



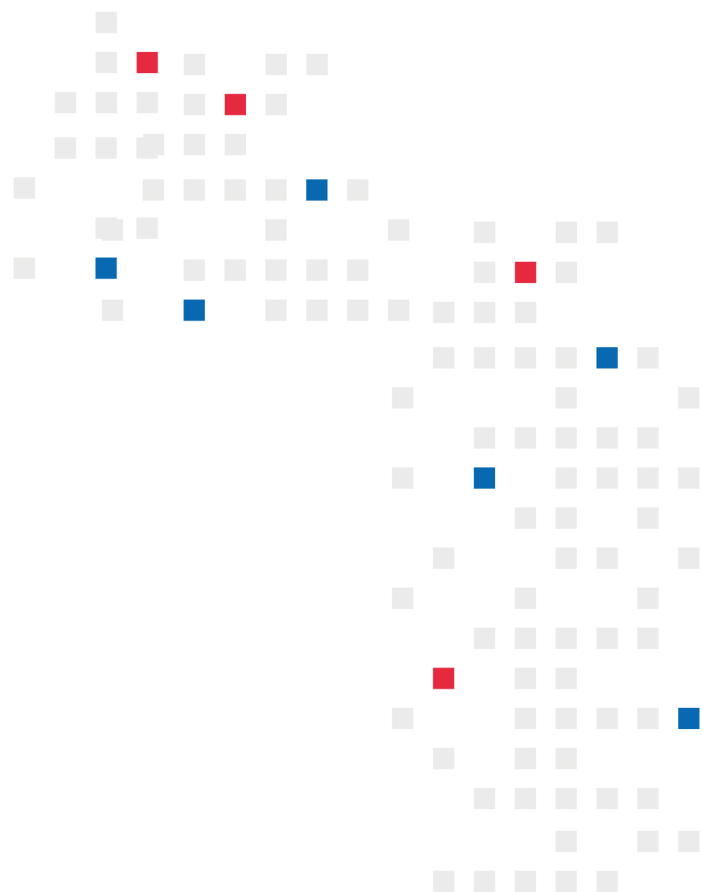
---

Superintendencia  
**de Educación**

## **Discriminación en la escuela**

Descripción y análisis a partir de las  
denuncias recibidas por la  
Superintendencia de Educación

---



# Antecedentes

---

La Superintendencia de Educación, fue creada por la Ley N° 20.529 publicada el 27 de agosto de 2011, cuya entrada en funciones se inició el 1 de septiembre de 2012.

Esta institución se crea como parte del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, compuesto también por el Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad y Consejo Nacional de Educación.

Su misión es contribuir al aseguramiento de la calidad y el ejercicio del derecho a la educación parvularia y escolar, teniendo como objeto fiscalizar, de conformidad a la ley, que los sostenedores de establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones que dicte la Superintendencia. Asimismo, la superintendencia debe promocionar, informar y educar, en el ámbito de su competencia, a todos los miembros de las comunidades educativas y ciudadanía en general, sobre la normativa educacional y el resguardo de sus derechos.

En ese sentido, resulta relevante para la Superintendencia contar con información que identifique y caracterice hechos de discriminación presentes en el sistema educativo, teniendo en cuenta los cambios recientes en normativa relacionada (e.g. Ley de Inclusión Escolar) y los propios reglamentos internos de los establecimientos.

En este contexto, nuestra institución en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos, encargaron a un equipo conformado por investigadores del Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso (PACES) y del Centro de Investigación para la Educación inclusiva (EduInclusiva) la realización del estudio “Discriminación en la escuela: descripción y análisis a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación” cuyos resultados se presentan en este documento.

