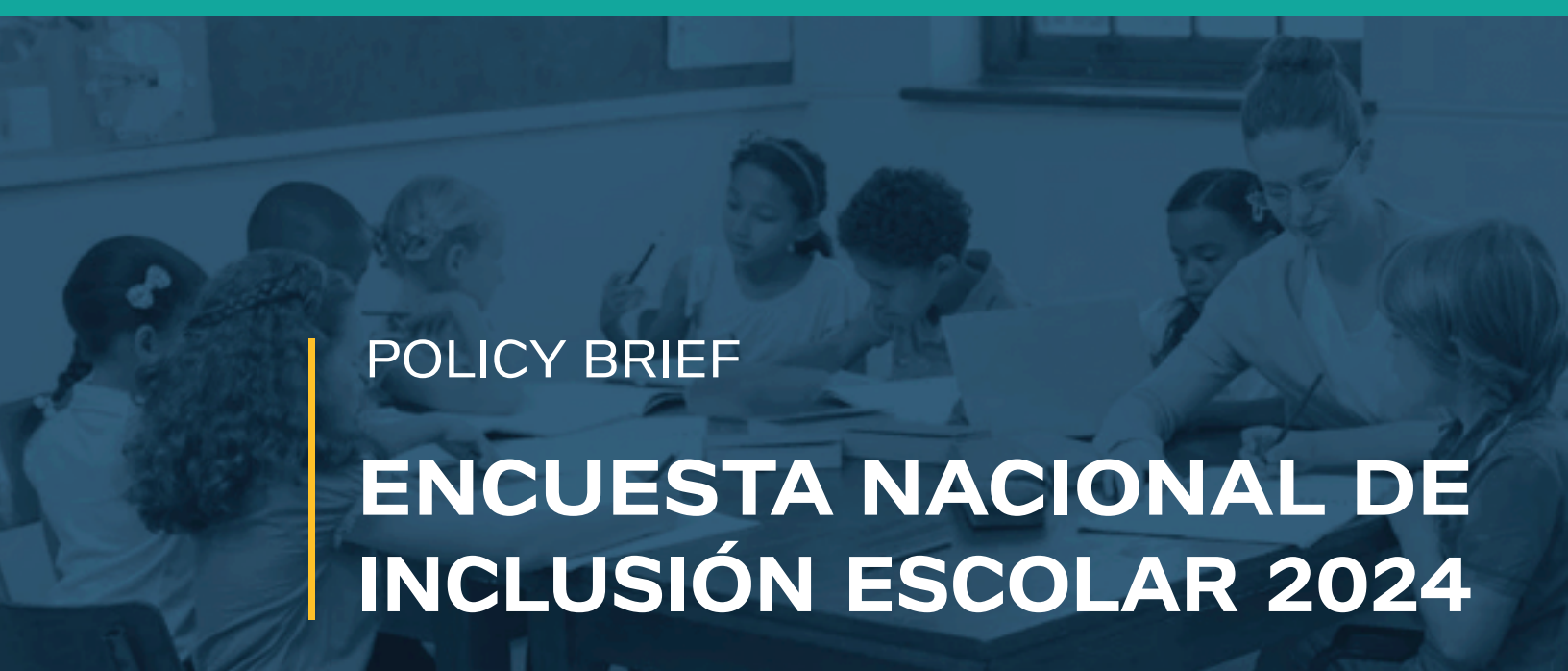




POLICY BRIEF

ENCUESTA NACIONAL DE INCLUSIÓN ESCOLAR 2024

Andrea Horn

Claudia Godoy

Marcelo Nogués

Carolina Cuéllar

Juan Pablo Queupil

Álvaro González

Contenido

I.	Introducción	3
II.	Breve marco referencial	3
III.	Antecedentes metodológicos	5
IV.	Resultados	7
V.	Recomendaciones para la promoción de la inclusión	16
VI.	Referencias	19

I. INTRODUCCIÓN

Durante los años 2023 y 2024 el Centro de Investigación para la Transformación SocioEducativa (CITSE), de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), aplicó una encuesta dirigida a docentes, líderes medios¹ y directivos escolares chilenos, con el objeto de conocer cómo estos actores comprenden la inclusión educativa y perciben su dimensión procedimental en los establecimientos donde trabajan. Junto con ello, fueron invitados a evaluar una serie de políticas y normativas implementadas en este ámbito².

La Encuesta Nacional de Inclusión Educativa (ENIE) es un instrumento que procura recabar la percepción de los actores escolares involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuyas prácticas se espera que sean cada vez más inclusivas.

A través de este documento, el CITSE busca compartir los principales resultados y realizar sugerencias, tanto a nivel de los agentes educativos como de las políticas públicas en la materia, con base en la evidencia analizada. De esta manera, contribuir a la reflexión para avanzar en procesos educativos inclusivos al interior de las comunidades educativas.

II. BREVE MARCO REFERENCIAL

Durante las últimas tres décadas, los sistemas educativos a nivel mundial han promovido una educación inclusiva con el fin de avanzar hacia sociedades más democráticas, en las que las personas puedan convivir y celebrar la diversidad, y como prerrequisito para una educación de calidad con equidad (Slee, 2020, citado en UNESCO, 2020). En el plano nacional, avanzar en inclusión se ha presentado como un propósito y desafío relevante, ya que el país ha mostrado altos niveles de estratificación en el acceso a oportunidades educativas de calidad (OCDE, 2017). Por esta razón, durante los últimos veinte años se han dispuesto una serie de políticas públicas que buscan incidir en las oportunidades de acceso y permanencia en educación para niños, niñas y adolescentes, en la disponibilidad y uso de recursos por parte de los establecimientos, y en el trabajo al interior de las comunidades educativas, con el fin de promover una educación más inclusiva³.

Sin embargo, cuando se habla de inclusión, se alude a un término confuso, polisémico, dinámico, y a veces, controversial (Cuéllar et al., 2025; Echeita & Ainscow, 2011; MINEDUC, 2016). Algunos autores señalan que la noción de inclusión educativa ha sido interpretada de diferentes maneras a lo largo del tiempo (Ainscow et al., 2006; Gaete & Luna, 2019; Rojas & Armijo, 2016). Por su parte, Cuéllar et al. (2025) organizan estas comprensiones en tres enfoques sucesivos: el primero, vinculado a la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE); el segundo, se presenta como una extensión del primero, y considera la inclusión de otros grupos de estudiantes que tradicionalmente han sido apartados

¹ El concepto de “líderes medios” refiere a profesionales de la educación a cargo de unidades relevantes para la labor pedagógica y/o de convivencia en los establecimientos educativos, tales como inspectores generales, encargados de convivencia, coordinadores PIE (Programa de Integración Escolar), entre otros.

