

Marco General de Educación Inclusiva

Documento de trabajo

Unidad de Inclusión y Participación
Gabinete Ministerial

2023



Este trabajo ha sido realizado en conjunto con diversos equipos pertenecientes a las tres subsecretarías del Ministerio de Educación y sus servicios asociados: Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación y la Dirección de Educación Pública.

Ministerio de Educación
Unidad de Inclusión y Participación
Gobierno de Chile

Importante

“El Ministerio de Educación prioriza la utilización de un lenguaje inclusivo y no sexista, porque debemos resguardar el respeto y reconocimiento de las diversidades que componen las comunidades educativas y la sociedad en general. El lenguaje gramatical de estas políticas y orientaciones se adaptará para referiremos a los diversos grupos cuando corresponda, acogiendo y visibilizando sus realidades, necesidades y experiencias”.

Los contenidos del presente documento pueden ser usados parcial o totalmente, citando la fuente.

Presentación



“El seguro de vida de cualquier especie es la diversidad... La diversidad garantiza la sobrevivencia.”

Isabel Allende.

Las diversidades han sido parte inherente de toda constitución biopsicosocial, lo que no es nada nuevo para las comunidades educativas del país. Sin embargo, aunque Chile en la última década ha avanzado en diferentes leyes, normas, planes y orientaciones para garantizar el reconocimiento de las diversidades, esto no necesariamente se ha logrado traducir en erradicar las exclusiones. De acuerdo con los datos que se presentan surge la urgencia de desarrollar un **“Marco General de Educación Inclusiva”** y, con ello, hacer de los espacios educativos un lugar de acogida en donde cada persona se sienta, no sólo parte, sino también reconocida y valorada por quien es.

Esto requiere generar ciertos mínimos comunes en distintos ámbitos para favorecer el vínculo pedagógico entre quienes están dentro y componen la comunidad educativa, creando las condiciones para acoger a quienes iniciarán su proceso de revinculación y dar continuidad a su trayectoria. A su vez, la educación inclusiva requiere aunar esfuerzos en la gestión de las instituciones de Educación Parvularia y establecimientos educacionales en general, con la disposición de recursos económicos, técnicos y humanos para implementar prácticas pedagógicas pertinentes y contextualizadas; todo esto con el propósito de eliminar barreras para el acceso, la participación y la reactivación de aprendizajes que permitan una formación integral, que resignifiquen el compromiso de niñas, niños, estudiantes y sus familias con la presencialidad, la asistencia continua a clases y la motivación de avanzar en el diseño de su proyecto de vida.

Este Marco aspira a reforzar la constitución de Comunidades Educativas Inclusivas y fortalecer la convivencia de la totalidad de personas que participan en el establecimiento educacional, promoviendo la relación con su entorno más próximo y la articulación con las redes intersectoriales del territorio en que están inmersas.

Desde aquí, el objeto de nuestra atención es la erradicación de las exclusiones y las discriminaciones que siguen existiendo en los espacios educativos, que van instalando un sentimiento de inseguridad, desprotección y preocupación que afecta a familias, niños, niñas y estudiantes en su sentido profundo de pertenencia a la comunidad, en su motivación por aprender y en su manera de ver el mundo. Del mismo modo, esta afectación

asienta condiciones de injusticia y desigualdad social, lo que deriva en demandas de transformación al modelo educativo, por considerarlo no sólo injusto, sino apartado de sus reales necesidades e intereses, convirtiéndose en una barrera más para el aprendizaje que promueve la desvinculación.

Si bien es cierto, las exclusiones educativas tienen causas multifactoriales algunas de las cuales están afuera del sistema (como la pobreza, la movilidad humana, las crisis sociales y ambientales, entre otras, no son pocas las barreras que se reproducen en la manera en cómo está diseñado y cómo funciona el sistema educativo en su interior. Esto se advierte en la vigencia de determinadas normas y políticas que pueden no ser abiertamente excluyentes, pero que dejan espacios para la vulneración de derechos de niñas, niños y estudiantes de todas las edades en sus distintos niveles y modalidades, lo que en muchos casos cataliza la interrupción de sus trayectorias educativas y, por consiguiente, reproducen la inequidad en las oportunidades para el aprendizaje que terminan condicionando su inclusión social.

Avanzar en la educación inclusiva es una urgencia Ministerial y un desafío país, que devela que en la riqueza de lo diverso están las mejores oportunidades de adaptarnos a un mundo cambiante para tener una vida plena en una sociedad justa, resiliente y solidaria.



Contenido



PRESENTACIÓN	2
1. INTRODUCCIÓN	6
2. ANTECEDENTES DE CONTEXTO	9
2.1. Procesos participativos con niños, niñas y adolescentes (NNA).....	9
2.2. Identificación de barreras para la Educación Inclusiva en Chile	12
2.3. Normativa Antidiscriminación y la Educación Inclusiva	14
2.4. En relación con la Agenda 2030	16
2.5. Respeto de igualdad y no discriminación.....	17
3. DESPLIEGUE DEL MARCO GENERAL DE EDUCACIÓN INCLUSIVA.	20
3.1. Objetivo General.....	21
3.2. Objetivos Específicos	21
3.3. Articulación con los Desafíos del Plan de Reactivación Educativa.....	22
3.4. Gestión de transversalización del Marco General de Educación Inclusiva ...	24
Etapa I: Difusión e instalación contextualizada del Marco General de Educación Inclusiva para la participación y aprendizajes en distintos espacios vinculados a educación...24	
Etapa II: Incorporación del Marco General de Educación Inclusiva en el diseño de acciones afirmativas en las planificaciones ministeriales e intersectoriales a nivel nacional y regional.....25	
Etapa III: Establecimiento de un proceso de acompañamiento a quienes se vinculan directamente con las comunidades para la protección de las trayectorias educativas a lo largo de la vida.....26	

3.5. Niveles de despliegue del Marco para fortalecer la educación inclusiva ...	27
3.5.1. Nivel Nacional	27
3.5.2. Nivel Territorial-Educativo.....	28
3.5.3. Nivel Comunidad Educativa	29
4. Conceptualizaciones, enfoques, principios y dimensiones que están a base de la educación inclusiva.....	31
4.1. Conceptualizaciones relacionadas a Educación Inclusiva	31
4.2. Desde lo declarado por MINEDUC sobre Educación Inclusiva	31
4.3. Enfoques que aborda la educación inclusiva.....	33
4.4. Principios de la Educación Inclusiva.....	36
4.5. Dimensiones del Derecho a Educación	37
5. ANEXOS.....	43
5.1. Factores que inciden en la Educación Inclusiva desde lo socioambiental.....	43
5.2. Desafíos para la Educación Inclusiva en contexto de Movilidad Humana.....	45
5.3. Educación inclusiva para el estudiantado bajo protección del Estado	49
5.4. Desafíos de la inclusión para la Educación en Contextos de Encierro.....	53
5.5. Datos para promover el enfoque interseccional desde una Educación Inclusiva...54	
5.5.1. Estudiantes de origen extranjero:.....	54
5.5.2. Estudiantes pertenecientes a la comunidad LGTBQIA+.....	59
5.5.3. Datos por motivo de discriminación en establecimientos educativos...60	
6. BIBLIOGRAFÍA.....	62

1. Introducción



Cuando una comunidad educativa logra constituirse en un espacio de aprendizaje, desarrollo, encuentro, participación y reconocimiento de las diversidades de quienes las integran, este entramado de acciones permite construir y enriquecer propuestas educativas centradas en el respeto por las identidades, las procedencias, las creencias y las culturas de todos y todas para el desarrollo de trayectorias educativas relevantes, pertinentes y de calidad.

A diferencia de la integración escolar, en la que los y las estudiantes deben adaptarse a un sistema previamente definido, la educación inclusiva implica que es la **escuela** la que va modificando y transformando su estructura para enseñar y para aprender, en y para la diversidad. Esto permite avanzar en igualdad de oportunidades para el desarrollo personal y colectivo, situado en las particularidades de cada territorio, lo que es propio de la educación, entendida como un derecho que garantiza tanto el acceso, como la permanencia, la participación y el avance en los logros de aprendizaje de cada niño, niña y estudiante.

Sin embargo, en este marco de garantías, debemos poner especial énfasis en quienes por diferentes razones están en riesgo de ser marginados o excluidos, para brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje, tanto en entornos formales como no formales de la educación. Así, la Educación Inclusiva se constituye como un factor central del sistema educativo que contribuye a visibilizar también aquello que nos era ajeno y extraño, volviéndolo propio y familiar. De este modo avanzaremos en acortar las brechas de desigualdad para la erradicación de la segregación y exclusión.

La Educación Inclusiva concibe la igualdad como el mismo e idéntico conjunto de apoyos para todas las personas. Más bien reconoce las diferencias legítimas y propias de la totalidad de seres humanos buscando garantizar, para cada cual, igualdad en el ejercicio y goce de sus derechos y oportunidades, entregando apoyos y desafíos adecuados a cada persona y grupo humano. En este sentido, se vuelve central reconocer el “punto de partida” que tiene cada persona y comunidad para el aprendizaje.

Estos, junto a otros elementos, gestaron en el año 2015 la Ley de Inclusión Escolar N°20.845, centrada en la igualdad de derechos y oportunidades, declarando el deber del Estado de resguardar las condiciones para que todas las personas accedan a una educación inclusiva de calidad, la que propende a eliminar todas las barreras y formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación del estudiantado. Para esto es

necesario **dejar de generar sistemas y espacios educativos separados para estudiantes con necesidades educativas específicas**, y considerar la diferencia como algo natural y positivo que enriquece el desarrollo de los espacios educativos. Reconocer las diferentes necesidades del estudiantado y responder a ellas en forma pertinente, oportuna y contextualizada según los distintos intereses, ritmos y formas de aprender para garantizar una educación de calidad son parte de los desafíos que se tienen.

Este es un proceso de transformación que apunta al cambio de paradigma, que invita a reconocer como una oportunidad el convivir y aprender a relacionarse con todas las personas, y a cuestionar y eliminar estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria. En este sentido es clave lograr la disposición y la participación de cada persona que conforma la comunidad educativa, propiciando un ambiente de convivencia inclusiva, que asegure que las necesidades y preocupaciones de cada comunidad sean atendidas y que las decisiones consideren todas las voces. Esto contribuirá a la generación de vínculos que logren prevenir el abandono escolar y a garantizar trayectorias educativas continuas, para acceder a una vida digna que aporte a la construcción colectiva de una sociedad más humana, en donde la riqueza de cada cual está precisamente en ser.

En este proceso, es evidente que no se parte desde cero, pero hoy está en nuestras manos como líderes educativos, contribuir a acelerar los cambios en las creencias y actitudes de la ciudadanía, para que se traduzcan realmente en una educación que garantice a cada niño, niña y estudiante sin excepción, el acceso a una educación inclusiva que les proporcione igualdad de oportunidades para desarrollarse plenamente con todo su potencial. Un espacio en donde se sientan verdaderamente acogidos y valorados en su diversidad de sueños y anhelos, de estilos e intereses, opiniones y silencios, aciertos y errores, que les permita ir desarrollando su autonomía progresiva en un ambiente protegido y con la confianza para que desplieguen su creatividad, expresiones e identidades, para la construcción conjunta de una comunidad y sociedad más justa.

El escenario actual nos interpela a generar una estrategia que, desde una mirada integral ayude a reimpulsar el cambio de paradigma y la participación de todos los actores del sistema, contribuir al fortalecimiento de marcos comunes para definir acciones afirmativas concretas que promuevan el reconocimiento de las diversidades, reactivar las articulaciones ministeriales e interministeriales para profundizar en la garantía de los derechos de la niñez y adolescencia, así como a promover el conocimiento, procesando información y creando indicadores para el seguimiento y monitoreo de las acciones que se establezcan.

Esto aspira a materializarse con el aporte y el trabajo de todas las personas vinculadas a la formación integral del estudiantado, tales como funcionarios públicos, la comunidad educativa en pleno, organizaciones sociales, gremiales, organismos internacionales y autónomos, asesores técnicos, la academia, e incluso aquellas personas que aún no entran al sistema de manera formal por estar en formación quienes pasaron por la escuela y hoy están jubilados, ya que desde su experiencia aún tienen mucho que contribuir.

Desde el Ministerio de Educación invitamos a la ciudadanía, especialmente a padres, madres, apoderados, abuelas, abuelos, progenitores, y cuidadores en general, a sumarse a los distintos espacios que se ofrecen en las comunidades educativas, para velar por el desarrollo integral de cada niña, niño y estudiante en un ambiente libre de violencias. También se llama a apoyar, a través del trabajo conjunto, a Asistentes de la Educación, Educadoras/es de Párvulos y Diferenciales, docentes de todos los niveles, equipos directivos y de gestión, y profesionales de la educación; en la construcción de un Proyecto Educativo que propicie espacios protegidos libres de prejuicios y estereotipos; que den cabida a la expresión de identidades y la participación, para reactivar los aprendizajes, los vínculos y el sentido de pertenencia.



2. Antecedentes del contexto

2.1 Procesos participativos con niños, niñas y adolescentes (NNA)

Las necesidades de estudiantes, además de las demandas impulsadas por diversos organismos de la sociedad civil a través de los años, han logrado implementar progresivamente acciones afirmativas que reconocen, en igualdad de derechos, a diferentes grupos históricamente excluidos tales como mujeres, niñas, niños y adolescentes, migrantes, personas en situación de discapacidad, pertenecientes a la comunidad LGBTQIA+, pueblos originarios, afrodescendientes, quienes se encuentran bajo la protección del Estado, adolescentes en conflicto con la justicia, entre otros. Esto ha permitido avanzar en poner en el centro la obligatoriedad de reconocer que todas las personas son libres e iguales en dignidad y derechos. Sin embargo, concretar esto como principio fundamental, exige la incorporación plena del enfoque de derechos en la gestión pública del país, basado en las obligaciones internacionales que se deben cumplir para garantizar que la gestión de las políticas se enmarque en el respeto y garantía de los derechos humanos, bajo el principio de igualdad y no discriminación.

Ya por el año 2015, en el informe final del proceso participativo “YO OPINO, ES MI DERECHO”¹ se evidenciaron grandes desafíos en la materia, como la necesidad de reconocer las opiniones de las niñas, niños y adolescentes, así como su capacidad para tomar decisiones; generar más espacios de comunicación con los adultos; mejorar el trato hacia ellos y ellas, y fomentar valores como la solidaridad, el respeto, la buena convivencia y perfeccionar las relaciones entre el mundo adulto y la niñez en la sociedad chilena, la que es percibida como hermética y discriminatoria de sus intereses y sus capacidades.

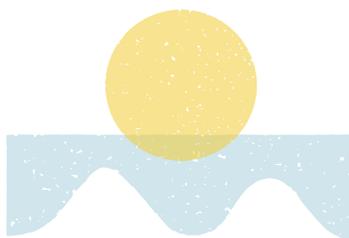
Lamentablemente en Chile, las niñas, niños y adolescentes se desarrollan en una cultura que ha tendido a normalizar e invisibilizar pautas de interacción violenta y vulneradora de sus derechos, a lo que se suma que la desigualdad se expresa con mayor fuerza en grupos pertenecientes a pueblos originarios, comunidades en situación de movilidad, en situación de discapacidad y/o diversos sexualmente, lo que se traduce en inequidad, exclusión y marginación. Más allá de sus prevalencias, estos patrones constituyen situaciones inaceptables que deben ser erradicados. En la última encuesta de del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2022) se indica que uno de los problemas que afecta a jóvenes es la violencia que existe en diferentes contextos: en su hogar, establecimientos educacionales, vía pública, entre otros.

¹ Disponible en Instituto Nacional de la Juventud, INJUV. (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud.

