si bien, en Chile no se ha cuantificado suficientemente este fenómeno, los

especialistas en este tema coinciden en que la relación familia-escuela también atraviesa un proceso de reconfiguración post pandemia (Gubbins et al., 2023). Esta reconfiguración tiene también distintas aristas, pero lo fundamental es que el “desenganche” del sistema escolar que se produjo durante la crisis, ha afectado también la relación (y valoración) de las familias con las instituciones educativas en una dirección que no conduce a un mayor apoyo ni colaboración con el proceso formativo de las y los niños y jóvenes.

Si bien las evaluaciones estandarizadas nacionales muestran una recuperación post pandemia y una tendencia a la mejora, lo cierto es que los niveles de aprendizaje siguen siendo en promedio bajos. Incluso, un grupo importante de estudiantes no alcanza los objetivos esenciales que el propio currículum prescribe y además persiste una marcada desigualdad por nivel socioeconómico¹².

Por supuesto, en los cinco elementos acá reseñados no se agota la explicación a estos fenómenos. De hecho, estos elementos conviven y se interrelacionan con otros ámbitos, como la calidad de los procesos de enseñanza y las capacidades profesionales para abordar la complejidad actual de las aulas. En este sentido, no logramos mejorar y sostener procesos de aprendizajes efectivos si, junto con resolver otros problemas documentados en la evidencia sobre el sistema escolar chileno y sus políticas (Bellei y Muñoz, 2023), no abordamos seriamente –a través de políticas y apoyos adecuadamente dirigidos– estas distintas variables directamente relacionadas con la experiencia escolar y su núcleo pedagógico.

¹² A pesar de que estas brechas se han venido reduciendo, de acuerdo a los estudios nacionales e internacionales.

3 Una respuesta tentativa: cinco políticas educativas críticas para esta nueva etapa

¿Cómo abordar este complejo desafío de fortalecer la experiencia escolar, especialmente, en contextos difíciles? ¿Cómo hacerlo además movilizándolo el estado de ánimo de las y los actores del sistema para que la tarea de mejorar la calidad de la educación sea compartida? Nuestra visión es que es necesario priorizar políticas que influyan de manera directa en la experiencia escolar de los estudiantes, fortaleciendo el aprendizaje y mejorando las condiciones en las que éste proceso ocurre. Cinco áreas son clave al respecto:

a. Modernización, priorización y contextualización curricular

Las políticas curriculares tienen la compleja tarea de sintetizar los elementos de la tradición que queremos preservar y, por otro lado, introducir los cambios que el presente y el futuro nos demandan como sociedad. Una forma de lograr esta mixtura entre continuidad y cambio es mediante un desarrollo curricular permanente con ciclos de actualización y revisión periódica que sean conocidos por las y los actores (Arratia et al., 2018).

El gobierno del presidente Gabriel Boric presentó al Consejo Nacional de Educación (CNED) una propuesta de ajuste curricular que busca hacerse cargo del reto de contar con unas bases curriculares (los objetivos de aprendizaje para cada nivel y asignatura, junto a objetivos transversales) que respondan mejor a las transformaciones del

último tiempo. El CNED ha valorado y observado esta propuesta, reconociendo que es importante ajustar una base de aprendizajes esperados que no se modifica desde hace más de una década. Esta propuesta debe perfeccionarse en la línea de una mejor priorización de los aprendizajes esenciales, junto con permitir una mayor contextualización de dichos aprendizajes (lo que supone también una mayor confianza en la capacidad docente para el desarrollo curricular).

El desafío es avanzar hacia una educación anclada en el siglo XXI. Necesitamos una mirada renovada del aprendizaje y de la enseñanza para una etapa muy desafiante de la sociedad chilena y a tono con los cambios del mundo del trabajo y la vida en sociedad.

El corazón de esa mirada renovada debe ser una noción amplia e integral de la calidad, que responda a las demandas cruciales para el aprendizaje de las nuevas generaciones, como la actualización de los conocimientos disciplinarios, la educación sexual, las capacidades socioemocionales, la formación ciudadana y la responsabilidad con el medio ambiente.