² En este documento se utilizan de manera genérica términos como “directivos”, “docentes”, “líderes medios”, “encuestados” y otros que hacen referencia conjunta a hombres y mujeres. Este uso es permitido por la Real Academia Española para evitar la saturación gráfica de otras fórmulas posibles y facilitar la fluidez de la lectura.

³ Entre los documentos normativos más relevantes se cuentan la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2008), el Decreto 170 (2010), el Decreto 83 (2015), y la Ley de Inclusión (2015). A ello se suman una serie de documentos de carácter orientador dirigidos al abordaje de la inclusión (ej.: Orientaciones Técnicas para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros, Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBTI, etc.).

de las oportunidades educativas por motivos sociales o culturales (ej.: su pertenencia a minorías étnicas, condición socioeconómica, identidad de género, religión, entre otras). Finalmente, el tercer enfoque, relaciona la inclusión con la idea de abordar la diversidad como un rasgo de la sociedad humana de manera más transversal.

Cabe señalar que la forma como se comprende la inclusión ha tenido importantes consecuencias en el diseño de las políticas educativas y la normativa emanada⁴, así como en la manera en que las comunidades educacionales abordan la diversidad para ser más inclusivas. Autores como Gaete et al. (2021) y el documento de política de MINEDUC (2016), advierten que la noción de inclusión que considera “diverso” a grupos de estudiantes que han sido tradicionalmente excluidos (como sería el caso de los dos primeros enfoques), se construye tomando como referente a un estudiante ideal o “normal” y, por lo tanto, conlleva una mirada de déficit hacia los sujetos diversos, que implicaría la necesidad de apoyos o tratamientos especiales para su integración al aula. Desde esta perspectiva de *integración*, el foco de atención sería la o el estudiante y su proceso de adaptación a la institución escolar, sin mayor cuestionamiento respecto del funcionamiento de la escuela ni de las prácticas de los docentes y directivos en su interior. Por otra parte, se ha llamado *enfoque inclusivo* a la comprensión de inclusión que considera que todos los estudiantes son diversos de manera transversal. Esta segunda perspectiva sugiere que los establecimientos educativos sean lugares que valoren la heterogeneidad, el encuentro y que flexibilicen su trabajo para dar una respuesta educativa más pertinente a las necesidades e intereses de los estudiantes, donde se promueva la transformación de las culturas, políticas y prácticas para abordar el quehacer educativo, procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos (Booth & Ainscow, 2002).

En el plano nacional, el diseño de políticas para promover la inclusión ha tenido el influjo de ambas perspectivas (integracionistas y de enfoque inclusivo), lo que ha incidido en las prácticas pedagógicas y acciones de mejoramiento tendientes a la inclusión, que resultan desarticuladas y que apuntan en diversas direcciones, por lo que su impacto ha sido limitado. De acuerdo con la Evaluación de Políticas Nacionales de Educación realizada por la OCDE (2017), en Chile, además de la segregación socioeconómica para acceder a la educación escolar, prevalecen otras inequidades, tales como la desigual calidad y cobertura en educación parvularia, la segregación para acceder al sistema de educación superior, o las diferencias en términos de oportunidades educativas que brindan los establecimientos del sector público y privado.

El compromiso con una educación inclusiva, que comprende la diversidad como una condición transversal de las comunidades educativas, se ha materializado a través de la promulgación de la Ley N° 20.845 (2015), conocida como “Ley de Inclusión Escolar”. Si bien varios expertos la consideran un avance en materia de derechos, derribando prácticas institucionalizadas y normalizadas para la selección de estudiantes al momento del acceso, ella no asegura que los establecimientos educativos tengan la capacidad de vivir la inclusión de manera adecuada (Catalán & Cordero, 2023), o se equiparen en términos de calidad y mínimos comunes garantizados. Y es que pasar de dichos lineamientos a la práctica requiere de una revisión y fortalecimiento de comprensiones, capacidades y competencias a nivel de los actores educativos.

Algunos autores han señalado que transitar desde una perspectiva de integración, relacionada con la atención y apoyo a algunos grupos de estudiantes, a una perspectiva de inclusión, que valora la diversidad de todos los estudiantes, representa un desafío para el liderazgo y la gestión de los establecimientos, ya que implica desarrollar culturas, estructuras, políticas y capacidades

⁴ Una forma de materializar la discusión y retórica en torno a las políticas educativas ha sido la producción de textos asociados, tales como leyes, decretos, reglamentos, resoluciones, orientaciones y/o lineamientos, que luego orientarán, supervisarán y evaluarán la provisión del servicio educativo (Azis, 2018).

que fomenten procesos de cambio y transformación al interior de las comunidades educativas (Ainscow & Sandhill, 2010; Ryan, 2016; Valdés 2022).

Teniendo en cuenta la relevancia de los actores escolares para la inclusión, estudios realizados en el último tiempo en el país muestran cómo los directores valoran positivamente los sentidos y propósitos de la Ley de Inclusión, a la vez que son críticos a la hora de evaluar su efectividad (CEDLE, 2018; Rojas et al., 2021). La escasez de formación para la inclusión, la falta de recursos financieros y humanos, el foco administrativo del Estado, las consecuencias asociadas a evaluaciones estandarizadas como el SIMCE, la falta de dinamismo de la participación estudiantil, entre otros factores, amenazan la construcción de comunidades educativas más inclusivas (Quiroga & Aravena, 2018; Rojas et al., 2021; Valdés, 2025).

En este marco de tensiones y desafíos, los profesionales que trabajan en los centros educativos se ven interpelados a (re)orientar sus prácticas pedagógicas y de gestión para abordar una diversidad que se amplía y dinamiza constantemente, a la vez que enfrentan las exigencias de un sistema que no logra superar lógicas estandarizadoras y competitivas.

A una década de la promulgación de la Ley de Inclusión, el trabajo que se presenta pretende conocer desde la voz de directivos, líderes medios y docentes, las interpretaciones que tienen sobre la inclusión escolar, aproximarse a aspectos procedimentales de su implementación, y saber cómo inciden las políticas educativas en dichas comprensiones y formas de trabajo.

III. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

Características del instrumento

La Encuesta Nacional de Inclusión Escolar (ENIE), fue elaborada por investigadores del CITSE y validada por académicos y directivos con experiencia en el ámbito de la inclusión escolar. Se trata de una encuesta online, de preguntas abiertas y cerradas, con foco en las percepciones y opiniones de los agentes escolares acerca de la inclusión educativa. El instrumento está estructurado en cuatro dimensiones que fueron respondidas a través de un total de 27 preguntas. Las dimensiones son: caracterización de los encuestados y de su establecimiento; definición de inclusión; prácticas asociadas a la implementación de la inclusión; y evaluación de las políticas educativas en este ámbito.