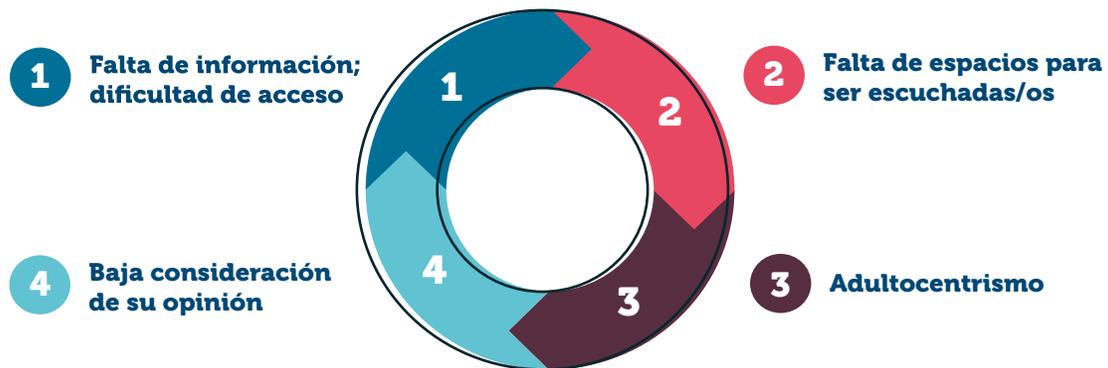
El Comité de los Derechos del Niño de Naciones Unidas en las Observaciones finales sobre los informes periódicos sexto y séptimo combinados de Chile (2022), ha reiterado la necesidad de establecer un sistema coordinado e integrado de estadísticas sobre la infancia, con datos completos y desglosados con foco en las poblaciones más desfavorecidas, así también ha manifestado su preocupación frente a situaciones de vulneración vinculadas a procedimientos policiales, por ejemplo, en contextos de manifestaciones estudiantiles callejeras; además de la necesidad de contar con mecanismos de denuncias, investigación y reparación en aquellos casos de tratos crueles, inhumanos o degradantes. (SITAN 2022, UNICEF)

Particularmente, según el informe de "Análisis de la situación de la niñez y adolescencia en Chile" (SITAN, 2022) respecto de la participación y la posibilidad de incidir por parte de las y los estudiantes, en los últimos años, se han diseñado instancias participativas, pero permanece la dificultad sobre la poca información disponible respecto del cumplimiento de derechos. Son muchas las brechas que aún existen para el escaso acceso a la información, para formarse un juicio propio, - por la ausencia de espacios para ser escuchados-, y la baja consideración de sus opiniones en la toma de decisiones, lo que merma significativamente la consecución del derecho a ser oído.

Si bien se reconocen espacios de participación, los actores y expertos señalan que son pensados, diseñados e implementados por el mundo adulto, y que en general, se trata de instancias de consulta e información. En segundo lugar, se identifican brechas socioeconómicas y respecto de grupos prioritarios. En este último caso, se explicitaron dificultades para participar, como sentirse no escuchados, inferiores o no incluidos por actitudes atribuidas, en su mayoría, a conductas y opiniones de los adultos. A su vez, las y los adolescentes señalan que determinados elementos culturales son transversales a las diferentes dimensiones de la participación y que afectan su bienestar en muchas áreas, en particular la prevalencia del adultocentrismo por parte de las familias, las instituciones y la sociedad en su conjunto.



Eje 4: Participación



Además, las brechas digitales evidenciadas profundizan las desigualdades en el acceso a información y conocimiento, así como también limitan las posibilidades de inclusión y la propia participación. Estas brechas tensionan al sistema educativo para permitir una forma de participación y representación adecuada a una existencia comunitaria híbrida, que es digital y análoga. La conformación de identidades rígidas en el marco de las relaciones cara a cara debe considerarse de manera paralela con la existencia de identidades fluidas que existen en el mundo digital. Generar adecuaciones en la respuesta para la garantía de la participación de niñas, niños y estudiantes es fundamental para el futuro de un sistema educativo garante y democrático.



➤ 2.2 Identificación de barreras para la Educación Inclusiva en Chile

En una "Radiografía de la Investigación Sobre Educación Inclusiva"², se muestra que existen una serie de nudos o barreras a la comprensión de una educación inclusiva dentro del sistema educativo y la sociedad en general. Entre ellos, se destacan factores que afectan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además de factores que inciden en la convivencia y en la producción de conocimientos para la mejora de la calidad educativa. Algunos de ellos se han dispuesto en la siguiente tabla, distinguiendo categorías para facilitar la comprensión:

Procesos de enseñanza y aprendizaje	Convivencia	Producción de conocimientos
Prácticas pedagógicas estandarizadas.	Instituciones educativas no están pensadas como espacios para la diversidad.	Investigación académica con problemas de aplicabilidad por la distancia entre estudios académicos y la realidad del quehacer docente.
Profesorado con debilidades desde su formación inicial en temáticas de diversidad y educación inclusiva.	Establecimientos sin herramientas para la acogida de las diversidades.	Ausencia de recursos en las escuelas para implementar las sugerencias que se proponen desde la investigación académica.
Docentes con dificultades al adaptar el currículum a las necesidades puntuales del estudiantado.	Carencia de recursos y escaso tiempo de los equipos directivos para repensar nuevas estrategias.	Sesgo en investigaciones al centrarse en casos puntuales que merma la posibilidad de cotejar y comparar resultados.

² Valdés, R., Jiménez, L., y Jiménez, F. (2021) Radiografía de la Investigación sobre Educación Inclusiva. GRIINTE.

Procesos de enseñanza y aprendizaje	Convivencia	Producción de conocimientos
Espacios académicos se definen como lugares inclusivos en función de las exigencias normativas versus la aceptación de la diversidad real en los procesos de aprendizaje.	La escuela y la universidad construyen y sostienen discursos sobre la necesidad de la inclusión centrandolo las prácticas en el quehacer académico únicamente.	Investigaciones que no consideran los impactos de las historias políticas y sociales de los países que se traducen en limitantes a la inclusión, centrandolo la responsabilidad en las escuelas.
Falta de comprensión a las diversidades como fuente de conocimiento, y por ello, no se le distingue como un aporte hacia la institución o hacia sus pares.	Tareas centradas en el logro académico invisibilizan la necesidad de inclusión de estudiantes diversos en otros aspectos de sus vidas cotidianas.	Estudios de casos que se centran en estudiantes diversos o en las prácticas docentes, dejando de lado los contextos familiares y barriales que influyen en las lógicas de inclusión/exclusión.

Ante estas brechas y barreras, la respuesta no puede ser rígida y reproductora de las mismas dinámicas que nos han llevado a constatarlas como los nudos que interfieren en la posibilidad de mejorar la respuesta educativa en cada nivel de la trayectoria educativa. Así, la posibilidad de abrir espacios que promuevan el diálogo sobre lo que significa la diversidad con toda la comunidad educativa debe volverse una práctica pedagógica permanente.



➤ 2.3 Normativa Antidiscriminación y la Educación Inclusiva

En los últimos años se han realizado múltiples esfuerzos por romper la lógica de un Estado subsidiario con financiamiento focalizado dirigido a grupos con características específicas que dificulta el avance pleno hacia una educación inclusiva. Pese a que este es un tema que no se resuelve por completo, es necesario seguir realizando normativa que refuerce la garantía de derechos de estudiantes sin distinción.

La Superintendencia de Educación en conjunto con el Ministerio de Educación, presentaron la Circular N° 707³, estableciendo un marco general antidiscriminación en espacios educativos que permita a las comunidades educativas cumplir con los principios de inclusión e igualdad de trato para asegurar el pleno derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes y prevenir la desvinculación. De este modo, los establecimientos educacionales podrán adoptar medidas concretas, garantizando espacios protegidos e inclusivos para las y los estudiantes, resignificando la experiencia educativa para motivar su asistencia y la continuidad en la trayectoria educativa.

La Circular N° 707 de 'no discriminación en todos los aspectos de la educación' viene a respaldar las acciones que se han impulsado tras la promulgación de la Ley de Inclusión en nuestro país y los compromisos internacionales en materia de DD.HH. Hoy es clave brindar una educación en base al respeto entre todos los miembros de las comunidades, con el objetivo de resguardar la salud mental y la continuidad de las trayectorias educativas, para disminuir la deserción y mejorar la convivencia escolar.

Esta circular además de enumerar medidas establece los motivos prohibidos de discriminación en el contexto educativo, como pueblos originarios; sexo; orientación sexual; identidad y expresión de género; estado civil y situación familiar; idioma; religión; opinión política de otra índole; nacimiento o filiación; discapacidad; edad; nacionalidad y estatus migratorio; estado de salud; lugar de residencia; situación económica y social; embarazo, maternidad o paternidad; Necesidades Educativas Especiales (NEE); y estética o apariencia personal.

³ Resolución Exenta N°707 (2022) Que Aprueba Circular sobre la Aplicación de los Principios de No Discriminación e Igualdad de Trato en el Ámbito Educativo.

Por otro lado, los avances desde la Educación Inclusiva poseen un encuadre general que está desplegado en los siguientes instrumentos:

- ▶ Ley N°20.845 de 2015, de Inclusión Escolar.
- ▶ Ley N°21.545 de 2023, TEA (Trastornos del Espectro Autista).
- ▶ Actualización de la Política de Convivencia Escolar.
- ▶ Actualización de la Política de Estudiantes Extranjeros.
- ▶ Orientaciones para favorecer la inclusión de estudiantes pertenecientes a grupos históricamente excluidos.
- ▶ Constitución del primer Consejo de la Sociedad Civil integrado solo por estudiantes.
- ▶ Capacitaciones de funcionarios ministeriales en género, igualdad y no discriminación.
- ▶ Capacitaciones de funcionarios ministeriales en educación y flujos migratorios.
- ▶ Trabajo colaborativo y constante con la sociedad civil.

Estos instrumentos poseen un marco general internacional expresados en Convenciones Internacionales a las que nuestro país ha suscrito y que da un mandato para todos y todas:

- ▶ Declaración Universal de los Derechos Humanos
- ▶ Convención Americana de Derechos Humanos
- ▶ Convención de los Derechos de Niños y Niñas.
- ▶ Convención sobre los derechos de personas con discapacidad.
- ▶ Convención de los trabajadores migrantes y sus familias.

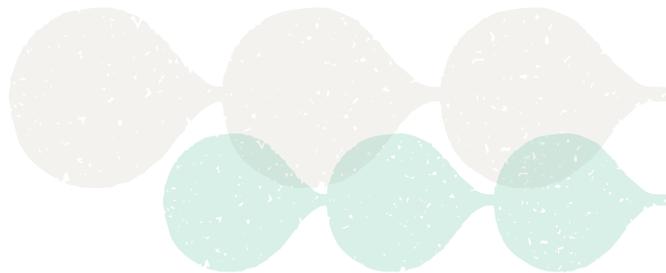


➤ 2.4 En relación con la Agenda 2030

La Declaración de Incheon representa el compromiso de la comunidad educativa en favor de la Educación 2030 y la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible. La Declaración hace hincapié en señalar que la inclusión y la equidad, en la educación y a través de ella, “son la piedra angular de una agenda de educación transformadora que exige hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje” y “que ninguna meta educativa debe considerarse lograda a menos que se haya alcanzado para todos”. Por tanto, exige “realizar los cambios necesarios en las políticas de educación” y focalizar los esfuerzos educativos “en los más desfavorecidos y especialmente en las personas con discapacidad”, pues solo así se podrá garantizar que nadie se quede atrás (UNESCO, 2016: p. 7).

En el mismo sentido, el Marco de Acción Educación 2030 indica que todas las personas, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa, junto con oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. Exige abordar las desigualdades educativas vinculadas a acceso, participación y aprendizajes y reconoce la necesidad de contar con datos de mejor calidad para la toma de decisiones.

La Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible adoptada en 2015, tiene en su centro los principios de inclusión y equidad, se compromete a no dejar a nadie atrás, reflejando su universalidad, y obliga a incorporar en todos sus aspectos de implementación la perspectiva de la discapacidad. Así mismo, la inclusión en la mayoría de los ODS incorpora “para todos”, “los vulnerables”, “no discriminatorios”, “acceso igualitario” o “acceso universal”, como expresiones de un abordaje transversal que reafirma que, sin la garantía de los derechos de las personas, no existirá sostenibilidad en el desarrollo.



➤ 2.5 Respeto de igualdad y no discriminación

El concepto de discriminación está sustentado en procesos cognitivos, emocionales y proceden de constructos culturales que se modifican y adecuan a los nuevos contextos, en función de consensos sociales y comunitarios. Las discriminaciones por color de piel, por ejemplo, fueron ampliamente aceptadas hasta que grandes consensos en las sociedades han avanzado a la superación del racismo. Estos procesos complejos, que las personas integran en su vida cotidiana de manera inconsciente, atribuyen a los demás que son diferentes a lo esperado según un estándar, el carácter de peligrosos o inferiores, lo que las lleva a realizar acciones específicas o establecer un trato diferenciado hacia la otredad impidiéndole el goce del ejercicio de sus derechos. Dado que los establecimientos educacionales son un espacio social, están sujetos a los mismos procesos de generalización que instauran relaciones discriminatorias, de aquí surge el desafío de remirar el trabajo formativo de la escuela acerca de cómo se nomina el entorno, grupos y personas que parecen diferentes y el espacio de desarrollo que se les otorga para desplegar sus identidades, donde se logre un ejercicio reflexivo que desnaturalice y ponga en cuestión las categorías de normalidad con las que la totalidad de personas miembros de las comunidades educativas se desenvuelven, y reconocer la vulneración que esto genera en quienes son objeto de discriminación.

Las discriminaciones generalmente encuentran su origen en estereotipos y prejuicios que se construyen sobre personas o situaciones. Los **estereotipos** son las creencias e ideas propias, que pueden ser negativas o positivas, y que están dirigidas hacia grupos determinados (personas extranjeras, homosexuales, ancianas, con discapacidad, etc.) y expresan lo que se cree saber de la otra persona. Estas creencias sobre atributos de un grupo social son compartidas en distintos colectivos y poseen un acuerdo tácito. Por su parte, los **prejuicios** son juicios u opiniones que se emiten sobre algo o alguien, sin contar con suficiente información o conocimiento, y que, al tratarse de juicios no comprobados, pueden no ser ciertos. Implican siempre una valoración, favorable o desfavorable, sobre personas, situaciones o cosas, y se producen en el nivel de los sentimientos y emociones. Cuando la valoración social es desfavorable, es decir, cuando existe un prejuicio negativo, se manifiestan las expresiones de discriminación a través de sentimientos de lástima, temor, rechazo, desprecio, etc.; no obstante, los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias, cuando implican sentimientos que se traducen en actitudes paternalistas que dificultan el desarrollo y autonomía de otras personas.

Vale la pena mencionar, que tanto estereotipos como prejuicios no existen en el vacío, ni aparecen de la nada, sino que constituyen formas en las que se expresan las relaciones de poder. Así, por ejemplo, los estereotipos y los prejuicios que afectan a las mujeres, en condición de su sexo, responden a una sociedad donde las relaciones de poder entre hombres y mujeres se han construido de manera desigual. Asimismo, los estereotipos asociados a la homosexualidad son parte de un entramado social heterosexista que ha definido a otras expresiones sexuales como negativas o perjudiciales. Por otra parte, los estereotipos asociados al color de piel dan cuenta de órdenes sociales asociados a la inferioridad racial de ciertas tonalidades y rasgos físicos. Por tanto, combatir estereotipos y prejuicios implica debatir algunas de las formas en las que nuestra sociedad ha sido reproducida, y sobre las cuales hemos actuado sin una conciencia clara de las implicancias de estas para la vida y el desarrollo de todas las personas, sin importar sus características ni condiciones personales.