Por cierto, la modernización de nuestro currículum no es solamente un problema de diseño, ya que también el desafío esencial de los cambios curriculares reside en la apropiación profesional y creativa por parte de las y los docentes. En tal sentido, las reformas curriculares en Chile han sido frágiles en sus estrategias de implementación, factor que ha disminuido las posibilidades y potencialidades que tienen sus propuestas para mejorar la experiencia escolar. El (re) diseño de estos instrumentos a futuro debe contener una política explícita de apropiación y creación de sentido, con instancias tanto en la formación inicial como entre las comunidades profesionales de los establecimientos, lo que implica asegurar los recursos adecuados para impulsos de este tipo.

b. Fortalecimiento de la profesión docente

No es posible mejorar la experiencia escolar en los términos de lo que hemos planteado acá sin una política contundente dirigida a fortalecer la profesión docente, que mejore y profundice el avance que significó el sistema de desarrollo profesional y otras políticas recientes en nuestro país. Es importante que el debate no se estanque en la cuestión del “déficit” de docentes proyectado para algunas asignaturas y localidades (cuestión que por supuesto hay que atender con políticas ad hoc) y avanzar hacia una mirada más amplia que ponga el foco en las capacidades docentes, su distribución y desarrollo permanente (Sepúlveda et al., 2025); cuestión que supone

además potenciar su rol en el desarrollo curricular, tal como mencionamos en el punto anterior.

Por supuesto, los problemas de bienestar y motivación docente no se resolverán con medidas puramente materiales, aunque sin duda éstas juegan un papel importante.

La profesión docente debe ser objeto de acciones que la doten de una dignidad integral, que se exprese en los aspectos remuneracionales, en su valoración y prestigio social, en la confianza depositada en su capacidad profesional, y en los tratos y ambientes en los cuales las y los docentes desempeñan su función.

Los desafíos principales son cuatro: seguir fortaleciendo las condiciones de trabajo de las y los profesionales de la educación, continuando el camino abierto por la carrera docente; mejorar significativamente las alternativas de desarrollo profesional que hoy ofrece la política educacional; potenciar el rol de los profesores en el desarrollo curricular local y trabajar para una distribución equitativa de las capacidades docentes¹³. Todo esto debe combinarse con acciones que potencien la responsabilidad profesional.

¹³ El desempeño de los docentes es un factor clave en la calidad de la educación, pero también lo es en la equidad de los sistemas escolares. Esto exige revisar en profundidad las formas en que las capacidades docentes se distribuyen en el sistema para generar incentivos eficientes que movilicen mayores capacidades hacia donde sean más necesarias; es decir, los contextos más complejos o desfavorecidos, situación que los incentivos actuales no logran generar.

Darle prioridad al desarrollo profesional docente implica revisar críticamente y apoyar la innovación en la formación inicial docente que hoy entregan las universidades y, sobre todo, reformular la formación continua para que sea un verdadero espacio de desarrollo profesional, generando las condiciones para que sean las escuelas los espacios clave para el despliegue y desarrollo de capacidades. Este es un proceso difícil y donde la inercia ha mostrado ser fuerte. Pero en nuestro país en los últimos años hay múltiples experiencias de formación situadas y que ponen foco en el aprendizaje colaborativo, cuestión que requiere el impulso y compromiso de los líderes a nivel escolar e intermedio.

c. Política de convivencia y bienestar de las comunidades escolares

Como ya hemos dicho, una de las consecuencias más duras de la pandemia a nivel mundial ha sido el aumento de los problemas de convivencia en las comunidades educativas. La política educacional en Chile ha abordado este tema en las últimas décadas y acumulado lecciones que hoy deben tenerse en cuenta, como la ineficacia de enfoques puramente punitivos o discursivos, como el de “Aula Segura”. Si se ha avanzado con normativas y protocolos, se han aportado recursos y apoyos especializados y se ha producido información sistemática sobre el estado de situación de la convivencia a nivel nacional, solo por dar algunos ejemplos. Desde el 2022, esto se ha complementado con distintas iniciativas

en el marco del Plan de Reactivación Educativa, entre las que destaca el programa “A convivir se aprende”. El proyecto de ley de “convivencia, buen trato y bienestar en las comunidades educativas”, actualmente en trámite en el Congreso, es otro paso adelante¹⁴.

Pero estos esfuerzos han sido insuficientes y deben combinarse con un repertorio amplio de acciones que pongan en el centro la preocupación por las relaciones que estamos construyendo al interior de las escuelas y liceos (Hargreaves y Shirley, 2021).