Cabe aclarar que desde el CITSE nos inclinamos por una comprensión del fenómeno en estudio asociada al enfoque inclusivo; no obstante, para la construcción de preguntas en las dimensiones de implementación y evaluación de las políticas, se optó por consultar acerca de grupos de estudiantes que han sido tradicionalmente excluidos, ya que es la forma en que se ha construido la política, lo que a su vez ha tenido correlato en la manera de organizar el trabajo en los establecimientos.

Características de la muestra

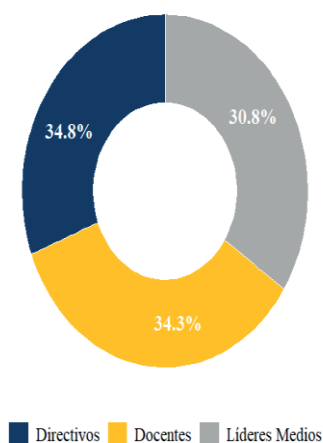
La encuesta fue aplicada a una muestra no probabilística de 198 participantes, específicamente a adultos profesionales en diversos cargos dentro de los establecimientos escolares: directivos (61), líderes medios (68) y docentes (69).

El 74% de los participantes se identifica con el género femenino y el 26% con el género masculino.

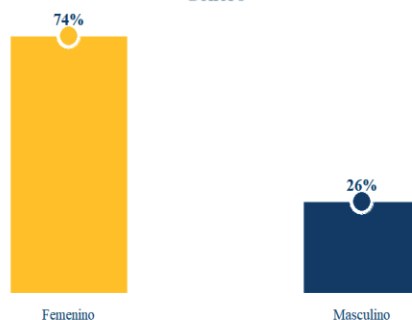
En cuanto al tipo de establecimientos en que trabajan, 119 personas lo hacen en establecimientos públicos, 70 personas en establecimientos particulares subvencionados y 7 personas en establecimientos particulares; 2 personas no indican esta información.

La mayoría de los encuestados vive en la Región Metropolitana (49%), seguido de quienes lo hacen en la V Región de Valparaíso (28%). En menor proporción, declaran vivir en la VIII Región de Bío-Bío (6%) y en otras. No hubo respuestas de participantes que vivieran en las regiones de Los Ríos ni Magallanes.

Distribución de Cargos de Profesionales de la Educación



Género



Análisis

Se realizaron análisis estadísticos univariados y bivariados en Rstudio, considerando algunas variables de cruce como cargo, dependencia y género, así como análisis de contenido sobre el significado de inclusión educativa en Atlas.ti.

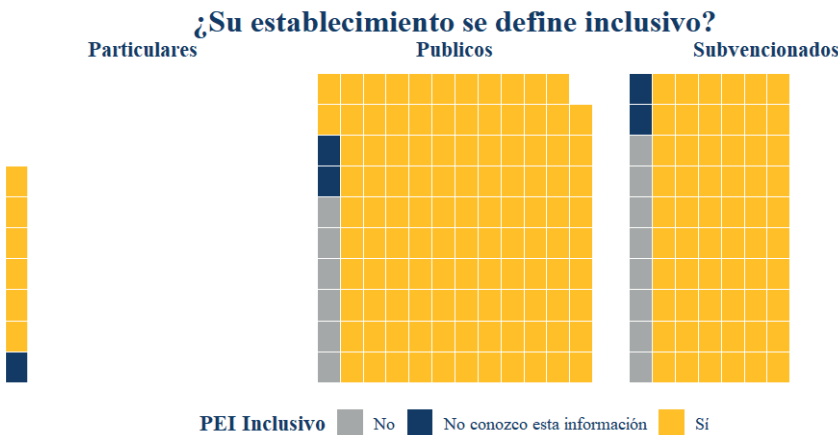
IV. RESULTADOS

Los resultados responden a una selección de hallazgos clave a partir de las preguntas realizadas, y están organizados de acuerdo con las dimensiones del instrumento: Comprensión de la inclusión; Implementación de la inclusión; y Políticas educativas tendientes a la inclusión. Las variables de cruce como género, dependencia del establecimiento y tipo de actor se mencionan cuando arrojan notorias diferencias.

A. Comprensión de la inclusión

1. Presencia de la inclusión en los sellos del Proyecto Educativo Institucional

El 90% de los encuestados informaron que sus centros educativos se definen como inclusivos en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). El reconocimiento de este sello es levemente mayor entre los participantes de establecimientos públicos (93%) respecto de participantes de establecimientos particulares subvencionados o particulares (86% en ambos casos).



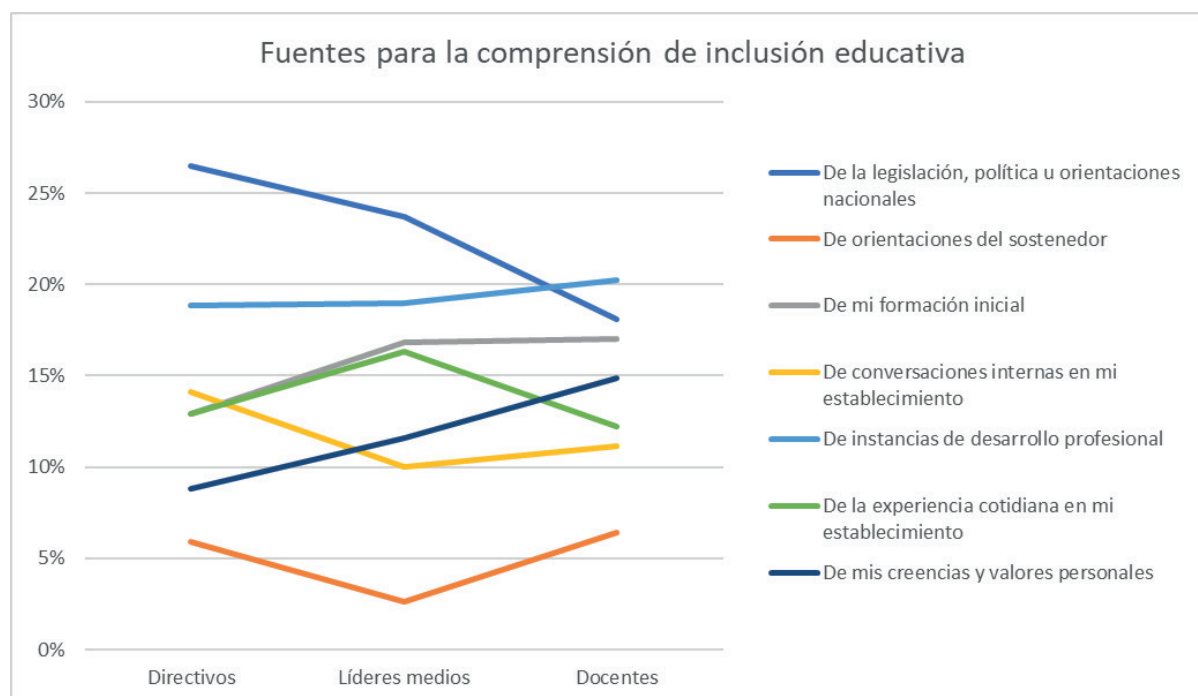
2. Comprensión de la Inclusión Educativa por parte de los actores

El análisis de las definiciones aportadas por los actores encuestados muestra que la inclusión educativa es conceptualizada mayormente desde un enfoque inclusivo, ya que un 65% de los participantes aporta una definición que puede ser enmarcada en dicha perspectiva, mientras que el 11% lo hace desde la perspectiva de integración, otro 11% brinda una definición mixta, es decir, que tiene elementos característicos de ambas perspectivas, y el 13% una ambigua o cuyo enfoque de base no es identificable.