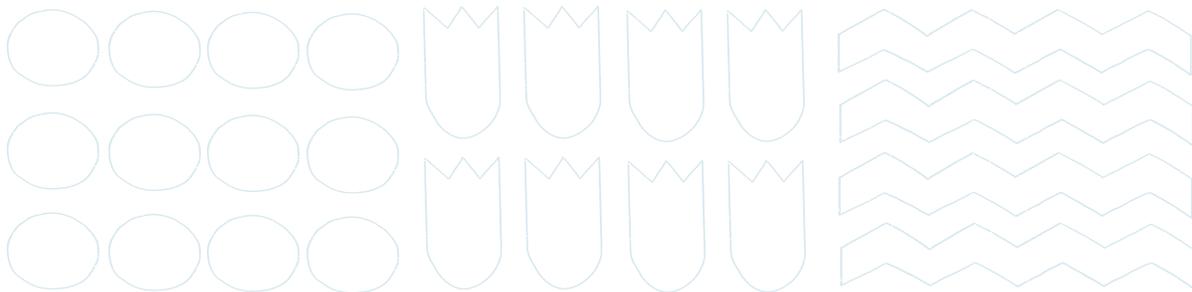
La **discriminación arbitraria** está en el nivel de la acción, es decir, es la conducta que se produce como resultado de los estereotipos y prejuicios, y se traduce en un trato hostil y excluyente hacia una persona o grupo. Existen diversas categorías de discriminación arbitraria, construidas social y culturalmente, que contribuyen a la desigualdad y exclusión social. Esta se manifiesta cuando una persona, grupo o institución expresa en forma permanente una serie de opiniones, acciones o actitudes promotoras de alguna segregación, basadas en la raza (racismo), el sexo (sexismo), la orientación sexual (homofobia/lesbofobia), la identidad de género (transfobia), la clase (clasismo), la nacionalidad (xenofobia) u otras, bajo el estereotipo de que existen grupos humanos superiores a otros debido a estas características. Un aspecto importante es que, aun existiendo la información necesaria para modificar sus prejuicios y estereotipos (estudios, información científica, etc.), quienes expresan estas formas de discriminación arbitraria pueden rechazarla o negarse a conocerla.

Atendiendo a la idea de igualdad y no discriminación, se entiende que los Estados deben adoptar disposiciones positivas o medidas especiales para reducir factores y/o eliminar las barreras que facilitan que se perpetue la discriminación, estableciendo medidas que tengan un trato **reparatorio** con grupos que han sido históricamente excluidos y con quienes no basta solo el trato igualitario. El Marco General de Educación Inclusiva apunta en favor de la igualdad y la justicia, apoyada en una sólida evidencia que busca romper, a largo plazo, el modelo subsidiario, ya que tiene sentido pedagógico y sus repercusiones sociales son de gran relevancia en términos de una mejor convivencia en la diversidad y de una ciudadanía respetuosa y participativa que son inapreciables.

Nuestro país tiene base institucional para dar un salto y consolidar el enfoque de derechos en sus políticas públicas, y para que exista un ejercicio efectivo de los derechos de las personas que habitan el país. Para alcanzar esto, una de las principales barreras a derribar es la desigualdad, lo que incide en el bienestar general de la población, afectando la vida familiar y comunitaria, así como al ámbito educacional.

En este sentido es relevante considerar que las discriminaciones y exclusiones no son un problema únicamente de un estamento, sino de las comunidades educativas en general, las que deben adecuarse a las diversidades en ellas presentes y a sus necesidades, entendiendo una escuela inclusiva con las siguientes características:

- a.** Está diseñada para acoger a comunidades educativas inherentemente diversas y atender las diferentes expresiones de esa diversidad, no sólo las más visibles.
- b.** Promueve una forma de convivencia basada en el valor de la diversidad, que ofrece a toda la comunidad educativa oportunidades para participar y aprender a relacionarse con respeto a la diferencia y a valorar a todas las personas por igual, favoreciendo la eliminación de estereotipos, prejuicios, segregación, exclusión o cualquier otra práctica discriminatoria, fortaleciendo la vinculación de estudiantes con su comunidad.
- c.** Tiene altas expectativas respecto de las posibilidades de desarrollo de todo el estudiantado, incluyendo a quienes están en riesgo de exclusión, movilizando recursos para dar respuesta a sus necesidades educativas y buscando eliminar o disminuir las barreras que dificultan su aprendizaje y participación en la cultura y la comunidad.



3. Despliegue del Marco General de Educación Inclusiva



Entendiendo que la educación inclusiva es un **proceso** sistemático de mejora del sistema y las instituciones educativas para responder a las necesidades educativas de un estudiantado diverso (Ainscow Ibooth, 2000). El camino que despliega este marco busca hacerse cargo de implementar acciones para la disminución y eliminación de las distintas barreras para el acceso, los aprendizajes y la participación. Para esto se avanza reconociendo que la educación debe garantizarse con base en necesidades diferenciadas, en contextos locales diversos y con una oferta educativa que responde a distintos Proyectos Educativos. Por ello, se definen acciones a implementar desde una perspectiva sistémica, en el ámbito nacional, regional, educativo, comunitario y familiar (la que también integra la comunidad educativa), apelando a la corresponsabilidad que sigue el camino delineado por el Ministerio de Educación en el análisis de las políticas, las normativas y los programas ya existentes. Así, se da valor a la articulación entre niveles, modalidades y servicios, así como a la suma de esfuerzos de las y los distintos actores públicos, privados, sociales y comunitarios, vinculados a la educación.

Es importante considerar que se distinguen varias formas de abordar la educación inclusiva, como escolarización de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, como respuesta a los problemas de conducta de estudiantes; como atención a los grupos en mayor riesgo de exclusión como pueblos originarios, migrantes o comunidades rurales aisladas, entre otras diversidades socioculturales. Desde el Ministerio de Educación nos situaremos desde el **desarrollo de una escuela común, no selectiva, organizada para acoger la diversidad y asegurar el logro educativo de todas las personas.**

Las primeras acepciones tienen en común que refieren la atención a colectivos específicos y su incorporación a espacios educativos “regulares” y su foco está puesto en los colectivos a integrar. La última acepción, en cambio, defiende el replanteamiento de la función de la escuela para dar cabida a todo NNAJA⁴, independientemente de sus características o condiciones personales.

En torno a esta perspectiva, se despliega este Marco General de Educación Inclusiva, abriendo caminos hacia una transformación en espacios educativos reales, de forma participativa y flexible, siempre apelando a la mejora en la calidad de los aprendizajes y en la garantía de acogida y permanencia de todos y todas.

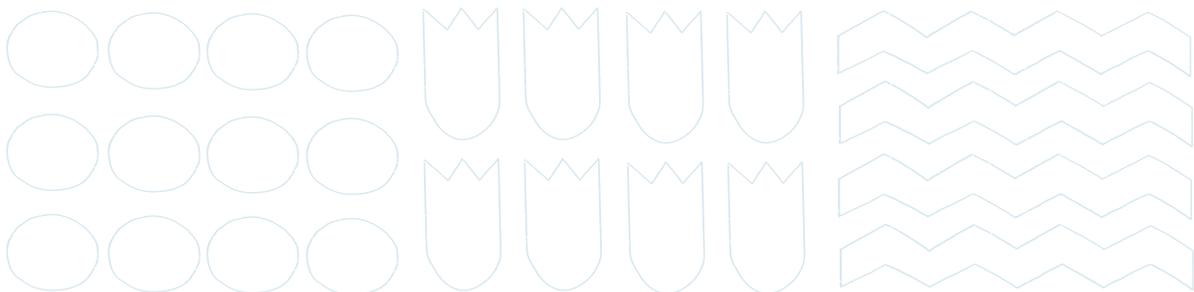
⁴ Niño, Niña, Adolescente, Joven y Adulto.

➤ 3.1 Objetivo General

Implementar el **Marco General para fortalecer la Educación Inclusiva** con enfoque de derecho, en la construcción de condiciones institucionales, normativas, proyectos y planes con foco en la acogida y la valoración de las diversidades para resguardar las trayectorias educativas del estudiantado y el bienestar integral de las comunidades educativas de todo el país.

➤ 3.2 Objetivos Específicos

- a.** Promover la institucionalización de la educación inclusiva a partir de espacios educativos acogedores para prevenir la discriminación y violencia hacia las diversidades existentes en las comunidades educativas, relevando el vínculo pedagógico en todo el quehacer educativo.
- b.** Fortalecer las capacidades de los agentes y comunidades educativas en general para la promoción de una educación inclusiva que resguarde la valoración de las diversidades presentes en el contexto educativo, en alianza con colectivos y organizaciones de la sociedad civil, gobiernos locales y otras instituciones no gubernamentales.
- c.** Instalar una articulación territorial e intersectorial para desarrollar campañas de sensibilización, difusión y apropiación sobre el derecho a una educación inclusiva, usando los medios disponibles para resguardar el avance en la trayectoria educativa y prevenir la desvinculación del estudiantado.



➤ 3.3 Articulación con los Desafíos del Plan de Reactivación Educativa

Luego de la Pandemia y la modificación de oferta y demanda en el sistema educativo en sus distintos niveles y modalidades⁵, el Ministerio de Educación se ha comprometido responsablemente a trabajar por la reactivación de los aprendizajes⁶. Para esto, se han definido tres ejes:

- i. Asistencia y revinculación,
- ii. Convivencia y salud mental
- iii. Fortalecimiento de los aprendizajes.

El presente Marco General de Educación Inclusiva se hace parte de este esfuerzo y profundiza en algunos elementos que permiten dar una mirada a las comunidades educativas desde la concepción de que los aprendizajes requieren de relaciones formativas significativas entre adultos y estudiantes que pueden ir, desde el respeto por las diversidades en temas como la apariencia, presentación personal, el trato y la acogida; y otros elementos tales como el reconocimiento de trayectorias y saberes previos de cada integrante de las comunidades educativas.

De esta forma, en este Marco se recogen aprendizajes y estrategias de los territorios y para la revinculación de los y las estudiantes que se han retirado o han sido excluidos de sus comunidades de aprendizaje. Uno de estos aprendizajes es que no basta sólo con desplegar el trabajo de pesquisa y acercamiento hacia estudiantes que se encuentran fuera del sistema, si no que se debe orientar la transformación de estos espacios educativos adecuándolos a las nuevas necesidades que este estudiantado trae de sus experiencias de desvinculación, asumiendo nuevas prácticas pedagógicas y formativas inclusivas.

Por otro lado, los aprendizajes pueden verse reforzados con la mirada desde las diversidades, considerando que además de las flexibilidades pedagógicas y curriculares, es necesaria la adaptación a las distintas expresiones de estas diversidades. Se recoge, por tanto, la propuesta que se realiza desde la actualización de la priorización curricular, en que se habla sobre cómo trabajar por la contextualización de la labor formativa. No es igual enseñar o aprender en el desierto, en la Patagonia o en una zona de sacrificio; por lo tanto, debemos

⁵ Educación Especial y Educación de Personas Jóvenes y Adultos

⁶ <https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/>

hacer dialogar los saberes previos y las trayectorias de cada integrante de las comunidades educativas con la necesidad de garantizar la fluidez en el avance.

De igual forma, la visión inclusiva de la educación aporta elementos estructurales para la transformación en los modos de convivencia y de desarrollo de culturas escolares sanadoras y de acogida. Tener como foco el bienestar físico y mental de todos y todas dentro de las comunidades, posibilita una concepción de la convivencia educativa que supera los espacios de tolerancia y avanza a la valoración de las diversidades, pues enriquece los modos de mirar el mundo, entrega herramientas para relacionarse que proceden de otros contextos y, por tanto, ayudan a una resolución diversa de conflictos.

En virtud de lo anterior, se observa cómo se ensambla una sinergia entre los distintos instrumentos que se han puesto a disposición de las comunidades educativas para el fortalecimiento de los aprendizajes. Complementar el Plan de reactivación con este Marco General de Educación Inclusiva, permite que las comunidades educativas cuenten cada vez con más y mejores herramientas para la garantía del derecho a la educación.



➤ 3.4 Gestión de transversalización del Marco General de Educación Inclusiva

Entendiendo la educación como uno de los procesos más significativos en la inclusión y cohesión de las sociedades modernas, que trasciende el ámbito escolar, no cabe duda de que el proceso de implementación de este Marco General de Educación Inclusiva debe ser participativo, dinámico y flexible. Para ello se hace necesario identificar claramente las distintas etapas que darán cuenta de su avance en los distintos niveles en los cuales se operativiza para ir consolidando progresión y la eliminación de barreras para la participación y el aprendizaje.

Etapa I: Difusión e instalación contextualizada del Marco General de Educación Inclusiva para la participación y aprendizajes en distintos espacios vinculados a educación.

El primer desafío que se propone para la transformación educativa se relaciona con una **comprensión común de lo que involucra una educación inclusiva, con foco en quienes son responsables del diseño e implementación de política educativa**, tanto a nivel nacional como a nivel regional. Esto favorecerá una real apropiación que catalice, dirija y resignifique el compromiso de todas las actorías vinculadas al desarrollo de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan el país garantizando el ejercicio de los derechos consagrados.

Para ello, la **construcción de capacidades** es clave, a través de ellas se aspira a que el diseño de las distintas acciones que se elaboren en perspectiva inclusiva no sean algo ajeno a las necesidades e intereses de las personas y no causen rechazo, sino que se entiendan desde la ética del cuidado y el trabajo colaborativo por el bien común, para un avance cooperativo en donde todas y todos se sientan parte.

El foco de esta primera etapa está puesto en la profundización del enfoque inclusivo, en las acciones y representaciones intersectoriales. Este reforzamiento está pensado en las autoridades de los niveles central y regional, con especial atención en las alianzas que se identifiquen entre equipos ministeriales y servicios asociados. Esto permitirá la activación de oportunidades para movilizar la necesidad de avanzar en una mayor comprensión sobre Educación Inclusiva, clave para la reactivación de aprendizajes. Se trata de abrir espacios reflexivos que permitan que las proyecciones de la política educativa estén permeadas por la visión de la educación Inclusiva, en todos sus niveles.

Etapas II: Incorporación del Marco General de Educación Inclusiva en el diseño de acciones afirmativas en las planificaciones ministeriales e intersectoriales a nivel nacional y regional.

Son múltiples los espacios en donde se generan instancias de trabajo en favor de los derechos de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos (NNAJA), por ello es muy relevante instalar con convicción todos los elementos que engloban a la educación inclusiva puesto que ella moviliza no sólo condiciones de una escuela más justa, si no que robustece la justicia social y fortalece la democracia. Para ello debemos transitar a una lógica de trabajo articulada con perspectiva interseccional para asegurar que los esfuerzos y recursos tributen a los propósitos establecidos en la primera etapa de transversalización.

La apropiación que tengan las personas que están en instancias de toma de decisiones y/o participen en espacios de representatividad educativa, deben tener un conocimiento amplio y profundo de la situación de la niñez y los temas que le afectan, en particular aquellos motivos de exclusión y vulneración.

Para esto es clave dotar de información actualizada, pertinente y oportuna a dichas personas visualizadas anteriormente con especial atención en profesionales que tienen despliegue territorial. Ya que es aquí donde se amplifica la transversalización del conocimiento y se va enraizando un relato que permita sostener el trabajo dentro del marco preestablecido optimizando recursos económicos y humanos, lo que a su vez, podrá instalar permanentemente, incluso en medio de las urgencias y diversas crisis a nivel nacional, la importancia de lo educativo como parte de las respuestas transformadoras que demanda un mundo globalizado.



Etapa III: Establecimiento de un proceso de acompañamiento a quienes se vinculan directamente con las comunidades para la protección de las trayectorias educativas a lo largo de la vida.

Existe una institucionalidad que se constituye en el músculo de soporte para las políticas educativas en el territorio y en la llegada directa a las comunidades educativas, por tanto es un elemento estratégico clave. Estos equipos y grupo de profesionales deben tener un especial acompañamiento para constituir una red de comunicación institucional que dote de herramientas para abarcar las múltiples necesidades que surgen desde las comunidades educativas al momento de querer avanzar. Por ello son las primeras personas convocadas a recibir información relevante en un lenguaje accesible y amigable para poder compartir con diversas personas del sistema y de otros espacios a nivel intersectorial a los cuales se les convoke a participar.