## Tabla de Contenidos

Índice de Ecuaciones, Figuras y Tablas .....	6
Antecedentes .....	7
<b>RESUMEN .....</b>	<b>8</b>
<b>PRIMER CAPÍTULO .....</b>	<b>10</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....</b>	<b>14</b>
OBJETIVO GENERAL .....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
<b>METODOLOGÍA .....</b>	<b>15</b>
DISEÑO DEL ESTUDIO .....	15
FASE 1: NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL EN MATERIA DE DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....	15
FASE 2: ANÁLISIS DE DENUNCIAS POR DISCRIMINACIÓN, AÑOS 2014-2015 .....	15
PARTICIPANTES Y TIPOS DE MUESTREO .....	16
Procedimiento de muestreo de normativas nacionales e internacionales. ....	16
Procedimiento de muestreo de reglamentos de convivencia escolar.....	17
Procedimiento de muestro de denuncias. ....	19
PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN .....	21
Fase 1. Normativa nacional e internacional en materia de discriminación en el contexto escolar. ....	21
Fase 2: Análisis de denuncias por discriminación años 2014-2015. ....	22
Mapa de discriminaciones. ....	22
Identificación de grupos focales sobre los cuales opera la discriminación. ....	23
Análisis de contenido. ....	23
ASPECTOS ÉTICOS .....	24
CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO .....	24
<b>ANTECEDENTES .....</b>	<b>25</b>
<b>SEGUNDO CAPÍTULO .....</b>	<b>33</b>
<b>MARCO TEÓRICO .....</b>	<b>34</b>
DISCRIMINACIÓN .....	36
DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA.....	38
LA PERSPECTIVA DE DERECHOS EN NIÑAS Y NIÑOS.....	41
INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	45
Permanencia en el sistema educativo. ....	48
Promoción escolar. ....	48
Aprendizaje .....	49
Participación .....	51
LA PERSPECTIVA DE JUSTICIA SOCIAL Y LOS MARCADORES DE DIFERENCIAS .....	53

MARCADORES DE DIFERENCIAS Y DISCRIMINACIÓN EN LA ESCUELA .....	58
Discriminación estética. ....	62
Sexismo y discriminación de género. ....	62
Discriminación por prejuicio sexual. ....	63
Racismo y discriminación étnica. ....	64
Racismo y discriminación por procedencia étnico-nacional: migraciones. ....	65
Aptismo y discriminación asociada a necesidades educativas especiales. ....	67
Clasismo y otras formas de discriminación por situación socioeconómica .....	70
Discriminación religiosa. ....	72
Discriminación por maternidad y paternidad juvenil. ....	73
Discriminaciones por condiciones de salud. ....	74
<b>TERCER CAPÍTULO .....</b>	<b>76</b>
<b>NORMATIVA NACIONAL E INTERNACIONAL EN MATERIA DE DISCRIMINACIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>77</b>
TENSIONES Y AVANCES EN LA POLÍTICA NACIONAL E INTERNACIONAL EN MATERIA DE NO DISCRIMINACIÓN .....	77
El principio de la no discriminación arbitraria. ....	78
Normativas que atienden al derecho a la no discriminación en educación. ....	87
Medidas para prevenir y atender sexismo y discriminación de género. ....	87
Medidas para prevenir y atender discriminación étnica o racismo. ....	87
Medidas para prevenir y atender discriminaciones por necesidades educativas especiales y aptismo. ....	91
Medidas para prevenir y atender discriminaciones por clasismo. ....	92
Medidas para prevenir y atender discriminaciones religiosas .....	95
Medidas para prevenir y atender discriminación por maternidad y paternidad juvenil. ....	96
Medidas para prevenir y atender discriminación por condiciones de salud.....	97
Normativas que atienden al derecho a la identidad en educación. ....	98
Derecho a identidad y discriminación étnica. Estudiantes de procedencia étnico-nacional extranjera. ....	98
Derecho a la identidad y discriminación por prejuicio sexual. ....	99
Normativas que atienden al derecho a la participación en educación. ....	101
Normativas que atienden al derecho al buen trato en educación. ....	104
FORMAS DE DISCRIMINACIÓN PRESENTES EN REGLAMENTOS DE CONVIVENCIA ESCOLAR .....	109
Acceso al sistema educativo. ....	112
Condiciones personales establecidas por normativa y funciones propias del centro educativo. ....	112
Procesos de selección. ....	114
Acceso a la educación y su relación con los grupos focales .....	118
Familias y adherencia al proyecto educativo institucional.....	119
Permanencia en el sistema educativo. ....	120
Formas de discriminación positiva para la continuidad de estudios. ....	120
Mecanismos de expulsión y cancelación de matrícula. ....	124
Promoción escolar en el sistema educativo. ....	129
Promoción supeditada a la asistencia escolar. ....	129
Promoción y grupos focales. ....	130
Promoción y aprendizaje curricular. ....	131
Aprendizaje en el sistema educativo.....	132