Entre las definiciones que se asocian a un enfoque inclusivo existen diversas calidades o niveles de profundidad de las respuestas, desde “educación para todos” hasta algunas que consideran más elementos, tales como “generar condiciones de acceso y estrategias pedagógicas para que todo niño o niña logre experiencias de aprendizajes significativos en la escuela que contribuyan a su desarrollo afectivo, social y cultural”. Llama la atención que la palabra “acceso” está presente en el 25% de las definiciones asociadas a este enfoque.

3. Fuente o referente asociado a la comprensión de la inclusión educativa

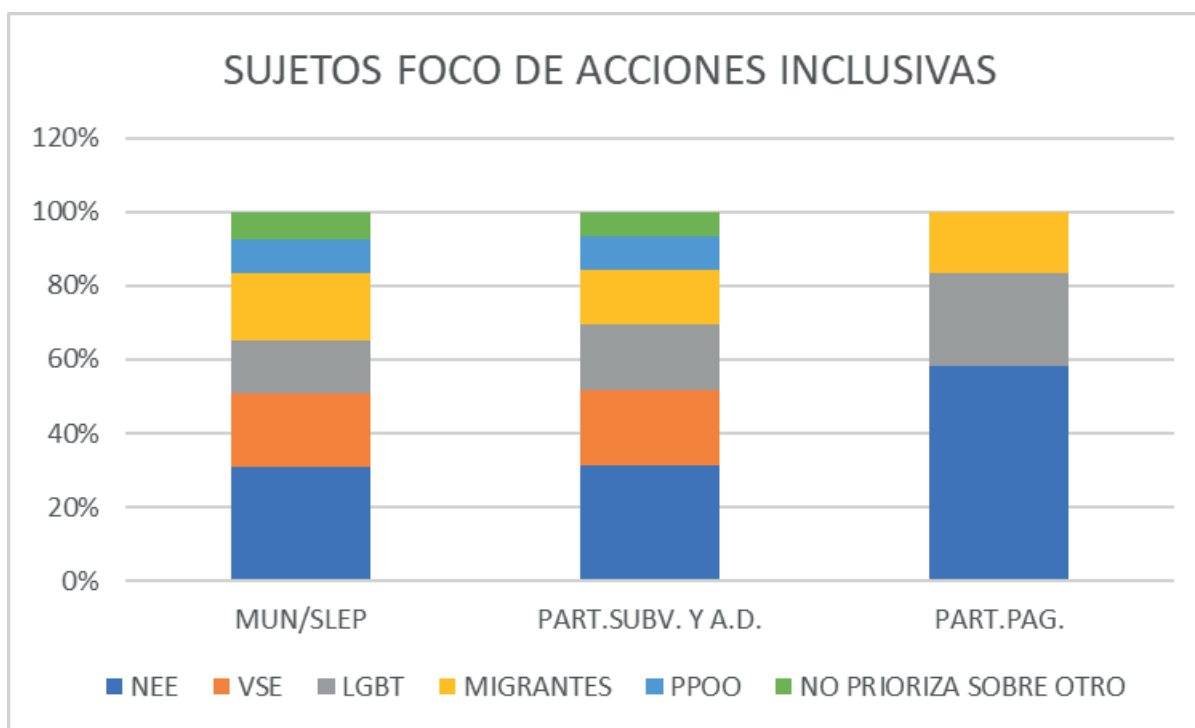
Al ser consultados por las fuentes o principales referentes para comprender el concepto de inclusión educativa, los actores señalan a las definiciones adoptadas por las políticas y normativas nacionales, seguidas de las que provienen de su formación continua e inicial. Estas fuentes difieren levemente en su proporción según cargo; así, la fuente relativa a definiciones que aporta la política es mencionada principalmente por los directivos y líderes medios, mientras que la mayoría de los docentes menciona las instancias de desarrollo profesional a lo largo de su formación continua.



B. Implementación de la inclusión

4. Principales sujetos que son foco de inclusión en el establecimiento educacional

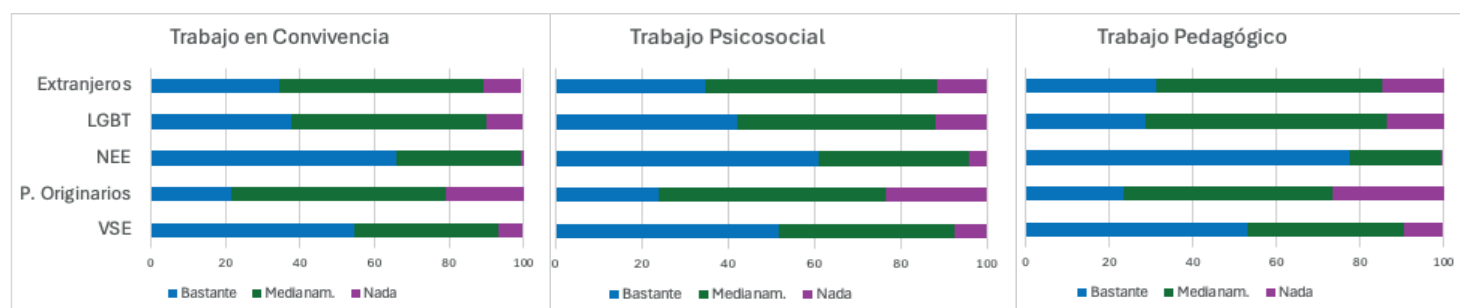
En base a la composición del estudiantado en cada establecimiento, se consultó si el trabajo de inclusión se concentraba en alguno de los grupos tradicionalmente reconocidos en riesgo de exclusión. Las voces de los actores encuestados, sin distinción por tipo de dependencia del establecimiento, revelan que las acciones inclusivas se focalizan mayoritariamente en atención de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE). En segundo lugar, los participantes de establecimientos que reciben subvención estatal mencionan acciones relacionadas con la situación de vulnerabilidad socioeconómica (VSE) de los estudiantes. Las respuestas difieren ligeramente entre actores de establecimientos públicos (municipales o dependientes de Servicios Locales de Educación Pública) y de establecimientos particulares subvencionados y administración delegada, alternándose la tercera mayoría de respuestas entre estudiantes migrantes y LGBT. En tanto, los participantes de establecimientos particulares pagados, al no abordar estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, mencionan un ordenamiento en que el segundo foco de atención son los estudiantes asociados con el grupo LGBT.