Esta etapa busca recoger la expertiz y aprendizajes de personas claves vinculadas al sistema educativo para identificar distintas modalidades de acompañamiento según las necesidades que señalan las y los funcionarios, las urgencias que levantan las comunidades educativas, las urgencias que ponen sobre la mesa las organizaciones de la sociedad civil y organismos autónomos e internacionales. Este trabajo es muy relevante e implica reconocer el trabajo territorial y contextualizado de personas que pueden llegar a transformarse en grandes aliadas para llegar a lugares en donde la institucionalidad demora en llegar.

En función de esto, el trabajo de transversalizar el marco no busca generar más cosas nuevas, sino dar un sentido con un propósito definido para los fines de la inclusión y reformular o resignificar acciones o planes ya existentes, de tal manera de asegurar que aquello que se viene realizando tribute a fortalecer la educación inclusiva en sintonía con la protección de las trayectorias educativas a lo largo de la vida.



➤ 3.5 Niveles de despliegue del Marco para fortalecer la educación inclusiva

Es muy relevante distinguir los niveles en los cuales se trabajará para apoyar el desarrollo de capacidades sobre educación inclusiva. Solo así las personas estarán en condiciones de diseñar prácticas o acciones en donde todo esfuerzo tendrá un propósito y no generará la sensación de soledad o de estar navegando a contracorriente.

Cada nivel tiene sus propias particularidades institucionales, culturales, organizacionales, relacionales, entre otros. Sin embargo, en cada uno se deben impulsar las transformaciones para que no sólo el mundo educativo, sino que la ciudadanía en su **conjunto incorpore en sus prácticas y actitudes la acogida y valoración de la diversidad como un reflejo de la inclusión a todo evento.**

3.5.1 Nivel Nacional

Las desigualdades y exclusión educativa no se pueden resolver sólo desde los espacios educativos, muchas recomendaciones de política indican que es necesario pensar las estrategias desde un modelo ecológico, que entienda los espacios educativos dentro de un sistema que a su vez está inserto en un contexto social, económico, y político que condiciona en muchos casos el éxito de las acciones implementadas (UNESCO/OREALC, 2016).

1. Esto requiere fortalecer las capacidades del sistema educativo para la activación de alertas tempranas relativas a la vulneración de derechos en las comunidades educativas y, también, para la articulación de respuestas intersectoriales cuando corresponda.
2. Contar con acciones que propendan a garantizar el ejercicio del derecho a la educación en situaciones de emergencia y crisis.
3. Promover, sensibilizar y difundir los derechos de las niñas, niños y estudiantes para contribuir al cambio cultural para garantizar sus derechos.

3.5.2 Nivel Territorial-Educativo

Tanto en el nivel central como a nivel territorial existe un despliegue de personas pertenecientes al Ministerio de Educación y sus servicios asociados. Este grupo de profesionales clave para dar curso a la transversalización de las recomendaciones para fortalecer la educación inclusiva. En este sentido, considerando que la educación inclusiva contempla avanzar hacia la incorporación del enfoque de derechos como piso conceptual a la base de los diseños curriculares, las metodologías de enseñanza y de aprendizaje, los mecanismos de evaluación de calidad y la gestión educativa, y otros, de los establecimientos educacionales desde la Educación Parvularia hasta la Educación Superior. Este grupo de profesionales clave para el despliegue y asentamiento de este marco.

Este nivel resguarda la Accesibilidad: como un requerimiento básico para evitar el aislamiento, la exclusión, la discriminación y la segregación de las personas, en cualquier ámbito de la vida. Es la llave que asegura el ingreso, el trayecto formativo y el logro educativo de niñas, niños y estudiantes; por lo tanto, las medidas de accesibilidad deben estar presentes en todos los aspectos y ámbitos educativos.

Desde una perspectiva sistémica, el Marco de la Educación Inclusiva aspira a ser el referente del cambio de paradigma que **promueve el Ministerio de Educación y que busca estar a la base y en diálogo con todas las políticas educativas y no convertirse en una nueva política más.**

Más bien **busca ser el paraguas que logra dar sentido a los procesos de transformación que se requiere para que el sistema educativo elimine las barreras para el aprendizaje y valore las diversidades sin asimetrías de poder.**

En este punto será clave dar el espacio para que cada equipo en lo colectivo y singular, de acuerdo con su rol y funciones, desde las distintas dependencias del Ministerio y sus servicios asociados, puedan articular sus acciones y programas para la llegada a las comunidades educativas del país con un relato común que dé fuerza al avance.

Sólo así se salvaguarda que las políticas, programas, planes y orientaciones contengan los elementos centrales del Marco referencial, como punto de partida lo que resulta esencial para impulsar la articulación de la gestión educativa.

Según lo expuesto con anterioridad, este Marco referencial espera traducirse en un posicionamiento ministerial para acompañar la gestión de una comunidad que respeta, acoge y valora las diversidades existentes en ellas.

3.5.3 Nivel Comunidad Educativa

Transformar las instituciones y el conjunto del sistema educativo bajo el prisma de la inclusión requiere de referentes culturales, nuevas políticas inclusivas y prácticas pedagógicas. Las dimensiones de la educación inclusiva, retomadas del Índice de inclusión de Ainscow y Booth (2000 y 2015) están relacionadas entre sí y constituyen el núcleo del quehacer de la escuela en el proceso de avanzar hacia comunidades más inclusivas. Se trata de culturas, políticas y prácticas que deben ser conocidas y contar con la adhesión de toda la Comunidad, para lo cual requieren haber sido elaboradas de manera participativa con aportes que reflejen su vinculación e incidencia.

En un nivel práctico, el logro de una escuela inclusiva debe plantearse desde la perspectiva de su desarrollo, sin anteponer lógicas de carácter administrativo o intereses de grupos específicos. Es necesario que todas las modalidades de apoyo se agrupen dentro de un mismo marco con el objetivo central de eliminar las barreras para el aprendizaje de la comunidad educativa. Esto se logrará mediante la articulación de las políticas que se materializan en los diversos instrumentos normativos y de gestión institucional, con los que cuenta cada establecimiento, es decir, todos los instrumentos institucionales liderados por el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que constituye la identidad que caracteriza a cada establecimiento educacional, es decir, a su **cultura inclusiva**, apuntando coherentemente hacia el desarrollo de **políticas educativas inclusivas** que impulsen una cultura y el desarrollo de **prácticas inclusivas**. El conjunto de instrumentos normativos y de gestión institucional como el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los Planes de Formación Ciudadana, Gestión de la Convivencia Escolar, Apoyo a la Inclusión, Sexualidad, Afectividad y Género, y el Plan de Seguridad Escolar, entre otros, dan la oportunidad de plantear objetivos, metas y acciones de distinto orden coherentes con la implementación de prácticas pedagógicas que valoran y son respetuosas de la diferencia.

Culturas inclusivas: remiten a la necesidad de construir comunidades escolares seguras, protegidas, acogedoras, colaboradoras y estimulantes, así como a la de crear ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a la totalidad de las personas que la conforman. Algunos de los valores que fomentan las culturas inclusivas son la igualdad, reconocimiento de derechos, participación, respeto a la diversidad, honestidad, confianza y sustentabilidad. “Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares” (Ainscow y Booth, 2000).

Políticas Inclusivas: tienen que ver con el asegurar que la inclusión sea el centro del desarrollo del establecimiento educacional, permeando todas las políticas de la institución con el objetivo de mejorar el aprendizaje y la participación de la totalidad de estudiantes, brindándoles apoyo a través de actividades que aumenten la capacidad del establecimiento para entregar respuestas pertinentes y ajustadas a las necesidades de la diversidad de estudiantes presentes en ella. Se construyen a partir de la perspectiva del desarrollo del estudiantado y no desde el punto de vista de la institución o de sus estructuras administrativas. (Ainscow y Booth, 2000).

Prácticas inclusivas: esta dimensión se refiere al desarrollo de actividades que reflejen la cultura y las políticas inclusivas del establecimiento educacional. Es necesario asegurar que las actividades de aprendizaje en el aula y en otros espacios educativos se deben planificar de forma tal que tengan en cuenta la diversidad de estudiantes y saberes. Para superar las barreras para el aprendizaje y la participación es necesario orquestar la enseñanza y los apoyos que se entreguen. En ese sentido, es la comunidad educativa en su conjunto que moviliza recursos de la institución educativa y de la comunidad para que se mantengan los aprendizajes activos de la totalidad de estudiantes. (Ainscow y Booth, 2000).



4. Conceptualizaciones, enfoques, principios y dimensiones que están a base de la educación inclusiva

➤ 4.1 Conceptualizaciones relacionadas a Educación Inclusiva

Para lograr estos cambios importantes, el sistema educativo debe fortalecerse con una perspectiva de inclusión. La educación inclusiva defiende el replanteamiento de la función de espacios educativos para dar cabida a toda persona, con independencia de sus características o condiciones. Se sustenta en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, el respeto a las diferencias, la valoración de cada estudiante, el compromiso con el logro educativo, el énfasis en aquellos que enfrentan mayores desventajas sociales; el combate a cualquier forma de discriminación, y la transformación de las culturas, las políticas y las prácticas de cada centro educativo. Lo anterior, nos permite hablar, no sólo de inclusión, sino de educación inclusiva.

➤ 4.2 Desde lo declarado por MINEDUC sobre Educación Inclusiva

La obligatoriedad del Estado indicada en la Ley 20.845 (2015)⁷ respecto de asegurar una Educación Inclusiva de calidad, se convierte no sólo en un desafío sino en una obligación del Estado y del sistema educacional chileno, pasando por todos y cada uno de los actores institucionales y territoriales vinculados al ámbito educativo. Pone un horizonte en la gestión de todo el sistema educativo, y en el Ministerio de Educación en particular, una misión específica sobre el cómo orientar este proceso desde la política educativa hacia los diversos establecimientos educacionales pertenecientes a todas las dependencias administrativas con sus distintas modalidades de enseñanza a lo largo del país.

Es importante reconocer que la inclusión se ha instalado en nuestra sociedad traspasando el espacio educativo, configurándose como un horizonte a alcanzar en todos los ámbitos de la vida ciudadana. Este camino no ha sido fácil, lo que se evidencia al realizar el simple ejercicio de responder preguntas como ¿qué entendemos por inclusión?, ¿cuáles son los principios que orientan la inclusión de estudiantes?, ¿cómo hacer efectiva la inclusión en las comunidades educativas, entre otras. Las respuestas a dichas interrogantes reflejan

⁷ Ley N°20.845 (2015) Que Regula la Admisión de Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educacionales con Aportes del Estado.

distintas miradas que complejizan la comprensión de lo que significa una educación inclusiva. Lo que se evidencia en las escasas acciones que apuntan a materializar lo que se declara en muchos proyectos educativos bajo el sello inclusivo.

La educación inclusiva implica la “construcción de comunidades educativas como espacios de aprendizaje, encuentro, diálogo y reconocimiento de la diversidad de quienes las integran, que construyen y enriquecen su propuesta educativa a partir de sus diferencias y particularidades, y favorecen que la totalidad de estudiantes, pueda desarrollar una trayectoria educativa relevante, pertinente y de calidad”.

Atendiendo a ello, se hace urgente volver a mirar tanto los contextos en que se desenvuelven la labor pedagógica y formativa como las condiciones estructurales e institucionales a las que las comunidades educativas se ven enfrentadas, para la configuración de aulas cada día más diversas.

Lo primero es volver a mirar los principios que sustentan la inclusión en contextos educativos: **Presencia, Reconocimiento y Pertinencia**⁸. Estos tres principios apuntan a la profundidad con la que se desarrollan las acciones inclusivas, es decir, la necesidad que inspira e impulsa la realización de acciones y aquello que las orienta a evaluar su logro, en base a su capacidad de impacto real sobre los aprendizajes y la participación de cada estudiante en su comunidad educativa. Así, se resguarda que cada persona integrante de una comunidad educativa se relacione con otras personas a través de una vinculación interpersonal e intercultural, la que se puede dar, incluso, entre estamentos, lo que permite entregar una respuesta pertinente y oportuna a las necesidades educativas de toda la diversidad de estudiantes presentes en el aula.

El despliegue de estos principios es transversal e interdependiente, por lo que ninguno puede ser pasado por alto en el propósito de definir acciones educativas, pero lo más relevante y que desborda a los principios desde una mirada sistémica e interseccional, es que la educación inclusiva en el marco mayor de la diversidad cultural, invita a los equipos educativos, no solo a hacer el esfuerzo por reconocer la suma de diferencias que conforman el todo de un aula o comunidad; sino también, a valorar esas diferencias identitarias en sus estudiantes y familias para formar, desde el pluralismo, una sociedad más respetuosas y equitativas.

De esta manera, y como se ha mencionado anteriormente, **se define la Educación Inclusiva** como un camino formativo sustentado en el reconocimiento de la igualdad de todas las personas, en dignidad y en derechos, en el respeto a las diferencias y la valoración de cada

⁸ Para más información revisar “Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas” (MINEDUC, 2016) en <https://hdl.handle.net/20.500.12365/491>

integrante de una comunidad educativa, poniendo énfasis en aquellos estudiantes que enfrentan mayores barreras para la participación y los aprendizajes durante sus trayectorias educativas. Esto implica un actuar formativo para el combate y prevención de cualquier forma de discriminación, la transformación de las políticas institucionales, la cultura y las prácticas de cada espacio educativo.

Los tratados y convenciones internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile han fortalecido gradualmente, un marco normativo para la eliminación de toda forma de discriminación en nuestros espacios educativos. Para operacionalizar esta normativa, las instituciones van generando una serie de definiciones conceptuales que permiten canalizar la respuesta en cada una de las líneas.

Así, se van definiendo los enfoques que sirven de sustento y los principios orientadores para la acción. A continuación, se detallan estos enfoques y principios que buscan poner en el centro las trayectorias educativas fluidas adecuadas a las circunstancias del estudiantado presente en nuestro sistema educativo.

➤ 4.3 Enfoques que aborda la educación inclusiva

Enfoques	Descripción
<p>De Derechos Humanos (DDHH)</p>	<p>Es el marco conceptual para el desarrollo humano basado en las normas internacionales de DDHH que se orienta a la promoción y protección de estos derechos en el diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas públicas en materia educativa del Estado, analizando condiciones de desigualdad que se encuentran en el centro de los problemas de desarrollo para corregir prácticas discriminatorias (ACNUDH, 2006; IPPDH, 2014).</p>
<p>Inclusivo</p>	<p>Desde la Educación Inclusiva se intenciona el reconocimiento, valoración y acogida a todas las diversidades presentes en los espacios comunes de aprendizajes y en la sociedad en su conjunto. Así, se aspira a que cada comunidad educativa promueva el encuentro en la diversidad, valorando la riqueza de asumir variadas formas de mirar el mundo, sin importar el lugar de procedencia, ni la religión, ni la identidad de género, ni el color de la piel, entre otras.</p>

Enfoques	Descripción
Intercultural	Desde este enfoque se enfatizan las relaciones horizontales entre las personas, grupos, pueblos, culturas, sociedades y con el Estado. Se sustenta, entre otros, en la comprensión respetuosa de las distintas culturas y su historia, reconociendo la existencia de pueblos diversos que interactúan permanentemente. Todo ello, basado en un diálogo simétrico, sin jerarquías de poder, el cual es posible reconociendo y valorando la riqueza de la diversidad cultural, natural y espiritual.
De Género	Así como los enfoques inclusivo e intercultural, el enfoque de género, entrega herramientas para resguardar el derecho de toda persona a ser tratada con respeto y valoración, sin los estereotipos impuestos por roles tradicionales de género binario. Además, aboga por una educación no sexista, que permita cuestionar estos estereotipos y que genere relaciones interpersonales (y, por tanto, de aprendizajes), que no estén demarcadas por la apariencia física ni las opciones personales.
Ética del cuidado	La ética del cuidado ofrece una mirada para enseñar y adquirir nuevos modos de convivir en la comunidad educativa, los que pasan por aprender a desarrollar prácticas de cuidado entre todos sus integrantes ⁹ , constituyéndose los establecimientos educacionales en un espacio donde las y los estudiantes aprenden a cuidarse a sí mismos, a cuidarse entre sí y a cuidar el planeta.