El aprendizaje de vivir juntos. ....	133
Aprendizaje y grupos focales. ....	134
Participaci3n en el sistema educativo. ....	137
Estructuras para la participaci3n. ....	137
Nociones y espacios de participaci3n. ....	140
<b>CUARTO CAPÍTULO</b> .....	<b>146</b>
<b>ANÁLISIS DE DENUNCIAS POR DISCRIMINACIÓN AÑOS 2014-2015</b> .....	<b>147</b>
MAPAS DE LAS DISCRIMINACIONES .....	147
ANÁLISIS DE CONTENIDO CUALITATIVO SOBRE LA MUESTRA DE DENUNCIAS .....	166
Exclusi3n o suspensi3n de actividades escolares. ....	167
Negaci3n de asistencia regular a clases. ....	167
Negaci3n y cancelaci3n de matrícula escolar. ....	167
Negaci3n de recursos materiales o pedag3gicos. ....	168
Estudiantado excluido y hostigado. ....	168
Discriminaci3n y maltrato hacia madres, padres y apoderados. ....	168
Escasa informaci3n. ....	169
Incumplimiento de acuerdos .....	169
Resoluci3n irregular de problemas. ....	169
Experiencias de exclusi3n educativa. ....	170
La encrucijada de la pertenencia al centro educativo. ....	170
ANÁLISIS DE UNA SUB MUESTRA DE DENUNCIAS .....	171
Aptismo. ....	173
Acceso a la educaci3n. ....	173
Permanencia en el sistema educativo. ....	174
Promoci3n escolar. ....	176
Aprendizaje .....	177
Participaci3n. ....	178
Discriminaci3n por condiciones de salud. ....	179
Acceso a la educaci3n. ....	179
Permanencia en el sistema educativo. ....	179
Discriminaci3n estétici. ....	180
Permanencia. ....	180
Aprendizaje. ....	181
Participaci3n. ....	181
Clasismo o discriminaci3n por situaci3n socioecon3mica. ....	181
Permanencia en el sistema educativo. ....	181
Aprendizaje. ....	182
Discriminaci3n por prejuicio sexual. ....	182
Permanencia en el sistema educativo. ....	182
Discriminaci3n por embarazo, maternidad y paternidad. ....	183
Promoci3n escolar. ....	183
Aprendizaje. ....	184

Discriminaciã étnica. Procedencia étnico-nacional. ....	184
Permanencia. ....	184
Discriminaciã religiosa. ....	185
Participaciã. ....	185
<b>QUINTO CAPÍTULO.....</b>	<b>186</b>
CONCLUSIONES .....	187
RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES .....	194
Incorporar una verdadera perspectiva de inclusiã escolar. ....	194
Incorporar las necesidades educativas especiales como categoriã sospechosa. ....	194
Supervisar y fiscalizar los reglamentos de convivencia escolar.....	195
Monitorear las prácticas de escuelas en zonas extremas. ....	195
Permitir denuncias de personas en situaciã de migraciã a travé del Identificador Provisorio Escolar (IPE) u otro documento de identidad. ....	195
Realizar las siguientes modificaciones al sistema de denuncias de la Superintendencia de Educaciã.....	195
Incorporar la categoriã de necesidades educativas especiales (NEE). ....	195
Incorporar la categoriã de discriminaciã a otros actores educativos. ....	196
Incorporar la categoriã de discriminaciã por situaciã de migraciã. ....	196
Modificar la categoriã de discriminaciã por embarazo y maternidad. ....	196
RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES A LAS ESCUELAS Y SUS SOSTENEDORES .....	196
Ajustar los reglamentos de convivencia escolar. ....	196
Incorporar en los PEI y reglamentos, el derecho a la no discriminaciã y los procedimientos pedagógicos y psicosociales para garantizarlo. ....	197
Monitoreo de prácticas educativas orientadas a la inclusiã educativa con enfoque de derecho.....	197
RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES PARA LA CIUDADANÍA .....	198
Visibilizar a los grupos aún excluidos. ....	198
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>200</b>