5. Ámbitos del trabajo de inclusión en el establecimiento educacional

Se consultó si entre los ámbitos en que se ha organizado el trabajo escolar (agrupados en pedagógico, psicosocial, o de convivencia) existe alguno en que se hayan modificado sus prácticas para trabajar la inclusión durante los últimos cinco años.

Se observa que las modificaciones tendientes a una mayor inclusión (catalogadas como bastante, medianamente o nada), han estado concentradas en estudiantes con NEE y en condición de vulnerabilidad socioeconómica, sin ampliarse a estudiantes que pertenecen a la población migrante, LGBT, o que provienen de pueblos originarios. Esto, de forma transversal en los ámbitos pedagógico, psicosocial y de convivencia, sin observarse grandes diferencias por tipo de actor.



Al desglosar lo anterior por dependencia del establecimiento, se observa que los establecimientos subvencionados y públicos tienen un comportamiento similar; sus mayores cambios en las prácticas han estado dirigidos a estudiantes con NEE, seguidos de aquellos dirigidos a estudiantes en condición de VSE. En el caso de establecimientos públicos, se

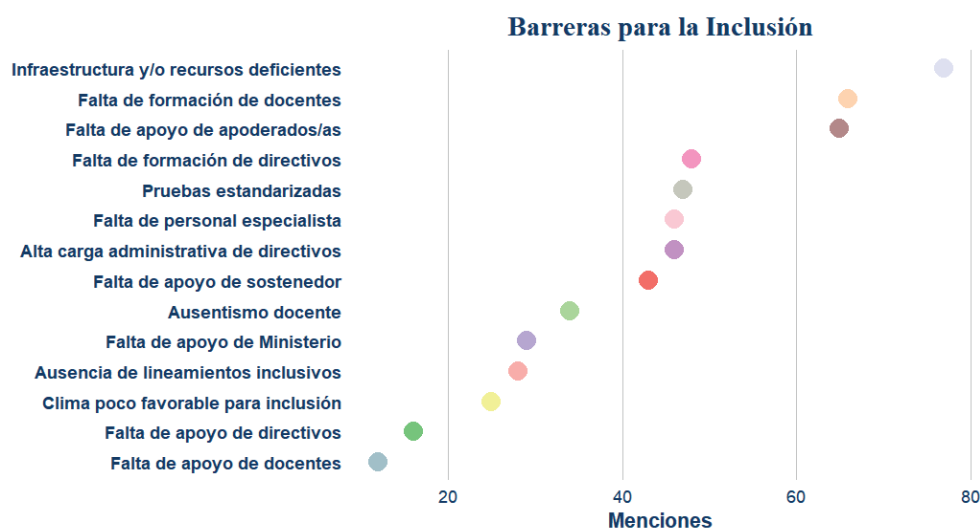
observan en tercer lugar modificaciones dirigidas a estudiantes extranjeros, y en cuarto lugar a estudiantes LGBT. Sin embargo, en caso de establecimientos particulares subvencionados, este orden se invierte. Por su parte, los establecimientos particulares concentran ajustes de sus prácticas dirigidas a grupos de estudiantes con NEE, seguido de lejos por ajustes enfocados a la inclusión de estudiantes LGBT, y en menor medida, en las prácticas que consideran a estudiantes extranjeros⁵.

6. Barreras para la inclusión escolar

Al consultar a los encuestados si perciben (o no) barreras para la inclusión en sus establecimientos, el 62% señaló que sí las percibe, encontrándose diferencias significativas según el cargo, ya que las menciones de docentes y líderes medios (71% cada uno) fueron más frecuentes que las realizadas por los directivos (43%).

La pregunta por barreras para la inclusión no presenta diferencias significativas en función de la dependencia educacional, pero sí del género. Un 66% de mujeres y 50% de hombres reconocen barreras, respectivamente.

En cuanto a las barreras mencionadas, las más frecuentes fueron “infraestructura y/o recursos deficientes”, “falta de formación docente” y “falta de apoyo por parte de los apoderados”.



Al profundizar por tipo de actor encuestado, los directivos también señalan su “alta carga administrativa”, mientras que, en el caso de los docentes, se menciona con frecuencia la “falta de personal especialista”.

Además, entre quienes no reconocen barreras para la inclusión, se consultó sobre las posibles razones de esta ausencia, donde los participantes argumentaron, en primer lugar, “contar con un PEI inclusivo” y, en segundo lugar, “contar con un clima escolar adecuado”.

⁵ Cabe notar que este tipo de establecimientos tiene asociado un pago por estudiante que las familias deben realizar, por lo que no existiría necesidad de atender grupos de estudiantes en condición de VSE.

7. Preparación de los actores escolares para abordar la inclusión

En relación con el nivel de preparación que los encuestados declaran tener para contribuir a la inclusión de grupos de estudiantes que tradicionalmente han sido excluidos, existe una tendencia clara y sin distinciones por tipo de actor encuestado, a sentirse mayormente preparados para incluir a estudiantes con NEE y en situación de VSE, mientras que se sienten menos preparados para contribuir a la inclusión de estudiantes extranjeros, pertenecientes a pueblos originarios y a la comunidad LGBT. Lo anterior es coherente con los sujetos foco de inclusión que identifican en sus establecimientos, expresado en el punto 4.



8. Medidas que los actores priorizarían para mejorar la inclusión

Se presentó a los actores escolares encuestados una serie de medidas que podrían mejorar la inclusión educativa a nivel nacional, pidiéndoles que marcaran las tres opciones que reflejaban sus prioridades. El resultado de su selección se puede visualizar en la siguiente tabla.