⁹ El rol de la persona adulta que manifiesta la Ética del Cuidado implica el reconocimiento de su responsabilidad sobre el vínculo pedagógico que sustenta la relación docente-estudiante, donde este último tiene el beneficio del aprendizaje como sujeto en formación. Esta responsabilidad conlleva una disposición subjetiva y emocional de parte de quien ejerce la docencia hacia cada estudiante, a partir del reconocimiento de este como un otro significativo que dota de sentido su quehacer profesional (MINEDUC, 2020).

Enfoques	Descripción
Interseccional	Es fundamental desarrollar el trabajo considerando las particularidades de los grupos históricamente excluidos en forma integral, más allá de la etiqueta que portan en su vulneración, pues las discriminaciones y exclusiones no operan como categorías cerradas y estancas. La respuesta desde la educación inclusiva considera al ser humano en su complejidad y busca derribar las barreras para la participación y el aprendizaje provenientes de las discriminaciones de manera integral, problematizando todas las posibles exclusiones que se dan en conjunto y de manera simultánea, en el cuerpo de quienes integran la comunidad educativa.
Gestión Contextualizada e Intersectorial	La contextualización de la respuesta del Estado es fundamental para generar pertinencia y adecuación a las necesidades e intereses de cada comunidad educativa. La gestión territorial e intersectorial permite, además, dar integralidad a la respuesta, avanzando en la formulación de mejores estrategias que aseguren la convivencia para la ciudadanía y el logro de objetivos de aprendizaje.
Participación	Las democracias más fortalecidas se basan en la participación de las comunidades en los diagnósticos, en la priorización y en la definición de la forma en que se da respuesta a las necesidades e intereses comunes. De esta forma, una respuesta participativa desde la perspectiva de la educación inclusiva permitirá no dejar a nadie atrás y generará una sustentabilidad y compromiso de toda la comunidad educativa.

Si bien los enfoques nos entregan argumentos sobre los cuales se construye la respuesta educativa inclusiva; son los principios los que orientan su acción, así entonces, estos se vuelven un punto de partida desde el cual las comunidades educativas pueden ir construyendo su despliegue inclusivo, contextualizado en el territorio en el cual se encuentran.

➤ 4.4 Principios de la Educación Inclusiva

Principios	Descripción
Dignidad del ser humano	El sistema educacional chileno tiene como principio rector el pleno desarrollo de la persona humana y el respeto a su dignidad. La dignidad es un atributo de la totalidad de seres humanos, sin excepción, que subyace a todos los derechos fundamentales. La negación o el desconocimiento de uno, de algunos o de todos los derechos, implicaría la negación y el desconocimiento de la dignidad humana en su ineludible e integral generalidad. En consecuencia, tanto el contenido como la aplicación de los diversos instrumentos educativos deberán siempre resguardar la dignidad de todas y todos los miembros de la comunidad educativa.
Interés superior del niño	<p>La Convención de los Derechos del Niño en su artículo 3º, párrafo 1, señala: "en todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño".</p> <p>El objetivo del concepto de interés superior de niños, niñas y adolescentes es garantizar el disfrute pleno y efectivo de todos los derechos reconocidos por la Convención para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral, psicológico y social.</p>
Autonomía progresiva	<p>La Convención de Derechos del Niño en su artículo 5º, señala que "los Estados Partes respetarán las responsabilidades, los derechos y los deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad, según establezca la costumbre local, de los tutores u otras personas encargadas legalmente del niño de impartirle, en consonancia con la evolución de sus facultades, dirección y orientación apropiadas para que el niño ejerza los derechos reconocidos en la presente Convención."</p> <p>De lo anterior se desprende que los niños, niñas y estudiantes, tendrán progresivamente la facultad de ejercer sus derechos de acuerdo con la evolución de sus facultades, edad y madurez, y en base al acompañamiento y guía que realicen sus padres, madres, apoderado/a o tutor legal, confiriéndoles progresivamente cada vez un mayor protagonismo en la definición de su identidad.</p>

Principios	Descripción
<p>Derecho a participar y a ser oído</p>	<p>Las niñas, niños y estudiantes, sujetos de derecho, y en base al principio mencionado, han de ser considerados de manera progresiva en las decisiones que afecten su vida, facilitando los espacios para la expresión de su opinión y su participación en todas las instancias que ello suponga.</p> <p>El derecho a ser oído comprende la posibilidad de expresarse libremente y, del mismo modo, asegurar la entrega de la información necesaria a niños, niñas y estudiantes para que se formen su propia opinión en los asuntos que les afecten, consignado en la Convención de Derechos del Niño, art. 12º, párrafo 1,：“Los Estados partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño”, y en el art. 13º, párrafo 1: “El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.”</p>

➤ 4.5 Dimensiones del Derecho a Educación

Una herramienta fundamental para el despliegue de la Educación Inclusiva, desde la perspectiva del resguardo del derecho a la educación, son las “5 Dimensiones del Derecho a Educación en Contextos de Emergencia”¹⁰ que deberían estar presentes en los sistemas educativos de calidad. Estas Dimensiones forman parte del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales como categorías universales para establecer el cumplimiento del derecho a la educación, y posteriormente, desarrolladas por Katarina Tomaševski, relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación. Las dimensiones son Disponibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Rendición de Cuentas.

A continuación, se desarrollan estas dimensiones, sus áreas clave de despliegue y los campos de acción en que estas se pueden desarrollar:

¹⁰ UNESCO (2022). Marco de Acción para Garantizar el Derecho a la Educación en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384992>

NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas claves	NIVEL III Campos de acción
<p>DISPONIBILIDAD</p> <p>Los Estados deben garantizar la existencia de instituciones, recursos físicos, personal y programas educativos en cantidad suficiente para atender a la diversidad de niñas, niños y adolescentes.</p>	<p>Acceso a niveles del sistema regular</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Educación Parvularia ▶ Educación Básica y Educación Media ▶ Educación y formación técnica, profesional y terciaria ▶ Educación para Personas Jóvenes y Adultos (EPJA)
	<p>Acceso a modalidades alternativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Acceso alternativo ▶ Contenidos alternativos
	<p>Suficiencia de instalaciones y servicios básicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Calidad de las instalaciones ▶ Suficiencia de servicios básicos
	<p>Disponibilidad de docentes calificados y otro personal educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Reclutamiento ▶ Formación inicial y continua ▶ Remuneraciones, condiciones de trabajo y retención

NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas claves	NIVEL III Campos de acción
<p>ACCESIBILIDAD</p> <p>La educación debe ser de libre acceso para todos y todas, física y económicamente, sin discriminación.</p>	Recursos económicos	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Costos directos ▶ Costos indirectos
	Documentación legal	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Exclusión explícita ▶ Exclusión de facto
	Protección	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Entornos protectores ▶ Medios de vida
	Reducción de riesgos de desastres	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Espacios seguros ▶ Prevención y mitigación
	Espacios libres de violencias	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Violencias externas ▶ Violencias internas
	Reconocimiento de saberes	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estudios superiores ▶ Primaria y secundaria ▶ Aprendizajes no formales e informales

NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas claves	NIVEL III Campos de acción
<p>ACEPTABILIDAD</p> <p>La forma y el contenido de la educación deben ser adecuados y de calidad, coherentes con las necesidades de las comunidades; currículum pertinente, materiales educativos que valoren la diversidad, la pluralidad étnica y el diálogo intercultural.</p>	Lengua y comunicación	▶ Alfabetización en lengua madre, en segunda lengua o en otros lenguajes.
	Marcos curriculares	▶ Pertinencia curricular, de programas y libros de texto ▶ Flexibilidad curricular
	Prácticas de enseñanza y de aprendizaje	▶ Prácticas pedagógicas respetuosas de la diversidad ▶ Aprendizajes significativos y relevantes
	Cuidados	▶ Soporte psicosocial ▶ Aprendizaje socioemocional
	Normas sociales	▶ Normas culturales ▶ Normas basadas en el género

NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas claves	NIVEL III Campos de acción
<p>ADAPTABILIDAD</p> <p>Los sistemas educativos deben ser flexibles y capaces de responder/ transformarse a las necesidades del estudiantado en diversos ambientes sociales y culturales.</p>	Financiamiento	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Suficiencia ▶ Temporalidad y simetría ▶ Efectividad del gasto
	Coordinación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Estructuras de coordinación ▶ Mecanismos de operación
	Capacidades institucionales	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Liderazgo y gobernanza ▶ Capacidad de influencia ▶ Preparación y respuesta
	Marcos legales y de política nacional	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coherencia con normas internacionales ▶ Incorporación en marcos de políticas nacionales

NIVEL I Dimensión	NIVEL II Áreas claves	NIVEL III Campos de acción
<p>RENDICIÓN DE CUENTAS</p> <p>Refiere a mecanismos que permitan a los titulares de derecho exigir responsabilidades a los titulares de deberes, a partir de procesos de monitoreo transparentes y participativos.</p>	Participación	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participación ▶ Involucramiento familiar y comunitario
	Monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Recolección y análisis de datos ▶ Evaluación

5. Anexos

➤ 5.1 Factores que inciden en la Educación Inclusiva desde lo socioambiental

Aunque es cierto que el cambio climático representa actualmente uno de los mayores desafíos para la humanidad en términos de generar un desarrollo equilibrado, para prevenir los riesgos que de él se derivan y que afectan aún más gravemente a los grupos de mayor vulneración, entre los que se encuentra la población de niñas, niños y estudiantes, considerando que este grupo, además, porta otras diversidades que son invisibilizadas y que requieren tener reconocimiento para acogerlas y abordarlas.

En este sentido, un aspecto relevante asociado a la justicia social y ambiental tiene que ver con reducir la desigual distribución de los beneficios sociales, económicos y ambientales, puesto que aquella parte de la población que se encuentra disminuida frente a estos aspectos, estaría en mayor condición de vulnerabilidad. La vulnerabilidad socioambiental es una condición sistémica en la convivencia que se da entre los grupos humanos y el medio ambiente, por la exposición o por la localización física de ciertos grupos en zonas de riesgo, teniendo como eventual resultado un desastre de origen natural ocasionando así la pérdida del bienestar. (Entendido esto como el sentir de las personas a ver satisfechas todas sus necesidades, las que dependen del medio ambiente, vivienda, salud, empleo, educación, etc.).

Ante estos diversos escenarios de vulnerabilidad socioambiental, los desafíos para concretar la educación inclusiva en las comunidades educativas son cada día más diversos y urgentes, ya que las transformaciones a impulsar comprometen y afectan los estilos de vida, los patrones de consumo y producción sustentable, así como los imaginarios y la forma en la que los pueblos y la sociedad conciben la vida en común.

Desde el Marco General de Educación Inclusiva surge como un nuevo llamado el conocimiento y reconocimiento de las particularidades que surgen de estudiantes que habitan las denominadas zonas de sacrificio, ya que esto sólo viene a sumar una nueva diversidad de condicionantes que, bajo el enfoque interseccional, tensionan la gestión institucional para identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje en territorios en donde el trabajo pedagógico tiene otros significados, ya que más allá de la reactivación, debe abordar con sentido de urgencia la resiliencia climática para la adaptación y mitigación de los efectos que produce el cambio climático.

En estos territorios lidiar con la sombra de las imprevistas suspensiones de clases presenciales que favorecen el ausentismo y el abandono escolar con motivo de crisis ambientales, como es el caso de Quintero y Puchuncaví, acrecienta la situación de riesgo y vulnerabilidad socioambiental para los niños, niñas y adolescentes por razones ajenas al proceso educativo, pero que claramente vulnera el derecho a la educación de quienes habitan en estas zonas.

En este contexto, es relevante procurar condiciones de acceso, participación, permanencia y logro de objetivos de aprendizaje en la educación para todas las personas, reduciendo progresivamente los impedimentos económicos, ambientales y administrativos, entre otros que los afectan; especialmente a aquellos que están en situación de pobreza o de discapacidad, en situación migratoria, indígenas, niñez y adolescencia de la diversidad sexual y de género o bajo la protección del Estado, así como adolescentes en conflicto con la justicia.

Es imprescindible generar ajustes razonables que permitan realizar modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales. En los centros educativos en general, y en las aulas en particular, los ajustes razonables pueden realizarse en la infraestructura, el equipamiento, el diseño e implementación del currículo, los materiales didácticos, la comunicación e información, los objetos de uso cotidiano o la organización de la jornada escolar, entre otros, en función de las condiciones socioambientales del territorio las que deben considerar eventuales crisis y lo que ellas generan en la dinámica educativa, buscando prevenir o amortiguar el alcance de aquellos eventos en los procesos de aprendizaje y en la continuidad de las trayectorias educativas.



➤ 5.2 Desafíos para la Educación Inclusiva en contexto de Movilidad Humana

Los flujos migratorios han buscado asentamiento en nuestro país, provenientes de países limítrofes al inicio y, más adelante, viajando de distintos lugares de nuestro continente principalmente. Las últimas oleadas migratorias, previo a la pandemia, son poblaciones que han viajado desde Centroamérica y El Caribe. Así, los asentamientos han ido distribuyéndose en el territorio nacional de forma diferenciada en tiempos y lugares de origen. Por otro lado, vemos que las regiones del norte tienen una relación fronteriza histórica con países vecinos y, por tanto, una larga historia de vinculación entre poblaciones de distinta nacionalidad, pero con una cultura andina en común (Aymaras). Lo mismo podemos decir de la fluida relación fronteriza en las regiones del sur austral, en que la cultura patagónica enmarca una convivencia histórica.

En dimensiones abarcables por todos los países involucrados estos flujos migratorios han sido parte del desarrollo educativo de estos territorios. Las brechas de aprendizaje son evidentes para el grupo de estudiantes extranjeros en general y para los estudiantes con IPE¹¹ (Identificador Provisorio Escolar) en particular. La evidencia nos muestra que, por ejemplo, en relación con las diferencias por género, disminuye la matrícula de las niñas extranjeras en secundaria y que son ellas quienes tienen los mejores resultados académicos. Por razones como estas, la necesidad de avanzar en una educación de calidad en donde todas y todos puedan aprender en igualdad de condiciones, es parte del compromiso de avanzar en una educación inclusiva donde nadie quede atrás.

Identificando nudos y brechas para los aprendizajes de estudiantes de origen extranjero.

Las principales barreras para hacer efectivo el derecho a la educación de estudiantes migrantes que han aparecido en distintos informes¹² sobre las que ha trabajado el sistema educativo son:

-  Ausencia o dificultades para asumir enfoques de inclusión e interculturalidad en los equipos profesionales y en la política educativa. Necesidad de comprensión de la educación inclusiva y la valoración de las diversidades en contextos escolares.

¹¹ IPE: Identificador Provisorio Escolar. Desde enero 2017 reemplaza a RUT 100 millones y permite contar con un registro confiable de la identificación de personas extranjeras que están en el sistema educativo, con lo que se pueden obtener certificados y documentos que acrediten los niveles completados. Además, permite al estudiantado obtener matrícula definitiva y acceder a algunos beneficios de la JUNAEB, aun cuando no cuenten con cédula de identidad. En el caso de las personas adultas que ingresen a la educación, también se les asignará un IPE para que puedan continuar con sus estudios, independiente de su regularización migratoria.

¹² OCDE, 2012; Superintendencia de Educación, 2016.