En este sentido, es fundamental asegurar la existencia de recursos profesionales para abordar los problemas de salud mental de las y los niños, jóvenes y adultos, fortaleciendo el trabajo intersectorial; promover y apoyar el uso eficiente de las distintas oportunidades de aprendizaje sobre la convivencia que existen en las bases curriculares vigentes y también en las nuevas que se elaboren.

Sobre todo, empoderar a las y los directivos, docentes y asistentes de la educación con formación y apoyo especializado, para que sean ellos

¹⁴ Avances importantes y concretos del proyecto son las nuevas funciones y responsabilidades para las instituciones del sistema educacional y para otras que colaborarán bajo una perspectiva intersectorial; se mejoran y orientan los instrumentos clave para la gestión de la convivencia a nivel de las comunidades (plan y reglamento interno); se consolida la obligatoriedad de contar con coordinadores de convivencia (ahora con dedicación exclusiva y un perfil del cargo); y se establece un resguardo especial de los equipos educativos ante agresiones de estudiantes y apoderados, además de fortalecer el rol de los sostenedores en la prevención y sanción de conductas de acoso y violencia.

los protagonistas de una respuesta institucional sólida para la conformación de una convivencia que favorezca el aprendizaje.

Es también indispensable contar con un robusto plan nacional para la salud mental infanto-juvenil, que se desarrolle interinstitucionalmente, pero que tenga en el sistema escolar su principal espacio de encuentro. Los problemas que solemos etiquetar como problemas de convivencia educativa, como también distintos comportamientos disruptivos en el espacio escolar, generalmente tienen sus causas en espacios extraescolares. Por tanto, es importante que el rol de la escuela se inscriba dentro de un trabajo intersectorial más amplio¹⁵.

Por otro lado, el país debe hacer una reflexión profunda sobre cómo abordar desde el espacio escolar los efectos del uso intensivo de pantallas y redes durante la infancia. En la actualidad, existen distintas experiencias de políticas regulatorias desarrolladas en la escena internacional o en nuestros propios establecimientos educativos que deberían ser consideradas en esta discusión. Por cierto, la regulación de los dispositivos no significa asumir un negacionismo tecnológico o inhibir sus potencialidades educativas; sino más bien, buscar un abordaje contextualizado y crítico que, junto con generar las competencias digitales que son necesarias en el mundo actual, se haga cargo de los efectos negativos que pueden generarse en el desarrollo integral de las y los niños y jóvenes.

d. Políticas y programas de apoyo que reimpulsen la mejora

La evidencia muestra que el aprendizaje profesional colaborativo entre los profesionales de la educación –docentes y directivos escolares– es una de las estrategias más efectivas para mejorar la enseñanza (Hattie, 2009). El país debe avanzar hacia el desarrollo de un nuevo ciclo de programas de mejoramiento, que recuperen la experiencia de iniciativas exitosas implementadas en Chile en las décadas de los noventa e inicios de los dos mil. Pero, ahora, desde una perspectiva de “abajo hacia arriba”, donde se privilegie el desarrollo de comunidades de aprendizaje, la ampliación de procesos de experimentación e innovación pedagógica y la resolución de problemas prácticos. Estos programas deberían ser impulsados fundamentalmente por las instituciones del nivel intermedio (servicios locales), pero con apoyo y financiamiento de los niveles nacionales.

Si bien, la figura del programa prescriptivo y dirigido desde los niveles nacionales se ha vuelto anacrónica desde la descentralización de los procesos de mejoramiento (impulsados desde la puesta en marcha de la Subvención Escolar Preferencial), la desigual distribución de capacidades y la dificultad para iniciar y sostener procesos de mejoramiento, especialmente en contextos difíciles, justifica el inicio de una nueva etapa de programas e iniciativas que acompañen las rutas de cambio que los niveles locales e instituciones educativas definan. El país necesita más esfuerzos y flujos de trabajo orientados

15 En este sentido, una prioridad relevante para las políticas educativas debería ser el fortalecimiento de los recursos y apoyos disponibles para la atención de la diversidad en las escuelas, cuestión que implica revisar el actual Programa de Integración Escolar y asegurar que todos los establecimientos cuenten con un proyecto que tenga la capacidad de apoyar a las y los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

a mejorar la calidad de la educación, y son las instituciones públicas las llamadas a liderar estos procesos de cambio sistémico. De hecho, parece haber una relación bastante directa entre el debilitamiento de los programas públicos de apoyo directo a la mejora escolar y el estancamiento de resultados de la última década (Bellei y Muñoz, 2023).