Medidas que Priorizaría para Mejorar la Inclusión en Chile

Medida	Porcentaje
Fortalecer la preparación de directivos y docentes en temas de diversidad e inclusión	22.0%
Mejorar los mecanismos de asignación de recursos a nivel del sistema para el apoyo a la inclusión de estudiantes diversos	16.3%
Aumentar la autonomía de los establecimientos para la distribución y uso de recursos	13.5%
Reducir la carga de trabajo administrativo del personal del establecimiento	10.6%
Establecer incentivos económicos para el personal que trabaja en establecimientos con alta matrícula de estudiantes diversos	9.2%
Generar indicadores de diversidad e inclusión a nivel escolar (similar al IVE)	7.5%
Disminuir la competencia entre establecimientos	6.6%
Contar con una definición consensuada de inclusión escolar en el sistema educativo	6.1%
Exigir objetivos o metas de inclusión escolar a los equipos directivos	4.5%
Aumentar las atribuciones de los directores para la selección o desvinculación de docentes	3.8%

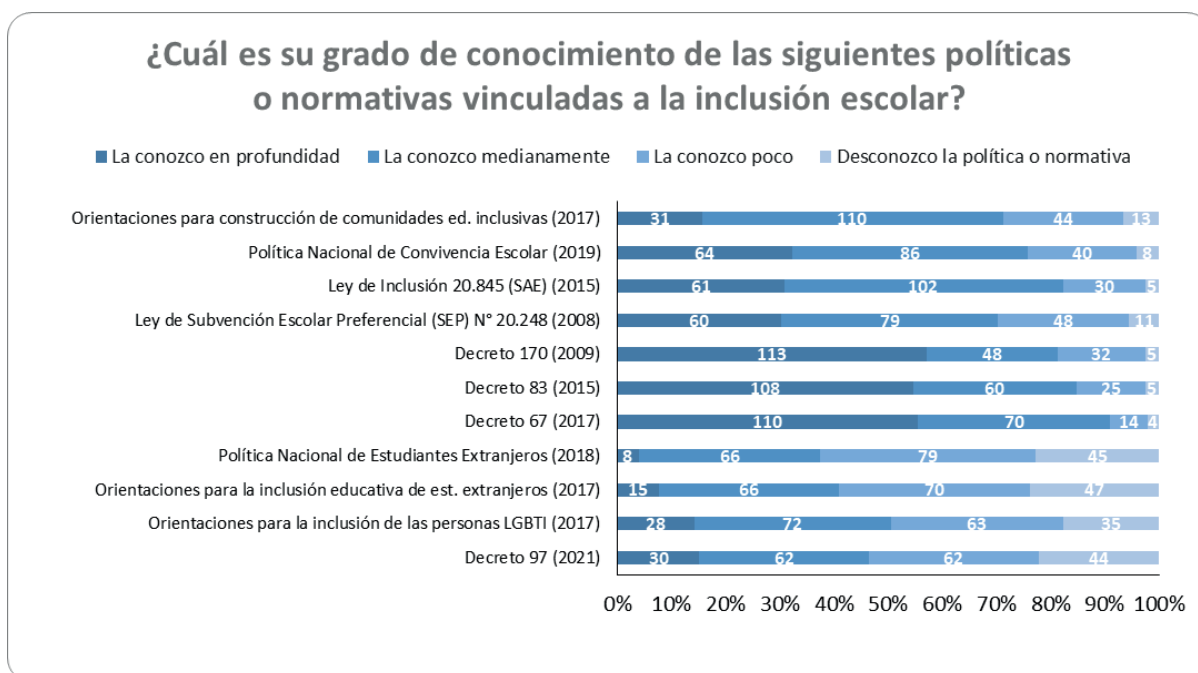
La medida que obtuvo más preferencias fue la preparación de directivos y docentes en temas de diversidad e inclusión, seguida de dos medidas relacionadas con el uso de recursos para la inclusión: mejorar los mecanismos de asignación de recursos y aumentar la autonomía de los establecimientos en relación con su uso y distribución al interior del establecimiento.

Esto refleja una preponderancia de los ámbitos formativos y de recursos como medidas que podrán mejorar la inclusión educativa en los establecimientos, las cuales pueden complementarse o abordarse de forma independiente, dependiendo de los contextos involucrados o focos priorizados.

C. Políticas educativas tendientes a la inclusión

9. Conocimiento sobre las políticas de inclusión escolar en Chile

Los participantes fueron consultados respecto de su grado de conocimiento en relación a algunas políticas educativas, entre las que se incluyeron documentos de diverso tipo (normativos y orientadores).



Las políticas y normativas conocidas con mayor profundidad por los encuestados son el Decreto 170 (MINEDUC, 2009), seguidas del Decreto Exento 83 (MINEDUC, 2015) y del Decreto 67 (MINEDUC, 2018).

El siguiente cuadro analiza la información sobre conocimiento de las políticas por tipo de actor encuestado.

	Directivos (N=61)		Líderes Medios (N=68)		Docentes (N=69)	
	Descon + con poco	Con Med + Con prof	Descon + con poco	Con Med + Con prof	Descon + con poco	Con Med + Con prof
Orient. Comunidades Inclusivas (2017)	10%	90%	29%	71%	45%	55%
Política Convivencia Escolar (2017)	5%	95%	26%	74%	39%	61%
Ley de Inclusión (2015)	7%	93%	12%	88%	33%	67%
Ley SEP (2008)	8%	92%	32%	68%	46%	54%
Decreto 170 (2009)	8%	92%	15%	85%	32%	68%
Decreto 83 (2015)	7%	93%	12%	88%	26%	74%
Decreto 67 (2017)	2%	98%	9%	91%	16%	84%
Política Est. Extranjeros (2018)	46%	54%	68%	32%	72%	28%
Orient. Est. Extranjeros (2017)	46%	54%	60%	40%	70%	30%
Orient. LGBT (2017)	31%	69%	54%	46%	61%	39%
Decreto 97 (2021)	41%	59%	60%	40%	58%	42%

Entre los documentos normativos más conocidos, se observa que el Decreto 67 es bastante conocido por los tres tipos de encuestados, mientras que el Decreto Exento 83, el Decreto 170 y la Ley de Inclusión tienen mayor nivel de conocimiento entre directivos y líderes medios, disminuyendo notoriamente entre docentes. Además, la ley SEP (Subvención Escolar Preferencial) tiene alto nivel de conocimiento entre directivos, y no así entre líderes medios o docentes.

Lo anterior se condice con el carácter prescriptivo de las políticas; es decir, tienen mayor grado de conocimiento aquellas políticas y normativas que mandatan o prohíben cursos de acción que se desarrollan cotidianamente en los establecimientos educacionales. Por ejemplo, el Decreto 170 regula el funcionamiento de los programas de integración escolar, el Decreto 83 promueve la Diversificación de la Enseñanza y aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes que lo requieran⁶, y el Decreto 67 establece la normativa mínima en relación con evaluación, calificación y aprobación de los estudiantes. Todas estas normativas pueden ser exigidas y supervisadas por la Superintendencia de Educación. Asimismo, existe un alto grado de conocimiento en torno a los documentos de política que tienen recursos asociados (ej.: Decreto 170 y Ley SEP).