- ✎ Generación o adquisición de herramientas pedagógicas pertinentes desde la perspectiva de la flexibilidad curricular para valorar la diversidad en los procesos de diagnóstico, evaluaciones y de desempeño en el aula, para de esa forma potenciar aprendizajes.
- ✎ Falta en la asignación de apoyos para poblaciones extranjeras por faltas en la regularización de los niños y niñas y sus familias. Esto redundará en establecimientos que no acceden a recursos de apoyo para el trabajo regular y cotidiano o en discrecionalidades que operan en relación con la entrega de computadores, alimentación y otros beneficios.
- ✎ Falta de actualización de la normativa vigente a las circunstancias de vida y de adquisición de aprendizajes de las poblaciones en procesos migratorios. Es necesario afinar los diagnósticos situacionales y formativos para dar respuesta adecuada y pertinente.

Estas áreas generan impactos en algunos ámbitos de la vida escolar que es bueno revisar por parte de las instancias ministeriales, los equipos de gestión, los equipos docentes y asistentes de la educación, cada uno en su rol. Por un lado, resulta necesario poner en tensión la cultura escolar y sus expresiones depositarias de discriminaciones y exclusiones; también revisar las estrategias de reforzamiento del desempeño escolar de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, así como del acceso a apoyos que tiene el sistema educativo para la población con dificultades en sus condiciones de educabilidad (estudiantes prioritarios y preferentes - Subvención Especial Preferencial [SEP], Programa de Integración Escolar [PIE], Subvención Pro Retención, entre otros).

Ante esta realidad presente en los territorios, el Ministerio de Educación inicia gestiones el año 2016 para favorecer la inclusión de estudiantes extranjeros, poniendo el foco inicialmente en optimizar los procesos normativos para garantizar el acceso al sistema escolar. El primer puntapié de estas gestiones es la creación en noviembre de 2016 del Identificador Provisorio Escolar (IPE) ¹³ que permite que todo estudiante extranjero, independiente de su condición migratoria, acceda a un establecimiento educativo de enseñanza básica, media o de educación de personas jóvenes y adultos.

¹³ IPE: Identificador Provisorio Escolar. Desde enero 2017 reemplaza a RUT 100 millones y permite contar con un registro confiable de la identificación de personas extranjeras que están en el sistema educativo, con lo que se pueden obtener certificados y documentos que acrediten los niveles completados. Además, permite al estudiantado obtener matrícula definitiva y acceder a algunos beneficios de la JUNAE, aun cuando no cuenten con cédula de identidad. En el caso de las personas adultas que ingresen a la educación, también se les asignará un IPE para que puedan continuar con sus estudios, independiente de su regularización migratoria.

El IPE es un número único que permite otorgar garantía de avance en la trayectoria educativa, a aquellos estudiantes que no tienen su estatus migratorio regularizado y por lo tanto no tienen RUN. Este es un registro para poder matricularse en un establecimiento educacional reconocido por el Estado y así avanzar en su trayectoria certificando cada año de estudio que realice en el país. Además, otorga la posibilidad de recibir una TNE (Tarjeta Nacional Estudiantil) para el transporte, seguro escolar y textos escolares como beneficios basales. Sin embargo, el IPE, no permite garantizar el acceso a otros apoyos que requieran pertenecer al Registro Social de Hogares (RSH), como por ejemplo calificar como estudiante prioritario o acceder a la gratuidad de la educación superior.

Apoyos del sistema a estudiantes	Antes de que existiera el IPE	IPE situación actual
Matrícula	Provisoria	Definitiva en establecimiento educacional
Certificar estudios	Sin acceso	Acceso permitido
Beneficiario SEP	Sin acceso	No permite acceso
Programa alimentación escolar PAE	Acceso discrecional	Funciona de forma discrecional, aunque no debiera
Obtener computador "Yo Elijo mi PC"	Sin acceso	Sin acceso
Prueba de Transición a la educación superior	Sin acceso	Pueden solo inscribirse, no permite rendir la prueba

Aún con estas diferencias, El IPE permitió que el año 2017 se matricularán 28.901 nuevos/as estudiantes que habrían quedado fuera del sistema educativo por falta de regularización migratoria. Esta situación ha llevado a varios sostenedores a impulsar otras iniciativas

de inclusión en contextos escolares que pueden ser ilustrativas, dentro de las cuales se encuentran:

En el área de educación municipal se nombra a un/a profesional a cargo de la inclusión de estudiantes extranjeros a espacios escolares formales: se ha observado desde el Ministerio de Educación que estos/as profesionales son profesores/as o trabajadores sociales, algunos con vinculación a la gestión comunal de convivencia escolar, otros/as destinados exclusivamente a la gestión con estudiantes extranjeros, y otros/as nombrados como “encargados/as de inclusión” donde una de las tareas específicas está relacionada con las migraciones.

Designar a un/a profesional del establecimiento educacional como responsable de la gestión asociada a la inclusión de estudiantes extranjeros: lo que se ha observado, es que en su mayoría estos profesionales son trabajadores sociales que son parte de la dupla psicosocial, y que asumen esta función – en primera instancia - para colaborar en los procesos de regularización migratoria que han sido impulsados desde el Estado. En algunas comunas se les ha denominado “Mediador/a intercultural”.

Levantamiento de la figura de Facilitador/a Lingüístico: en algunas comunas donde hay alta presencia de estudiantes No hispanoparlantes, principalmente de nacionalidad haitiana, ha surgido esta figura con la finalidad de facilitar la comunicación principalmente entre profesores y apoderados.

De esta forma, se configura un escenario en que el sistema educativo garantiza el acceso, pero aún adolece de mecanismos para asegurar permanencia y avance en los aprendizajes. Todo esto pasa por un diseño conjunto en que se pongan sobre la mesa perspectivas amplias de carácter integral, como lo son las herramientas interculturales en la comunicación y en los ejercicios pedagógicos.

Podemos enumerar ciertos elementos que, aun estando vigentes, han ido quedando desfasados respecto de la realidad de poblaciones migrantes que se integran al sistema educativo y de las nuevas normativas que impactan en la forma en que se accede a la educación formal en nuestro país. Entre estos se cuentan la disponibilidad de modalidades flexibles que están diseñadas para un público diferente al migrante; la dificultad en asignación de curso o nivel para quienes no cuentan con documentación de respaldo; la falta de pertinencia de las pruebas estandarizadas que han sido construidas pensando

sólo en el estudiante nacional. Así, se hace necesario que los elementos normativos que tenían oportunidades para garantizar los aprendizajes de los estudiantes extranjeros en nuestro sistema educativo vayan mutando, se transformen y adopten concepciones y conductas que respondan al tipo de diversidades que se nos plantean.

En términos de la gestión desde los niveles regionales y provinciales del ministerio, la posibilidad de recopilar y sistematizar información relevante se vuelve central. La actualización permanente de los registros en SIGE (Sistema Información General de Estudiantes) respecto de la situación de regularización migratoria de estudiantes extranjeros debe ser una prioridad pues de ella depende, a su vez, la actualización en la asignación de apoyos para jardines, escuelas y liceos.

Del mismo modo interesa mantener un registro lo más actualizado posible de información diversa de las familias con integrantes migrantes, por ejemplo: tiempo de llegada al país, segundas y terceras generaciones de migrantes, redes de apoyo existentes en el territorio, entre otras. Así también, contar con información más específica en cada territorio; entre otros, acerca de la población migrante que necesita acceder a la educación superior y aún no ha finalizado su proceso regulatorio; o aquellos niños y niñas de procedencia extranjera que, por dificultades de adecuación al lenguaje nacional, son matriculados en escuelas de lenguaje aumentando una cifra justificada por una diferencia cultural y no en base a una dificultad real de lenguaje.

5.3 Educación inclusiva para el estudiantado bajo protección del Estado

La Ley N°21.430 (2022) sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia, establece en su artículo 41 el derecho a la educación, incorporando que ningún niño, niña o adolescente será excluido del sistema educacional o verá limitado su derecho a la educación por motivos constitutivos de discriminación arbitraria, incluyendo el deber de garantizar el ingreso o continuidad en el sistema educacional de quienes estén temporal o permanentemente privados de su entorno familiar. Esto se nutre por lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño (CDN); que en su artículo 29, llama a considerar la educación como el proceso encaminado a desarrollar su personalidad y aptitudes, su capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades, además de inculcar el respeto a los derechos humanos, a sus padres y hacia el medio ambiente, como también su preparación para asumir una vida responsable en una sociedad libre; mismo sentido que adquiere en la normativa educativa a través de la Ley General de Educación N°20.370 (2009).

La CDN implica un cambio de paradigma que considera que los niños, niñas y adolescentes son titulares de sus derechos (UNICEF, 2022), convocando a los diversos sectores, como educación, salud y desarrollo social, a considerar que la niñez y adolescencia es una etapa de desarrollo especialmente vulnerable a los contextos y, por tanto, más impactada por condiciones desfavorables en lo referente a pobreza, salud e higiene, nutrición, vivienda, contaminación, así como por situaciones de violencia en sus familias o sus comunidades.

En octubre del 2021 entra en vigor la Ley 21.302 que crea en Chile el Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia (en adelante, Servicio de Protección Especializada), el cual tiene por objetivo garantizar la protección especializada de niños, niñas y adolescentes gravemente amenazados o vulnerados en sus derechos. Esta protección especializada abarca el diagnóstico, la restitución de los derechos, la reparación del daño producido y la prevención de nuevas vulneraciones; tarea que se realiza a través de la ejecución de programas especializados para abordar casos de mediana y alta complejidad con un enfoque de derechos, concordante con la dignidad del niño, niña o adolescente y siempre orientado al ámbito familiar y su entorno.

Considerando que el Estado garantiza la Educación Parvularia y hace obligatoria la Educación Básica y Media, mediante un profundo sentido de desarrollo integral, los equipos de proyectos del Servicio de Protección deben asegurar que los niños, niñas y adolescentes atendidos accedan al sistema educativo, y apoyan a las familias para que realicen las gestiones pertinentes en cuanto a obtener matrícula. En este tipo de gestiones es clave la coordinación intersectorial que despliega el Servicio de Protección en su Dirección Regional con SEREMI de Educación, DEPROV, SLEP y otros sostenedores.

Además, dentro del cuidado alternativo residencial del Servicio de Protección (Residencias), se tiene por objetivo el propiciar el fortalecimiento familiar y la revinculación del niño, niña o adolescente con su familia, en casos en que sea posible; y/o el desarrollo de un programa de preparación para la vida independiente, según corresponda a la situación y edad del mismo. Para llevar todo aquello a la práctica es clave la coordinación intersectorial y la articulación con redes de protección para trabajo de vinculación que facilite la inserción comunitaria de los NNA en convivencia con los actores e instituciones locales, siendo tarea de todas las partes establecer alianzas estratégicas en salud, educación, deporte, recreación, cultura, actividades y talleres, entre otras. Con éste propósito se establece la coordinación los equipos de proyectos residenciales y ambulatorios (psicólogo/a, trabajador/a social, terapeuta ocupacional, educador de trato directo, director/a del proyecto) y los equipos de las comunidades educativas (duplas de convivencia escolar, equipos PIE, docentes, directivos, otros).

De aquí el llamado a movilizar a las comunidades educativas, para que estas desplieguen reflexiones profundas sobre sus procedimientos, no solamente ante la detección de hechos o amenazas de vulneración de derechos (MINEDUC, 2022), sino también a revisar y fortalecer el acompañamiento pedagógico que se pone a disposición las y los estudiantes que han sido vulnerados en sus derechos, como también a los equipos educativos que los atienden (directivos, docentes y asistentes de la educación), para dirigir esfuerzos mancomunados hacia la protección, la restitución y la prevención de nuevas vulneraciones.

En este sentido, es conocido que la salida del sistema educativo o desescolarización ¹⁴afecta el desarrollo de la identidad y proyección personal de la niñez, es decir, además de interrumpir procesos de aprendizaje, afecta el presente y futuro de la persona, obstaculizando procesos de integración y desarrollo social como relaciones de pares, socialización, establecimiento de redes, proyecciones laborales y acentuando procesos de exclusión social y económica, riesgos de vivir en pobreza, marginalidad y vulnerabilidad, riesgo de vulneración de derechos, reforzamiento de las desventajas sociales, reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales, dificultades en el acceso a oportunidades laborales y a la calidad de vida. Con todo, se trata de una marginalización de los contextos de oportunidad, de las posibilidades de elegir y desarrollar las capacidades y habilidades personales (Centro de Medición Universidad Católica de Chile, 2016).

La perspectiva de la desvinculación escolar convoca a actores del Servicio de Protección y a las comunidades educativas, a prestar atención y reacción ante la interacción de múltiples variables que se encaminan hacia la salida del sistema, vistas como modos de interacción recurrentes que van construyendo la sensación de fracaso escolar (Centro de Medición Universidad Católica de Chile, 2016). Es necesario analizar los niveles de aprendizaje; las oportunidades de flexibilidad curricular del sistema; la presencia de repitencias y/o abandonos temporales; presencia de problemas económicos; los mecanismos de apoyo en la vida escolar; la existencia de lógicas de disciplina por sobre un acompañamiento pedagógico; la relevancia y pertinencia del currículo para la vida juvenil; los grados de adecuación en el espacio educativo y construcciones de identidad (percepción de cada niña, niño o adolescente sobre los propios atributos, capacidades y habilidades).

De acuerdo con la literatura, la niñez y adolescencia en contextos de protección especializada tienen a caracterizarse por presentar más problemas emocionales y conductuales, altos niveles de sintomatología como depresión y ansiedad, mayores problemas de rendimiento

¹⁴ Considerada desde una mirada relacional y estructural que entiende el fenómeno de desvinculación como síntoma de un problema de ajuste entre estudiante y sistema escolar, que expresaría dificultades para manejar las diferencias biográficas, personales y condiciones sociales del estudiantado.

académico, abandono prematuro de la escuela, necesidad de emanciparse mucho antes que los jóvenes de su edad, dejando de estudiar; altos índices de sobreedad para el nivel educativo en el que se encuentran, bajos niveles de motivación, tendencia a ser percibidos como más conflictivos y menos integrados en la escuela, entre otros.

Considerando esto, siempre es necesario propiciar una perspectiva no estigmatizante sino que comprensiva, a partir de la cual se entiende que todas o una parte de estas dificultades serían consecuencia de una trayectoria de vida que puede incluir victimización o polivictimización, siendo entonces una expresión sintomatológica del daño ocasionado por un historial de vulneración de derechos o su grave amenaza, incluyendo negligencias que pueden incluso ser institucionales (en donde ha fallado el Estado en su conjunto).

Siendo así, las políticas interministeriales que favorezcan la inserción de niñas, niños y adolescentes en programas que permitan desarrollar un trabajo coordinado, podrían tener efectos preventivos sobre la retroalimentación de percepciones negativas entre profesores y estudiantes, como también la asignación de recursos educativos alternativos a la enseñanza tradicional, para el estudiantado con retrasos en los aprendizajes y/o problemas conductuales (Delgado et. al., 2012). En efecto, los indicadores de trayectoria educativa no pueden ser entendidos como situaciones aisladas, sino como un proceso. Así, por ejemplo, conductas iniciales como asistencia intermitente a la escuela, podrían generar la pérdida del año escolar, por ende, el rezago escolar y pedagógico, conduciendo finalmente a la desvinculación educativa. Si un estudiante no participa periódica y sistemáticamente del proceso formativo, se pierde la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades que le permitirán continuar su proceso de manera satisfactoria (Centro de Medición Universidad Católica de Chile, 2016).

En el mismo sentido de la ley 21.430 (2022) en cuanto señala que los órganos de administración del Estado deben poner atención en prevenir y detectar casos de no escolarización, absentismo y abandono escolar, adoptando en forma coordinada las medidas necesarias para la restitución del derecho a la educación, ante la detección de uno o varios de los indicadores antes expuestos, los equipos del Servicio de Protección gestionarán coordinaciones en los territorios, por su cuenta o con apoyo de las Direcciones Regionales, para evitar un camino hacia la desescolarización. Así, los equipos de proyectos podrán coordinarse con los establecimientos educacionales, mientras que las Direcciones Regionales solicitarán las coordinaciones a nivel intersectorial con SEREMI de educación, Superintendencia, DEPROV, SLEP u otros sostenedores, según corresponda, para garantizar la reincorporación, seguimiento y apoyo educativo específico a sus sujetos de atención, en especial quienes presenten situación de riesgo.