Estos programas deben complementarse con una reformulación del actual “Sistema de Aseguramiento de la Calidad”, fortaleciendo las labores de apoyo técnico en el sistema educativo¹⁶ (SLEP y DEPROVs) y promoviendo mecanismos que fortalezcan la autonomía de las comunidades escolares para tomar decisiones adaptadas a sus contextos.

e. Liderazgo educativo como dinamizador de la mejora educativa

Las y los directivos y líderes y lideresas escolares son un eslabón clave para cualquier intento de mejora escolar, tanto a nivel local como sistémico (Grissom et al., 2021). En nuestro país, se han dado pasos importantes en la línea de potenciar la función directiva, por ejemplo, por medio de una mejor definición de sus tareas y responsabilidades, la consolidación de un sistema de selección por mérito de los postulantes al cargo de director en la educación pública y de una política de formación especializada.

Pero si queremos dar un salto importante en calidad y equidad, necesitaremos a los mejores líderes y lideresas dirigiendo a las escuelas; a

profesionales que tengan la capacidad de orientar a sus comunidades, de cuidar a los equipos docentes y de construir un ambiente propicio para el aprendizaje académico y socioemocional de todos las y los estudiantes.

Esto implica actualizar los procesos formativos de los líderes, sobre todo en términos de su pertinencia, ya que esta nueva etapa requerirá competencias y énfasis (como el liderazgo para el cuidado y la convivencia) que no necesariamente han sido prioridad en la preparación de los líderes escolares.

Esto debería hacerse, como ya hemos dicho, dándole un lugar importante al aprendizaje horizontal y en red, que ha demostrado ser eficaz para el desarrollo del capital profesional. Esta formación debería ser parte de un sistema de desarrollo que contemple incentivos para seguir una trayectoria profesional especial para las y los directivos, como el creado para las y los profesores, y que haga de la carrera directiva un espacio atractivo para quienes quieran liderar a las organizaciones escolares.

Por supuesto, esto debe ser acompañado de condiciones que hagan posible que las y los líderes puedan conducir los centros de la mejor manera posible. Como, por ejemplo, disponer de recursos financieros y pedagógicos suficientes,

¹⁶ Cuestión que supone, por cierto, una reforma de la estructura y lógicas de funcionamiento del Ministerio de Educación.

de equipos profesionales de apoyo para el ejercicio del liderazgo en las escuelas o marcos de actuación (aquella definición de lo que se espera de las y los líderes) claros y explícitos. Una cuestión clave es despejar a los directivos de tareas administrativas innecesarias que distraen su función pedagógica, flexibilizando o reformando la normativa si es necesario¹⁷. Todos estos énfasis de política deben incluir también a las directoras de jardines infantiles y a los niveles intermedios (sostenedores).

17 Esto implica revisar críticamente y dotar de sentido/coherencia a los múltiples instrumentos que el sistema escolar debe desarrollar regularmente (como los Planes de Mejoramiento y Convenios de Desempeño).

4 Mejorar y armonizar las reformas en curso

Para mejorar la experiencia escolar y responder a los problemas que actualmente afectan al sistema educacional, no solo es necesario poner en marcha un nuevo ciclo de políticas como el que hemos descrito hasta acá, sino que es imprescindible consolidar las reformas recientes. De hecho, sin las modificaciones introducidas por el largo ciclo de cambios institucionales que ha vivido el país y, en especial, las reformas desarrolladas durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, tendríamos un sistema escolar sin algunas condiciones y herramientas esenciales para impulsar una agenda de mejoramiento y renovación de la experiencia escolar.