## Índice de Ecuaciones, Figuras y Tablas

<b>Ecuación 1.</b> <i>Criterio de discriminación</i> .....	19
<b>Ecuación 2.</b> <i>Muestreo estratificado con afijación proporcional</i> .....	20
<b>Ecuación 3.</b> <i>Análisis de prevalencia por tasas</i> .....	21
<b>Figura 1.</b> <i>Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: Norte Grande</i> .....	155
<b>Figura 2.</b> <i>Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: Norte Chico</i> .....	156
<b>Figura 3.</b> <i>Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Central</i> .....	157
<b>Figura 4.</b> <i>Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Sur</i> .....	158
<b>Figura 5.</b> <i>Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Austral</i> .....	159
<b>Figura 6.</b> <i>Tasa de denuncias de discriminación por cada 10.000 estudiantes, según región</i> .....	161
<b>Tabla 1.</b> <i>Metodología del estudio</i> .....	16
<b>Tabla 2.</b> <i>Criterios muestrales para la selección de los reglamentos de convivencia escolar</i> .....	17
<b>Tabla 3.</b> <i>Muestra de denuncias asociadas a discriminación (años 2014 y 2015)</i> .....	20
<b>Tabla 4.</b> <i>Macro zonas geográficas y regiones que las componen</i> .....	22
<b>Tabla 5.</b> <i>Procesos de inclusión educativa</i> .....	46
<b>Tabla 6.</b> <i>Grupos focales y formas de discriminación en educación</i> .....	61
<b>Tabla 7.</b> <i>Avances, insuficiencias y necesidades legislativas en materia de inclusión educativa</i> .....	108
<b>Tabla 8.</b> <i>Categorías emergentes asociada a cada proceso de inclusión educativa</i> .....	111
<b>Tabla 9.</b> <i>Prevalencia de denuncias de discriminación según dependencia del establecimiento</i> .....	148
<b>Tabla 10.</b> <i>Prevalencia de denuncias de discriminación según nivel de estudios de la persona afectada</i> .....	149
<b>Tabla 11.</b> <i>Prevalencia de denuncias de discriminación según tipo de denuncia de discriminación</i> .....	152
<b>Tabla 12.</b> <i>Orientaciones para la lectura de las infografías sobre discriminación en Chile</i> .....	154
<b>Tabla 13.</b> <i>Tasas de denuncias sobre discriminación según región, años 2014 y 2015 y variación porcentual</i> .....	161
<b>Tabla 14.</b> <i>Aptismo o discriminación asociada a necesidades educativas especiales según sub temas</i> ..	163
<b>Tabla 15.</b> <i>Denuncias por discriminación de acuerdo a las sub-categorías de denuncia de la Superintendencia de Educación</i> .....	165
<b>Tabla 16.</b> <i>Recategorización de las denuncias por formas de discriminación sentida</i> .....	165
<b>Tabla 17.</b> <i>Contenidos de necesidades educativas especiales</i> .....	166
<b>Tabla 18.</b> <i>Casos solicitados y analizados según categoría de denuncia</i> .....	172
<b>Tabla 19.</b> <i>Número de casos analizados según formas de discriminación</i> .....	172



## Resumen

Este estudio analiza las discriminaciones identificadas en el sistema educativo chileno a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación durante el período 2014-2015. El enfoque de este trabajo entretiene tres perspectivas de análisis de la inclusión: a) el enfoque de derecho de niños y niñas que distingue el derecho a la no discriminación, a la identidad, al buen trato y a la participación; b) el enfoque de la justicia social, que en términos amplios aboga por el derecho a la diferencia y la no discriminación por factores estéticos, de sexo-género, origen étnico y socioeconómico, y creencias religiosas y, finalmente, c) el enfoque de inclusión educativa que distingue los procesos de acceso, permanencia, promoción, participación y calidad en la esfera de la educación.

El objetivo del estudio es analizar desde un enfoque amplio de inclusión educativa, las discriminaciones identificadas en el contexto educativo chileno a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación, relacionándolas con la normativa nacional e internacional en materia de discriminación, y con los reglamentos internos de los establecimientos escolares.