Con fundamento en todo lo anterior, es fundamental la consideración especial que puedan tener los equipos de orientación, supervisión y acompañamiento a las comunidades educativas (SEREMI, DEPROV, SLEP), para propiciar en los establecimientos el desarrollo de medidas concretas que fomenten tomar en cuenta con especial atención las necesidades de apoyo pedagógico y psicosocial, que puedan tener estudiantes en protección especializada del Estado.

5.4 Desafíos de la inclusión para la Educación en Contextos de Encierro

Como parte de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y de su enfoque en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la Educación en Contextos de Encierro tiene el desafío de generar las condiciones para el ejercicio del derecho a la educación de las personas privadas de libertad, junto con advertir y responder frente a aquellas situaciones que eventualmente pudieran poner en riesgo su continuidad de estudios. Lo es también, visibilizarla en las políticas educacionales y en diversos programas que puedan contribuir a la mejora continua en distintas dimensiones, así como dar cuenta de las necesidades y características específicas de la población atendida y sus docentes que lideran los procesos educativos en estos contextos.

Para el resguardo de este derecho, el año 2013 se suscribió un Convenio de Colaboración con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (Dec. Ex. N° 1447/2013), destinado a “desarrollar actividades conjuntas, que contribuyan a asegurar el derecho a la educación de las personas que se encuentran privadas de libertad en el sistema penitenciario”. Este convenio crea una institucionalidad para velar por su cumplimiento, las denominadas Comisiones Mixtas, compuestas a nivel nacional y regional por representantes de los Ministerios de Justicia y Educación, y de Gendarmería de Chile, en cuyo trabajo se ha incorporado además a las contrapartes nacionales y regionales del Servicio de Protección Especializada.

En un contexto donde la escuela es interpelada por las fricciones e incompatibilidades entre la cultura carcelaria y el sistema cultural de la sociedad libre, enseñar y aprender adquiere un significado social distinto. En palabras de A. C. Gomes Da Costa (2005), la presencia solidaria, abierta y constructiva del educador ante el educando es clave y el objetivo de esta pedagogía. El contexto, además, requiere una mirada interseccional del estudiantado, en tanto son personas en las que tienen lugar una serie de categorías estructurales, una multiplicidad de identidades, y de desigualdades. En este sentido, la educación en contextos de encierro encuentra muchos desafíos en la inclusión.

En dos Jornadas Zonales realizadas el 2019 con docentes que se desempeñan en este contexto, casi un 94% de las y los participantes del taller sobre “Formación y Convivencia”, indicó en un diagnóstico de su establecimiento que el equipo directivo y docente promueven un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa, así como también, la mayoría afirmó que en sus establecimientos se valora y promueve la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos, previniendo cualquier tipo de discriminación. Esto no está exento de dificultades considerando la situación judicial que enfrentan las y los estudiantes y la necesidad de construir significados comunes respecto a las normas. La hospitalidad, la empatía y el buen trato entre las y los integrantes de las comunidades educativas constituyen un desafío permanente en este contexto, comunidades que, por lo demás, tienen un carácter específico dado por las relaciones de coordinación institucional que se establecen entre el establecimiento educacional y el centro privativo de libertad, aspecto clave para el funcionamiento de ambas instituciones.

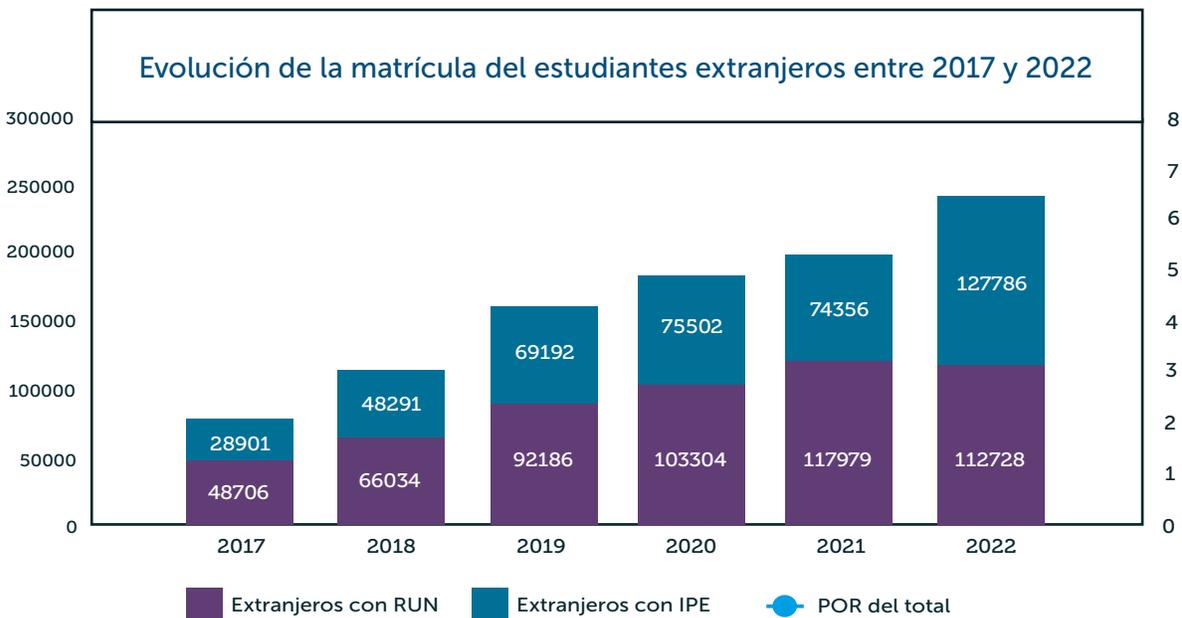
Asumir la inclusión y la diversidad al interior de estas comunidades educativas, relevando lo pedagógico en todo el quehacer del establecimiento educacional, contribuye al bienestar de las comunidades y el resguardo de las trayectorias educativas. Tomar distancia de la estigmatización y los prejuicios es parte de la labor diaria de las y los docentes que trabajan en contextos de encierro, quienes contribuyen en su rol y desde sus distintos territorios, a avanzar en materia de justicia educacional.

5.5 Datos para promover el enfoque interseccional desde una Educación Inclusiva

5.5.1 Estudiantes de origen extranjero

A partir de datos oficiales del Ministerio de Educación, el Centro de Estudios (CEM) de la División de Planificación y Presupuestos (DIPLAP), el año 2022 realiza un estudio que muestra una descripción y un análisis estadístico de variables educacionales de la población de estudiantes extranjeros, desagregados en extranjeros con IPE y con RUN, comparados con estudiantes no extranjeros (nacidos en Chile). A continuación, se presenta un extracto que arrojó dicho estudio.

En primer lugar, vemos el aumento progresivo de la matrícula de estudiantes de origen extranjero en el sistema educacional, que puede ser observado en forma longitudinal desde el año 2017, que es el año en que se implementa la normativa que resguarda el ingreso de estudiantes independiente de su situación migratoria a través de la entrega y registro del IPE en SIGE, hasta el año 2021.

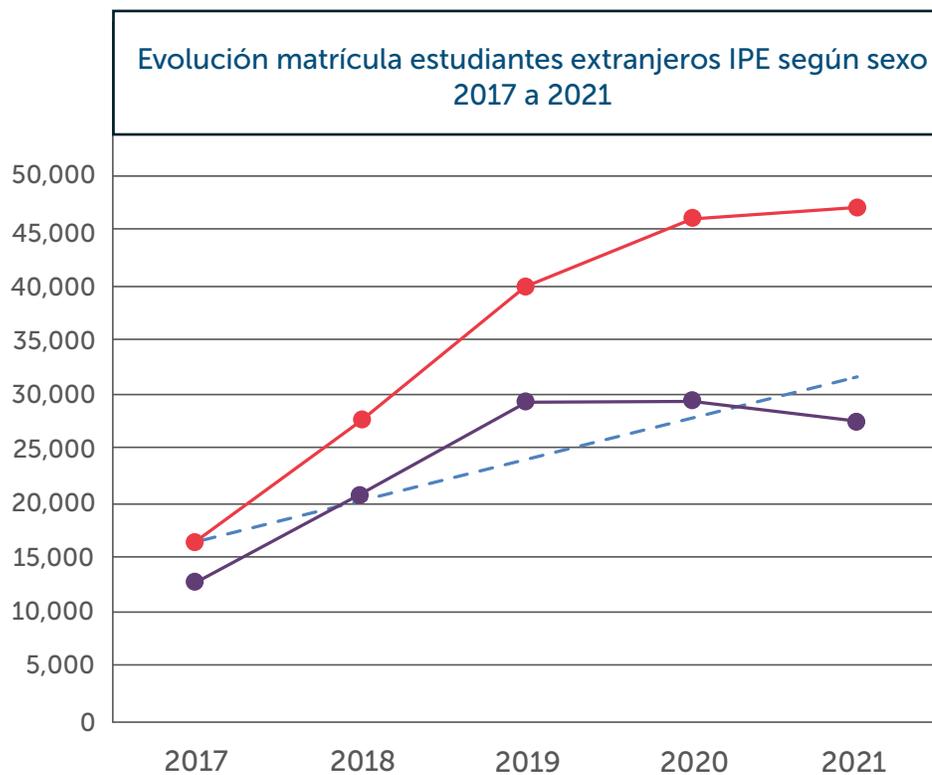


Fuente: Documento Centro de Estudios, 2022

El conteo inicia con 77.605 niños, niñas, jóvenes y adultos extranjeros matriculados en 2017, llegando a 240.514 en 2022 (aumento porcentual de un 157% entre 2017 y 2021). El mayor nivel de aumento se da en 2019, en que la presencia de estudiantes extranjeros aumenta en 1,7 puntos porcentuales. Se observa también, en el año 2017 que existía un total de 28.901 NNAJ matriculados con IPE, lo que representa un 0,81% de la matrícula total para ese año. Esta cifra evoluciona al 2022 llegando a un total de 127.786 estudiantes.

En una mirada diferenciada por identidad sexogenérica, y a diferencia de lo que ocurre con la matrícula de estudiantes nacidos en territorio nacional, para el caso de estudiantes nacidos en el extranjero, el porcentaje de estudiantes hombres es mayor que el porcentaje de estudiantes mujeres en el sistema. Esta diferencia se mantiene y va aumentando a través de los años, llegando en el 2021 a una relación muy por debajo de lo esperado, en

donde sólo un 37% de estudiantes mujeres extranjeras (del total de estudiantes extranjeros) se encuentra estudiando, versus un 63% de los estudiantes extranjeros hombres que se reportan estudiando en los establecimientos educacionales del país.



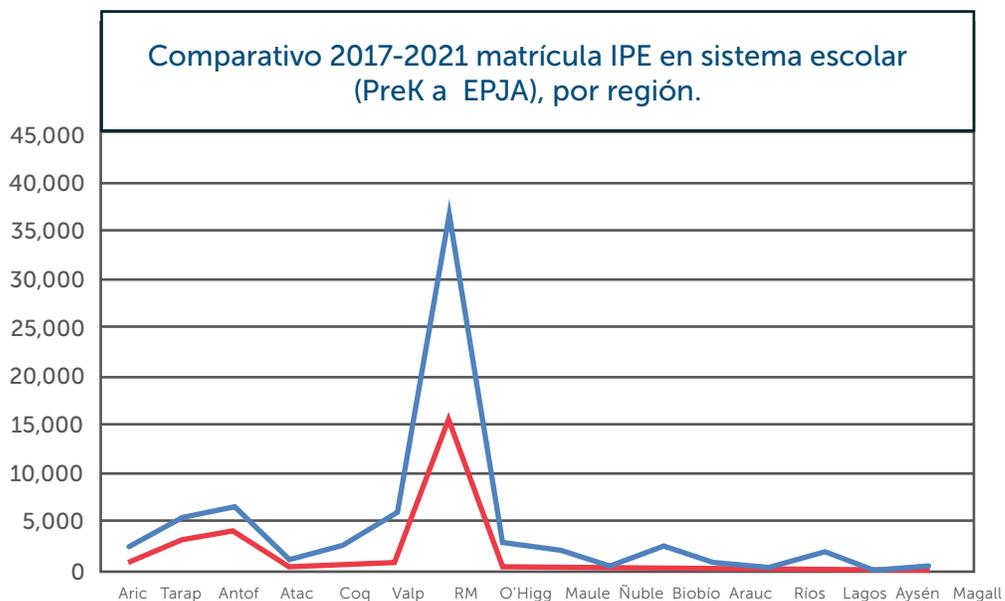
Fuente: Documento Centro de Estudios 2022

Esta evolución refleja la aguda brecha de inequidad existente en el acceso y permanencia sobre todo de estudiantes extranjeras femeninas; y, además, demanda especial atención al diseño de estrategias educativas que deben contemplar mayores esfuerzos por identificar las causas y romper con esta tendencia que solo confirma las grandes desigualdades existentes para un grupo históricamente vulnerado en el sistema educativo. Desde una perspectiva interseccional es muy importante avanzar en el abordaje de las discriminaciones a las que se ven expuestas estas estudiantes; considerando además que, con las diferencias por estatus migratorio, estas discriminaciones se acentúan.

Respecto de la distribución territorial de la matrícula de estudiantes extranjeros con IPE, para el año 2021 el porcentaje de estudiantes IPE matriculados en las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Región Metropolitana disminuyó del 85% al 67,7% en relación con el total nacional. En virtud de lo anterior, podríamos despejar dos evoluciones posibles respecto de la matrícula IPE:

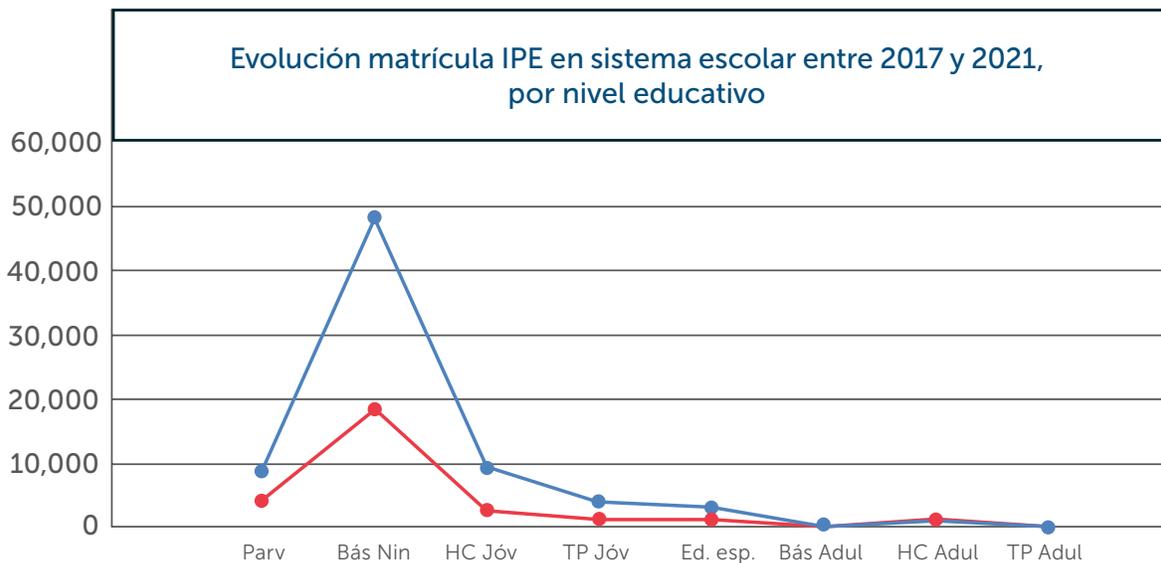
- ▀ La primera es que la mayoría de los estudiantes con IPE de estas regiones logró regularizar su situación migratoria y con eso el sistema educativo los reconoce como estudiantes con RUN.
- ▀ La segunda dice relación con la posibilidad de continuidad de la trayectoria migrante de los estudiantes y sus familias, lo que provoca que estas matrículas IPE aparecen en una región distinta con el avance de los años.