Las reformas del segundo gobierno de Michelle Bachelet –fundamentalmente la Ley de Inclusión y la Nueva Educación Pública– han debido afrontar las dificultades clásicas que acompañan a los procesos reformistas de estas características, como las dinámicas de reinterpretación y negociación de sus diseños originales que acontecen en los distintos niveles del sistema o los procesos de construcción de capacidades en los actores educativos para su implementación, que nunca son espontáneos. Por supuesto, estas reformas se vieron afectadas por algunos problemas de diseño. Estas reformas, además, han sido afectadas por una implementación con deficiencias, en parte porque se desarrollaron en su fase crítica en un contexto de pandemia y luego de reactivación, y fueron ejecutadas durante cuatro años por un gobierno (el segundo de Sebastián Piñera) que no compartía el sentido de las mismas. Esto, junto a una sistemática

y explícita campaña de desprestigio de estas reformas digitada por algunos actores, han impactado en su percepción y evaluación, sobre todo en momentos específicos del tiempo.

Todo lo anterior debería conducir a una revisión crítica de estas reformas para mejorarlas y armonizarlas. De alguna manera, esto es lo que ha estado ocurriendo durante el gobierno del presidente Gabriel Boric, quien ha presentado una propuesta para fortalecer la implementación de la reforma a la educación pública, aunque sin abordar estructuralmente los problemas de financiamiento de los nuevos servicios locales (y la “herencia” municipal); y ha convocado a una mesa técnica que ha propuesto mejoras al Sistema de Admisión Escolar (SAE), un componente central de la Ley de Inclusión. Creemos que es necesario seguir adelante con esta revisión, mejorando y asegurando la continuidad de aquellas políticas que han mostrado avances y ajustando el diseño de aquellas que requieren cambios para alcanzar los objetivos que se propusieron.

Esta revisión crítica debería incluir por cierto todo el ciclo de cambios que ha experimentado el sistema escolar desde hace ya quince años, y no solamente limitarse al segundo gobierno de Michelle Bachelet. Podríamos decir que este ciclo de cambios se inicia con la creación de la Subvención Escolar Preferencial (2008) que modificó el financiamiento del sistema escolar –entregando más recursos a los establecimientos que atendían a las poblaciones más vulnerables– y puso en marcha una descentralización

de los procesos de mejoramiento escolar (Raczynski et al., 2013). Luego vino la Ley General de Educación (2009), que fijó el nuevo marco regulatorio del sistema, estableciendo las condiciones y requisitos para la provisión educacional y definió un nuevo diseño institucional para la gobernanza del sistema. Este trayecto fue continuado en el primer gobierno de Sebastián Piñera, el que afinó el diseño y puso en marcha el “Sistema de Aseguramiento de la Calidad” (2011), con lo cual se inició un ciclo de políticas fuertemente marcadas por la rendición de cuentas y la noción de un “Estado Evaluador”. Sistema que avanzó en establecer exigencias a escuelas y sostenedores, pero generando algunos efectos nocivos y poco efectivos en cuanto al mejoramiento de los procesos y resultados escolares (Bellei y Muñoz, 2023).

Finalmente, este ciclo de cambios sufrió un giro en el segundo gobierno de Michelle Bachelet con la Ley de Inclusión (2015), Carrera Docente (2016) y Nueva Educación Pública (2017). Estas reformas se propusieron hacer el espacio escolar más inclusivo y donde se privilegiara el derecho a la educación (Ley de Inclusión), volver responsable al Estado de la mejora de la educación pública, creando para esto una institucionalidad profesional ad hoc (Nueva Educación Pública) y fortalecer las condiciones para el desarrollo profesional y ejercicio de la profesión docente en nuestro país (carrera docente). La evidencia

de la que disponemos en Chile sobre estas reformas muestra en general que los efectos en el sistema educativo, aunque acotados, han ido en la dirección de fortalecer la calidad y equidad de la educación¹⁸. Con los datos sobre la mesa, no tiene ningún sentido seguir sembrando desconfianza respecto a reformas que avanzan en la dirección correcta, por lo que el esfuerzo debería concentrarse en perfeccionar su diseño y mejorar su implementación.

Si consideramos que las distintas reformas institucionales y la estructura del sistema tienen problemas de coherencia –ya que conviven diversas racionalidades y formas de abordar los desafíos educativos¹⁹– y que además estos cambios institucionales han tensionado fuertemente al sistema escolar, proponemos que esta revisión crítica de las reformas recientes sea acompañada de un esfuerzo riguroso de armonización y consolidación de estos cambios.