Por su parte, los instrumentos menos conocidos son aquellos que poseen un carácter más bien orientador y/o cuya implementación no contempla financiamiento estatal. Aquí se encuentran las Orientaciones Técnicas para la Inclusión de Estudiantes Extranjeros, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros, y las Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBT. Cabe notar que, entre este tipo de documentos, las Orientaciones para la Construcción de

⁶ Al aportar estos criterios y orientaciones, la normativa permite dejar atrás los planes de estudio asociados a la educación especial y tener como referente el Currículum Nacional de Educación Parvularia y Educación Básica, con las medidas de diversificación y adecuaciones curriculares que sean necesarias.

Comunidades Educativas Inclusivas (2017) y la Política Nacional de Convivencia Escolar (2017) tienen un alto grado de conocimiento por parte de los directivos. Lo anterior es muy positivo, ya que se trata de documentos con distinciones conceptuales y criterios para la incorporación del enfoque inclusivo y/o para la gestión de una convivencia pacífica e inclusiva, según sea el caso.

Por su parte, el Decreto 97, que establece las bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales de 1° a 6° básico, tiene menor grado de conocimiento ya que solo es aplicable (y exigible) en el caso de establecimientos con una matrícula de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios superior al 20%.

Lo anterior muestra un énfasis del conocimiento más profundo de las políticas que afectan el accionar de las unidades educativas de manera transversal, tales como el Decreto 67. En cambio, otras que son más recientes están en una etapa de conocimiento más bien parcial, tal como lo refleja, por ejemplo, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros y las Orientaciones para la Inclusión de las Personas LGBT.

10. Focos de las políticas y normativas de inclusión escolar en Chile

Se solicitó a los actores escolares encuestados señalar cuál sería, a su juicio, el principal foco de la normativa de inclusión en el país. Para ello podían marcar hasta tres alternativas de respuesta. La siguiente tabla muestra las opciones de respuesta que reflejan la opinión de los participantes, ordenando su frecuencia de mayor a menor.

N° de respuestas	Foco de la normativa sobre inclusión en el país
125	La integración de estudiantes con NEE
101	La no discriminación de estudiantes en los procesos de admisión
81	La presencia de estudiantes diversos en el establecimiento
71	El reconocimiento del valor de la diversidad de los estudiantes
64	La adaptación de la labor pedagógica a la diversidad de los estudiantes
62	El respeto y trato igualitario a todos los estudiantes
54	La puesta en marcha de prácticas de convivencia para la no discriminación
1	Ninguna de las anteriores

De acuerdo con la tabla, la mayoría de los actores encuestados considera que los principales focos de la normativa de inclusión en Chile son la integración de estudiantes con NEE y la no discriminación de estudiantes en los procesos de admisión. Esto pareciera ser coherente con el carácter prescriptivo de la normativa que regula los Proyectos de Integración Escolar (PIE) presentes en 6.259 establecimientos del país (MINEDUC, 2024), así como con la implementación del Sistema de Admisión Escolar, que rige desde el año 2019 para todos los establecimientos que reciben financiamiento estatal.

11. Calificación de las políticas de inclusión escolar en Chile

Finalmente, se pidió a los encuestados calificar de manera individual una serie de documentos asociados a políticas y normativas de inclusión, con nota de 1 a 7, en función de su grado de utilidad. El promedio de sus calificaciones para cada uno de ellos se presenta en la siguiente tabla.

Política	Promedio
Política Nacional de Convivencia Escolar (2019)	5,61
Decreto 83 (2015)	5,61
Decreto 67 (2017)	5,60
Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) N° 20.248 (2008)	5,47
Decreto 170 (2009)	5,45
Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas (2017)	5,37
Decreto 97 (2021)	5,37
Ley de Inclusión 20.845 (SAE) (2015)	5,31
Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gays, trans e intersex (2017)	5,27
Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (2017)	5,06

Los resultados son coherentes con el grado de conocimiento de cada documento o cuerpo legal. Cabe notar que las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas tienen una posición relativamente favorable respecto de otros documentos orientadores.

V. RECOMENDACIONES PARA LA PROMOCIÓN DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: ORIENTACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

Los hallazgos de este estudio evidencian la necesidad de avanzar hacia una comprensión más profunda, coherente y compartida del concepto de inclusión dentro de las comunidades educativas. Aunque la mayoría de los actores escolares reconoce que sus establecimientos poseen un “sello inclusivo”, persiste una diversidad de interpretaciones que se asocian principalmente a las normativas vigentes, reflejando un bajo consenso y un entendimiento superficial del término. Esta situación revela un desafío para el diseño e implementación de políticas públicas que aspiren a promover una inclusión integral y sostenible en los contextos escolares.

La inclusión debe ser comprendida y promovida no solo como la atención a grupos específicos en situación de riesgo o vulnerabilidad, sino como un principio que reconoce y valora la diversidad como un rasgo intrínseco a las comunidades escolares. En este sentido, la inclusión implica un cambio de paradigma que desplaza el enfoque desde las deficiencias individuales hacia la construcción de entornos educativos que acogen, respetan y potencian las diferencias. Esta transformación conceptual requiere del esfuerzo coordinado entre distintos niveles y actores del sistema educativo, y constituye un horizonte compartido para la política educativa.

Las siguientes orientaciones buscan aportar a la construcción de políticas públicas que no solo fomenten el desarrollo de marcos normativos en torno a la inclusión, sino que también contribuyan a generar condiciones para el desarrollo de prácticas inclusivas y transformadoras en los establecimientos educacionales.

1. Promover una comprensión profunda y compartida de la inclusión

Es necesario avanzar hacia una noción de inclusión que reconozca la diversidad como una característica intrínseca de la comunidad escolar y que no se limite a enfoques centrados en grupos específicos de estudiantes. Esto requiere superar las perspectivas basadas en el déficit y promover miradas relacionales y comunitarias que reconozcan la riqueza que aporta la diversidad.

La política debe crear condiciones para que las comunidades educativas puedan resignificar el concepto de inclusión desde sus propios contextos, favoreciendo procesos de diálogo, reflexión y construcción colectiva de significados. Esto contribuirá a generar cambios culturales sostenibles y a evitar que las iniciativas inclusivas se conviertan en acciones aisladas o meramente formales.

2. Articular políticas y marcos normativos para ofrecer orientaciones claras y coherentes

Una orientación clave para avanzar hacia la inclusión consiste en fortalecer la articulación entre las distintas políticas y normativas vigentes relacionadas con la inclusión educativa. Actualmente, la multiplicidad de documentos y marcos normativos que abordan la inclusión desde diversas perspectivas, sin una sistematización clara ni referencias cruzadas, genera una visión fragmentada que dificulta su comprensión y aplicación práctica en los establecimientos. La política pública debe orientar y facilitar la integración conceptual y operativa de estas normas, promoviendo un marco común de referencia que sirva de base para la acción. Además, es indispensable que la difusión de estas políticas no se limite a la entrega de documentos, sino que incluya estrategias formativas y de acompañamiento técnico que aseguren su comprensión y aplicación contextualizada.