Esta movilidad interna podría asociarse a la búsqueda de oportunidades laborales por parte de los adultos responsables de niños, niñas y jóvenes. Tarapacá y Magallanes siempre han sido "puertas de entrada" dada su condición fronteriza; sin embargo, en regiones como Ñuble, Antofagasta o Los Lagos, vemos como el número de matrículas IPE ha aumentado. Esto puede estar asociado a labores de minería, turismo, agricultura y silvicultura, que son caminos posibles para quienes buscan oportunidades de empleo y desarrollo en esos rubros.



Fuente: Documento Centro de Estudios 2022

En la matrícula IPE predomina la presencia en establecimientos de dependencia pública (municipal y Servicios Locales de Educación Pública) por sobre la matrícula particular subvencionada. Y de acuerdo con el nivel de enseñanza, estudiantes extranjeros con IPE se concentran en el sistema educativo en el primer ciclo de Educación Básica (cerca del 64% en el período analizado), seguido por Educación Parvularia y la Educación Humanista-Científica de jóvenes.



Fuente: Documento Centro de Estudios 2022

Así entonces, tenemos un sistema educativo que debe acoger e incluir a grandes poblaciones extranjeras que no han tenido (o han tenido muy poca) experiencia escolar anterior. Por tanto, la posibilidad de una educación realmente inclusiva para estudiantes extranjeros con procesos regulatorios inconclusos (IPE) y con trayectorias escolares iniciales, demanda que las adecuaciones consideren esas variables, que son nuevas para nuestro sistema educativo.

5.5.2 Estudiantes pertenecientes a la comunidad LGTBQA+

La deuda por la erradicación de todo tipo de violencias para proteger la vida y el desarrollo estudiantil sigue pendiente. Tal es que el Análisis de la Situación de la Niñez y Adolescencia en Chile, SITAN, realizado por UNICEF en 2022, resume dos brechas que afectan su protección integral, una referida a la dificultad para el acceso a servicios de apoyo y los roles de género que coartan su desarrollo y bienestar; y la otra, a los problemas relacionados con la protección especializada ante la exposición a la violencia de grupos específicos, tales como la comunidad LGTBQA+. Ejemplos de estudiantes que manifiestan vivir experiencias directas de violencia, discriminación, y exclusión son numerosos a nivel internacional y nacional, quienes sufren agresiones físicas y psicológicas, y violencia extrema como tortura y asesinato, dando cuenta de un retroceso intencionado en la protección a los derechos humanos de personas de esta comunidad.

En nuestro país, los datos dan cuenta de que el lugar de estudios es donde la mayoría de las y los jóvenes ha sido víctima de violencia física con un 18,2%, y un 15,3% para la violencia psicológica en 2018. El 27,8% de hombres y el 22,4% de mujeres reportó ser víctima de violencia física o psicológica en la escuela (INJUV, 2019). La sensación de ser víctima de discriminación es mucho más alta en grupos prioritarios, como niños, niñas y adolescentes pertenecientes a pueblos indígenas, migrantes, en situación de discapacidad y de la comunidad LGTBQA+ (Defensoría de la Niñez, 2019). De este grupo en particular, el 31,4% reconoce la condición de género como motivo para sufrir acoso escolar (Todo Mejora, 2015) y para 2020, el 82% de quienes consultaron el Programa Hora Segura de Fundación Todo Mejora, presentó sintomatología depresiva y ansiosa, teniendo 6 de cada 10 síntomas mixtos y 1 de cada 2, comportamiento suicida. Por su parte, el XX Informe Anual de DDHH de la Diversidad Sexual y de Género en Chile (2022) realizado por el MOVILH, señaló un alza sostenida de casos y denuncias por discriminación desde el 2013, acelerándose a partir del 2018.

Al respecto, UNICEF (2022) recoge las palabras de una estudiante:

“ Como soy una persona trans, tenemos un problema en muchos asuntos en el nivel estudiantil y en la casa. Porque en la casa te discriminan porque normalmente te llaman por tu sexo y no por tu género [...], los daños en el colegio, que nos mandan, que te hacen bullying, que no puedes entrar al baño porque no sabes cuál elegir, y tampoco es para que te pongan un baño aparte ni nada, pero... no sabes cuál elegir, si es por tu sexo o por tu género. Y es algo muy complicado a menos que los padres [...] te ayuden y te firmen las cosas [...], y en el mismo colegio, para que te llamen de la manera en que tú quieres” (extracto estudiante adolescente trans).

5.5.3 Datos por motivo de discriminación en establecimientos educativos

Resulta muy necesario profundizar en los diversos elementos que existen para seguir instalando el sentido de urgencia al trabajo en temas afines a la educación inclusiva, sin perder de vista la necesidad de seguir normalizando las diferencias en lo diverso.

A continuación, se puede observar la evolución que han tenido los registros de denuncias por discriminación al primer trimestre del 2023

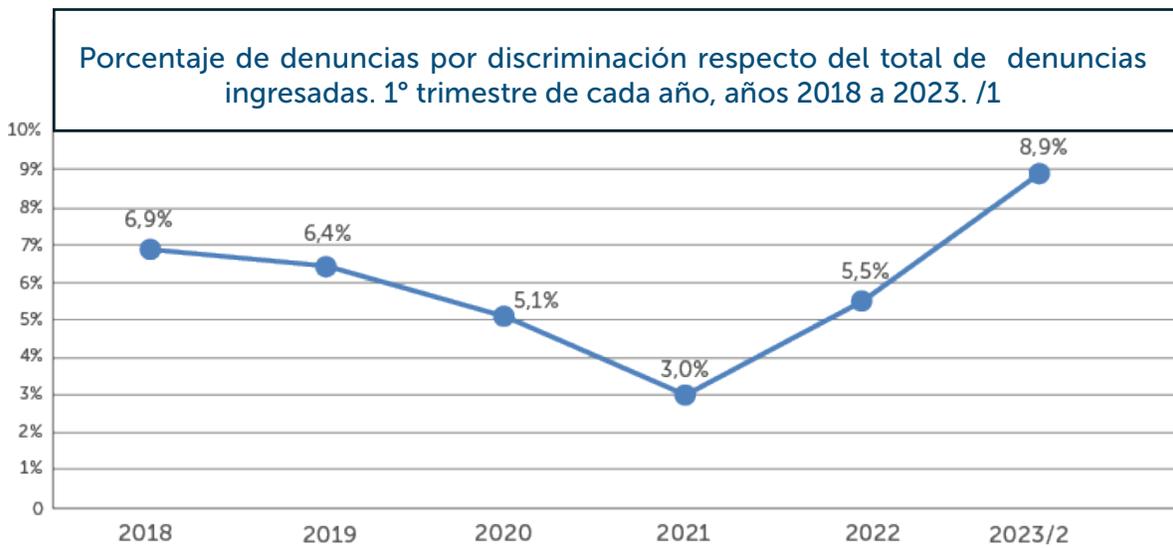


/1 Corresponde a las denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación durante el periodo indicado.

/2 Los datos 2023 corresponden a cifras preliminares, actualizadas al 31 de marzo.



Como se puede apreciar las denuncias por discriminación han ido aumentando a través del tiempo. La siguiente gráfica muestra el comparativo de los porcentajes de denuncias por discriminación respecto del total de denuncias ingresadas para el 1° trimestre de cada año, para los años 2018 a 2023.



/1 Corresponde a las denuncias ingresadas a la Superintendencia de Educación durante el período indicado.

/2 Los datos 2023 corresponden a cifras preliminares, actualizadas al 31 de marzo.



6. Bibliografía



Convenciones Internacionales:

- ❖ ACNUDH. (2006). Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Naciones Unidas: Nueva York y Ginebra.
- ❖ Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). Ratificada por Chile según Decreto N°813 (1990) que aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos, denominada "Pacto De San José De Costa Rica". Ministerio de Relaciones Exteriores.
- ❖ Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Adoptada y proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948.
- ❖ Decreto N°326 (1989) del Ministerio de Relaciones Exteriores, que promulga el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 19 de diciembre de 1966, suscrito por Chile el 16 de septiembre de 1969.
- ❖ IPPDH. (2014). Ganar Derechos: Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derecho. Instituto de Políticas Públicas de Derechos Humanos-MERCOSUR.
- ❖ Naciones Unidas (1948) Declaración Universal de los Derechos Humanos.
http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf
- ❖ Principios de Yogyakarta (2007). Principios sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad De Género.
https://www.oas.org/dil/esp/orientacion_sexual_Principios_de_Yogyakarta_2006.pdf

Legislación Nacional:

- Decreto N°100 (2005). que el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Constitución Política de la República De Chile, 1980. Ministerio Secretaría General de la Presidencia. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=242302>
- Ley N°20.536 (2011). Sobre Violencia Escolar. Ministerio de Educación: Chile <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ley N°20.609 (2012) que establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno: Chile. http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201311281730000.LEY-20609_no_discriminacion.pdf
- Ley N°20.845 (2015) de Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que reciben Aportes del Estado. Ministerio de Educación. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ley N°20.911 (2016) que Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado. Ministerio de Educación: Chile. http://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf
- Ley N°21.430 (2022) sobre Garantías y Protección Integral de los Derechos de la Niñez y Adolescencia. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1173643>

Herramientas ministeriales:

- 📌 Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH. (2014). Instrumentos Internacionales, Observaciones y Recomendaciones Generales de Derechos Humanos sobre Igualdad, No Discriminación y Grupos de Especial Protección. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/654/instrumentos.pdf?sequence=1>
- 📌 Instituto Nacional de la Juventud, INJUV. (2022). Décima Encuesta Nacional de Juventudes. Santiago, Chile: Instituto Nacional de la Juventud. https://www.injuv.gob.cl/sites/default/files/10ma_encuesta_nacional_de_juventudes_2022.pdf
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2013) Discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela-inclusiva. http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2015) Educación en sexualidad, afectividad y género. Chile: Mineduc. Versión 2014. http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/Educacionensexualidad.pdf
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Chile: MINEDUC. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2018). Política nacional de estudiantes extranjeros 2018 – 2022. <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Bitácora del Mediador. Biblioteca Migrante. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/06/Bit%C3%A1cora-del-mediador.pdf>
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Experiencia de inclusión educativa. Programa de reasentamiento para refugiados sirios. <https://migrantes.mineduc.cl/experiencia-de-inclusion-educativa-programa-de-reasentamiento-para-refugiados-sirios/>
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Guía de trabajo para la prevención y detección temprana de víctimas en sistema educativo. <https://migrantes.mineduc.cl/guia-para-la-prevencion-de-trata-de-personas/>
- 📌 Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Lo socioemocional desde el enfoque inclusivo e Intercultural. Desafío para las comunidades educativas en tiempos de crisis. MINEDUC: Chile. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Lo-Socioemocional-desde-el-Enfoque-Inclusivo-e-Intercultural.pdf>

- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Memoria Programa de reasentamiento para refugiados sirios en Chile. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/Memoria.-Programa-de-Reasentamiento-Para-Refugiados-Sirios-en-Chile.-Octubre-2019..pdf>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Orientaciones complementarias por Covid 19. Comunidades educativas inclusivas, estudiantes extranjeros y sus familias. <https://migrantes.mineduc.cl/educacion-inclusiva-en-tiempos-de-pandemia-covid-19/>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2020). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/05/Orientaciones-Estudiantes-Extranjeros.pdf>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2021). Guía metodológica para la Comunicación intercultural con personas no hispanohablantes en las comunidades educativas. <https://migrantes.mineduc.cl/guia-metodologica-para-la-comunicacion-intercultural/>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2021). Guía para la inclusión de estudiantes extranjeros en la escuela rural multigrado <https://migrantes.mineduc.cl/guia-para-la-inclusion-de-estudiantes-extranjeros-en-la-escuela-rural-multigrado/>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2021). Herramientas para una educación más inclusiva. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2021/02/Herramientas-para-una-Educaci%C3%B3n-m%C3%A1s-Inclusiva..pdf>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2022). Comprender y cuidar la salud mental en las comunidades educativas. Cartilla 4: Procedimientos para la detección, derivación y seguimiento ante situaciones de vulneración de derechos a estudiantes. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/04/2023-03-07-CARTILLA-SALUD-MENTAL-4.pdf>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (2022). Impulsando el Cambio de Paradigma. Horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI. MINEDUC: Chile.
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. (s/a) Diálogos ciudadanos. Informe Nacional. <http://participacionciudadana.mineduc.cl/dialogos-ciudadanos-por-la-reforma-educacional/>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. Acogida en comunidades educativas inclusivas <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/inclusion/>
- ✶ Ministerio de Educación, MINEDUC. Educación inclusiva: Claves para la acción <https://inclusionyparticipacion.mineduc.cl/inclusion/>

- ✎ Ministerio de Educación, MINEDUC. Estado del arte migración y sistema escolar en Chile, Argentina y España. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Estado-del-arte-migraci%C3%B3n-y-sistemaescolar-en-Chile-Argentina-y-Espa%C3%B1a.pdf>
- ✎ Ministerio de Educación, MINEDUC. Mapa del estudiantado extranjeros en el sistema escolar chileno 2015 – 2017. (2018). https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- ✎ Subsecretaría de Derechos Humanos. (2017). Guía para la incorporación del Enfoque de Derechos Humanos en Políticas Públicas”. Ministerio de Justicia: Santiago de Chile.
- ✎ Subsecretaría de Derechos Humanos. (2022). Notas de orientación para puntos focales de Derechos Humanos. Ministerio de Justicia: Santiago de Chile.

Agencias Internacionales:

- 🔖 MINEDUC - UNESCO. Derecho a educación bajo presión: principales desafíos y acciones. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377181>
- 🔖 MINEDUC - UNICEF. Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros. <https://www.unicef.org/chile/informes/dialogos-para-la-inclusion-de-estudiantes-extranjeros>
- 🔖 UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- 🔖 UNICEF (1990). Convención sobre los derechos del niño. https://www.unicef.org/chile/media/3176/file/convencion_sobre_los_derechos_del_nino.pdf

Otros:

- 🔖 Acción Colectiva. (2021). La revolución educativa que las comunidades piden. Tenemos que hablar de educación.
- 🔖 Centro de Medición Universidad Católica de Chile (2016). Estudio de caracterización de programas de reinserción educativa de Sename y Mineduc: Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. Santiago: Centro de Medición Universidad Católica de Chile.
- 🔖 Cervera M., López-Soler, C., Alcántara-López, M., Castro, M., Fernández-Fernández, V., Martínez, A. (2020). Consecuencias del maltrato crónico intrafamiliar en la infancia: trauma del desarrollo. Papeles del Psicólogo. 41 (3) 219-229.
- 🔖 Delgado, L., Fornieles, A., Costas C. y Brun-Gasca, C. (2012). Acogimiento residencial: problemas emocionales y conductuales. Revista de Investigación en Educación. 10 (1) 158-171.
- 🔖 Fundación Friedrich Ebert. (2021). Miradas para la Inclusión. Participación ciudadana de grupos excluidos. Santiago: Andros.
- 🔖 Ministerio de Educación Colombia. (2016) Ambientes escolares libres de discriminación. Bogotá: MEN. <http://www.codajic.org/node/2089>
- 🔖 Platero Méndez, R. (2014). Metáforas y articulaciones para una pedagogía crítica sobre la interseccionalidad. Quaderns de Psicologia, 16 (1), 55-72. <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/v16-n1-platero>