El énfasis no debería estar tanto en iniciar nuevos cambios institucionales, sino más bien en hacer más efectivas y coherentes las reformas que ya se han puesto en marcha, poniendo la mirada en los efectos concretos que han tenido y podrían tener

¹⁸ Por ejemplo, la evidencia disponible sobre el SAE y la Ley de Inclusión muestra que, a pesar del peso de factores estructurales que hacen difícil mejorar en el corto plazo los índices de segregación, se han producido algunos efectos positivos en la integración socioeconómica de las y los estudiantes. En el caso de la Nueva Educación Pública, los resultados del SIMCE y estudios preliminares del impacto de esta reforma realizados por la Agencia de Calidad, muestran que los establecimientos de los Servicios Locales de Educación Pública están mejorando más que el resto del sistema público, haciendo una diferencia positiva (Agencia de Calidad, 2024).

¹⁹ En específico, al menos dos paradigmas conviven y colisionan hoy en la política educacional chilena: la lógica de un Estado evaluador en el contexto de un mercado educacional y, por otro lado, un Estado proveedor y regulador del mercado (Bellei y Muñoz, 2023).

en la práctica escolar (como la fuerte carga administrativa, el estrechamiento curricular o la dificultad de ejercer un liderazgo escolar centrado en lo pedagógico).

Esto se logra corrigiendo los aspectos deficitarios del ciclo de reformas de los últimos 15 años y, también, armonizando las políticas de este ciclo con foco en el desarrollo de capacidades y el mejoramiento de la experiencia escolar.

Este proceso de armonización y corrección debe ser también entendido como un espacio para resolver viejos nudos críticos de nuestro sistema que hoy hacen difícil su despegue, como necesarias correcciones del modelo de financiamiento, que se avizora cada vez más insostenible debido a los procesos demográficos que experimenta el país.

Junto con esto, en los próximos años será ineludible planificar una inversión en infraestructura escolar para el largo plazo, ya que los espacios educativos actuales han cumplido su ciclo en un grupo mayoritario de establecimientos y se requiere un trabajo de modernización de la infraestructura y equipamiento escolar que debe traducirse en una política de estado y con prioridad en la educación pública.

En la figura siguiente tratamos de sintetizar la propuesta de este documento respecto al nuevo ciclo de políticas educativas que creemos debería abrirse en nuestro país.

Figura 1 : Elementos para un nuevo ciclo de políticas educacionales²⁰



20 En este esquema usamos la categoría “condiciones de calidad” que no fue desarrollada directamente en el texto. Sin embargo, con esta categoría aludimos a las diferentes condiciones que habilitan un óptimo proceso educativo. Entre ellas, contar con materiales pedagógicos pertinentes, una infraestructura escolar funcional y en buenas condiciones, mobiliarios adecuados, dotaciones completas y procesos financieros que deberían facilitar el funcionamiento y habilitar las rutas de mejoramiento de las instituciones escolares.

Conclusión



En una época que seguirá marcada por la polarización y el énfasis en las diferencias de los distintos proyectos políticos presentes en la sociedad, serán fundamentales los esfuerzos orientados a construir acuerdos que hagan de la educación un espacio del que todos y todas nos sintamos parte. En específico, pensamos que este pacto debería centrarse en el mejoramiento y renovación de la experiencia escolar y los aprendizajes esenciales de los estudiantes, proceso en el cual debemos recoger los cambios y complejidades actuales que afectan las dinámicas educativas y, por otro lado, en un proceso de armonización y corrección de nuestra arquitectura institucional con el propósito de dotarla de mayores niveles de coherencia y capacidades para articular con sentido la acción de los distintos actores que intervienen en la educación. Una agenda de mediano y largo plazo como ésta sólo es viable si los distintos sectores políticos acuerdan aspectos básicos y renuncian a convertir la educación en un campo de batalla permanente²¹.

Por supuesto, impulsar acuerdos educacionales de este tipo requiere que la agenda educativa recupere la centralidad perdida en estos

últimos años. Si bien, esta menor prioridad se puede explicar por la importancia que otros temas han alcanzado en la escena pública, como la seguridad, no debemos olvidar que las políticas educativas, correctamente articuladas con otros sectores, tienen la capacidad de impactar simultáneamente en el fortalecimiento de la democracia, el crecimiento económico y la cohesión social.