La elaboración de documentos de síntesis y orientación, como el ya reconocido “Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas” (MINEDUC, 2016), debería ser potenciada y utilizada activamente en procesos de formación dirigidos a equipos directivos y docentes. Estas instancias deben promover no solo el conocimiento normativo, sino la reflexión crítica sobre las implicancias pedagógicas y organizacionales de la inclusión.

3. Generar condiciones de flexibilidad y autonomía para la gestión de la inclusión

La política pública debe contemplar mecanismos que permitan una mayor flexibilidad y autonomía en la gestión de la inclusión, especialmente en cuanto al uso de recursos. El sistema vigente tiende a asignar recursos específicos para ciertos grupos de estudiantes, lo cual puede reforzar categorizaciones limitantes y restringir la capacidad de los establecimientos para responder de manera integral a la diversidad.

Promover que los equipos directivos cuenten con mayor autonomía para decidir sobre la distribución de recursos económicos y profesionales, en función de las necesidades particulares de su comunidad educativa, es una medida que puede favorecer una inclusión más contextualizada y pertinente, y potenciar el rol de los directivos como líderes de la inclusión en sus establecimientos.

Al mismo tiempo, se requiere articular esta autonomía con mecanismos de rendición de cuentas y acompañamiento que permitan monitorear el uso adecuado de los recursos y la consecución de objetivos inclusivos, sin caer en rigidez ni burocratización excesiva.

4. Incorporar la inclusión en la evaluación de procesos educativos para su retroalimentación

La inclusión debe ser integrada como un componente transversal en la evaluación de procesos educativos de los establecimientos y de sus equipos profesionales. La incorporación de criterios inclusivos contribuye a visibilizar la importancia de la inclusión como un objetivo institucional clave y orientar las prácticas hacia la mejora continua.

No basta con que los establecimientos elaboren planes de inclusión, sino que es fundamental que estos documentos sean contruidos con la participación activa de la comunidad educativa, reflejen una reflexión profunda sobre las barreras y oportunidades, y estén alineados con otros planes y documentos que guían el trabajo escolar. Asimismo, se debe garantizar la existencia de procesos claros de revisión, retroalimentación y acompañamiento técnico, que permitan fortalecer la implementación de dichos planes, considerando las particularidades de cada comunidad escolar.

5. Fortalecer la formación inicial y continua orientada a la inclusión

La preparación y desarrollo de capacidades de directivos, líderes medios y docentes son elementos fundamentales para promover una cultura inclusiva en las escuelas. La política educativa debe promover la creación y financiamiento de espacios formativos, tanto internos como externos, que posibiliten la reflexión conjunta sobre el significado y alcance de la inclusión, el análisis contextualizado de las necesidades y la co-construcción de estrategias inclusivas. En este sentido, no solo se requiere adquirir conocimientos técnicos, sino también revisar creencias, actitudes y prácticas que pueden obstaculizar la inclusión.

Estos espacios deben ser concebidos como entornos seguros y acogedores, que fortalezcan el sentido de pertenencia y la expresión de las identidades diversas. La formación debe diversificar las miradas sobre los sujetos en riesgo de exclusión, abordando dimensiones como la identidad de género, la migración y la pertenencia a pueblos originarios, así como fomentar la construcción de lazos productivos con las familias y comunidades.

Adicionalmente, es necesario que la inclusión sea incorporada como un objetivo formativo explícito en los planes de estudio de las carreras de pedagogía y en programas de formación continua dirigidos a profesionales de la educación, especialmente aquellos que desempeñan o aspiran a cargos directivos. Asimismo, se recomienda elaborar y difundir materiales y herramientas de apoyo para los equipos directivos, que faciliten la reflexión y el aprendizaje colectivo sobre prácticas inclusivas.

6. Impulsar un enfoque colaborativo y de responsabilidad compartida en la construcción de escuelas inclusivas

Finalmente, las políticas de inclusión deben promover una distribución equitativa y colaborativa de responsabilidades entre todos los actores de la comunidad educativa. La inclusión no es una tarea exclusiva de los docentes o coordinadores PIE, sino que requiere la participación activa y el compromiso conjunto de directivos, líderes medios, personal de apoyo, familias y estudiantes. La política pública debe favorecer mecanismos y espacios para la colaboración, el diálogo y la co-responsabilidad, fortaleciendo el capital social y la cohesión comunitaria como condiciones para la inclusión.

VI. REFERENCIAS

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership, *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. <https://doi.org/10.1080/13603110802504903>
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota Técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolución-e-implementación-de-las-políticas-educativas-en-Chile.pdf
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002) *Index for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol, UK.
- Catalán, R. & Cordero, E. (2023). *Sistema de Admisión Escolar (SAE): más allá de la "tombola"*. <https://www.ciperchile.cl/2023/09/20/sistema-de-admision-escolar-sae-mas-alla-de-la-tombola/>
- CEDLE (2018) *Estudio de Opinión "La Voz de los Directores"*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/estudio-de-opinion-la-voz-de-los-directores/>
- Cuéllar, C., Horn, A., & Lizama, C. (2025). Liderazgo y educación inclusiva en escuelas públicas con alta matrícula migrante en Chile. En Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.) *¿Qué sabemos del liderazgo educativo en Chile hoy?* (pp. 349-369). Editorial Santillana.
- Echeita, G. & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Gaete, A., Luna, L., & Alamos, M. (2021). Normalidad, diversidad, justicia y democracia: una propuesta desde la educación inclusiva. En C. Moyano (Ed.) *Justicia educacional. Desafíos para las ideas, las instituciones y las prácticas en la educación chilena* (pp. 55-79). UAH Ediciones.
- Gaete, A., & Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes* 21(2), 161-175. <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.02>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2015). *Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de las y los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2015). *Decreto Exento 83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2016). *Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas*. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/orientaciones-comunidades-educativas-inclusivas/>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2018). *Decreto 67. Aprueba las normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos N° 511 de 1997, N° 112 de 1999 y N° 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1127255>

Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2024). *Directorio de establecimientos PIE*. <https://especial.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-pie/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion en Chile OCDE Nov2017.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion%20en%20Chile%20OCDE%20Nov2017.pdf)

Quiroga, M. & Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Revista Calidad en la Educación*, (49), 82-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>

Rojas, M.T., & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuadernos de Educación* N° 75. https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_75/index.html

Rojas, M.T., Salas, N., & Rodríguez, J. I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: entre compromiso, conformismo y resistencia. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.6>

Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve Miradas* (pp.177- 204). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Valdés, R. (2022). Liderazgo escolar inclusivo: una revisión de estudios empíricos. *Zona Próxima*, 36, 4-27. <https://doi.org/10.14482/zp.36.3719>

Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, 43. <https://doi.org/10.6018/rie.560271>