Un nuevo ciclo de políticas educacionales requiere entonces un mayor compromiso y responsabilidad de los actores políticos, aunque el cambio fundamental pasará siempre por el rol que puedan cumplir los actores que efectivamente tienen la capacidad de afectar positivamente la experiencia escolar. No será posible un cambio educativo sostenible en Chile si no potenciamos el poder y las capacidades de los actores clave, especialmente docentes y educadoras/es, también de los niveles intermedios, para que asuman el liderazgo de los cambios fundamentales que hemos tratado de reseñar en este documento. A todo ello deberán contribuir las políticas educacionales de la próxima década.

21 Sin duda, la consolidación en Chile de una nueva derecha radical, que ha crecido en sus expectativas electorales, genera un escenario político difícil para la construcción de acuerdos y la posibilidad de realizar una discusión con base en la evidencia. A pesar de estas dificultades (o más bien por ellas mismas) debemos persistir en este esfuerzo. Si miramos las propuestas de políticas educativas de estos sectores en otros países, se puede notar que sus agendas sectoriales son una combinatoria sui géneris de políticas de privatización de la gestión escolar, recentralización de los marcos curriculares, una fuerte promoción de la selectividad y, finalmente, la eliminación de las políticas compensatorias y de reconocimiento que benefician a los grupos más desaventajados (Díez y Jarquín, 2025; Laval y Sorondo, 2023). En tal sentido, asistimos a la consolidación de un actor que no solo intentará retrotraer o eliminar políticas específicas; sino, más bien, buscará dismantelar parte importante de nuestra institucionalidad, homogeneizar la experiencia escolar y naturalizar las desigualdades educativas.

Referencias

Abizanda, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., ... & Zoido, P. (2022). *¿Como reconstruir la educación postpandemia? Soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud.* <https://doi.org/10.18235/0004241>

Araujo, K., & Neut Aguayo, P. (2024). De “la letra con sangre entra” al “desalineamiento de la autoridad”: balance socio histórico de la autoridad escolar en Chile. *Pensamiento educativo*, 61(3).

Arratia, A., Vargas, E. y Latorre, M. (2018). Alcances de la definición del currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular. En Ministerio de Educación / Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO-Santiago) *Políticas para el Desarrollo del Currículum: Reflexiones y Propuestas* (pp. 85- 116).

Bellei, C., & Muñoz, G. (2024) El derecho a la educación en Chile. Concepto, evidencia y desafíos. En *Derechos sociales en Chile: una tarea inconclusa. Anales de la Universidad de Chile.*

Bellei, C., & Contreras, M. (2024). Post-pandemic crisis in Chilean education. The challenge of re-institutionalizing school education. *Schools and society during the COVID-19 pandemic*, 43-62.

Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76.

Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J., Domingo, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis.* Universidad de Granada.

Campos, F., Valdés, R., & Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84.

Díez, E., & Jarquín, M. (2025). Políticas educativas comparadas de la extrema derecha en Europa. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 326-342.

Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). How principals affect students and schools. *Wallace Foundation*, 2(1), 30-41.

Gubbins, V., Urrutia, M., & Cárcamo, H. (2023). Involucramiento, implicación y participación de las familias: explorando enfoques, niveles y ámbitos de acción en políticas de cuatro países latinoamericanos. *Pensamiento educativo*, 60(2).

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2021). Well-being in schools: three forces that will uplift your students in a volatile world. Alexandria, VA: ASCD.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2025). *Nuevos estudiantes del sistema escolar chileno en la última década: Diversificación de la matrícula, incrementos de cobertura y desafíos en inclusión sociocultural*. Documento de trabajo 35. Santiago, Chile

Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., & Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193

Laval, C., & Sorondo, J. (2023). *Educación, neoliberalismo y ultraderecha: Nuevas preguntas para la investigación educativa*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(2), 11-23.

Sepúlveda, P., Vicente, N., & Weinstein, J. (2025). *Desigualdad educativa. Las inequidades por superar en la distribución de las capacidades profesionales docentes* [Manuscrito presentado para su publicación].

UDP (2022). *La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Reporte de resultados*. Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.

UDP (2025). *La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Reporte de resultados 2024*. Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.

UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) (2024). *Respuesta educativa a la pandemia del COVID-19 en América Latina y el Caribe: Examinando los desafíos y logros hacia un plan de acción para el futuro*. Ciudad de Panamá, 2024.



HORIZONTE
CIUDADANO



RUMBO
COLECTIVO

INSTITUTO

Igualdad