El estudio considera dos fases investigativas. En la primera de ellas, se analiza las normativas nacionales e internacionales sobre discriminación y los reglamentos de convivencia escolar. En la segunda, se analiza las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación en el período 2014-2015.

Los resultados obtenidos muestran que las normativas nacionales han avanzado en el resguardo del ejercicio igualitario de los derechos consagrados en la Constitución Política de la República y en los diversos tratados y acuerdos internacionales, observándose mejoras considerables en comparación con décadas anteriores. Sin embargo, aún queda espacio para avanzar. Respecto del enfoque de derechos de los niños y niñas, el derecho que queda menos resguardado dice relación con la propia identidad. En la normativa vigente, las discriminaciones por apariencia o discriminación estética no se encuentran mencionadas en ninguna normativa específica, quedando como una tarea pendiente de nuestra legislación. Respecto de los procesos de inclusión educativa, si bien las normativas nacionales han tendido a resguardar el acceso a la educación, no han sido efectivas en atender con la misma profundidad a los procesos de permanencia y promoción. Por otra parte, los reglamentos de convivencia escolar se actualizan con un desfase importante desde la dictación de diferentes normas, y dejan abiertos diferentes vacíos legales. El análisis de las denuncias arroja como resultado que el estudiantado con necesidades educativas especiales es un grupo social que se encuentra expuesto a mayor discriminación en la escuela. Las escuelas





enfrentan entonces el desafío de construir normativas internas que se orienten hacia una auténtica inclusión.



## Primer Capítulo



## Introducción

Durante los últimos años, el gobierno de Chile ha impulsado una serie de leyes y reformas educacionales cuya finalidad es garantizar una educación inclusiva, pública, gratuita y de calidad. El desafío es enorme, pues el sistema educativo debe transitar desde una lógica de competencia y homogeneización, hacia una lógica de inclusión, respeto por la diferencia y participación. Se espera que estas transformaciones permitan construir sociedades más cohesionadas, inclusivas y pacíficas, y con ello, lograr un mayor bienestar individual y social. En este sentido, es necesario considerar de forma prioritaria las cuatro dimensiones de los derechos de niños y niñas en el contexto educativo: no discriminación, identidad, participación y buen trato. Además se debe atender a los procesos de inclusión educativa, entre ellos el derecho al acceso, permanencia, promoción, participación y calidad de la educación, sin infligir discriminación alguna por factores como sexo, identidad sexual, credo, origen étnico, etc. Es labor del Estado resguardar el cumplimiento de estos derechos, de modo que cada vez que este resguardo no se cumpla o se vea amenazado, las instituciones sociales y la sociedad civil se pronuncien bajo el irrestricto reconocimiento de la dignidad de las personas.

Como resultado de diferentes movilizaciones sociales recientes, el aseguramiento del derecho a la no discriminación y a vivir en una sociedad justa e igualitaria, se han constituido en temas centrales de las agendas políticas de los últimos gobiernos. Ejemplos de ello son la llamada Ley Zamudio<sup>1</sup> que garantiza la protección frente a situaciones de discriminación arbitraria, y la reciente Ley de Inclusión Escolar<sup>2</sup>. Esta última señala claramente que protegerá la integración social de nuestros niños, niñas y jóvenes en el actual sistema educativo. Sin embargo, la ley por sí sola no es suficiente para producir un cambio cultural en la escuela, pues se requieren transformaciones profundas de los patrones de interacción social que están en la base de la discriminación. El reconocimiento del derecho a ser diferente va en alza en la sociedad civil, y nuestros establecimientos educativos han mostrado avances en materia de justicia social, que consideran la diferencia como un valor. Sin embargo, en nuestras escuelas se observa aún una tensión entre discursos y hábitos, de modo que la aceptación de la diversidad a nivel de prácticas concretas constituye un objetivo fundamental. La construcción de espacios educativos que resguarden la no discriminación, la identidad, la participación y el buen trato sigue siendo un desafío.

La discriminación entendida como “un trato inapropiado y potencialmente injusto de los

<sup>1</sup> Ley N° 20.609 que establece medidas contra la discriminación.

<sup>2</sup> Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.



individuos por ser parte de un determinado grupo” (Ungaretti, Jaume, Etchezahar, & Simkin, 2012, p. 17), es una pr3ctica que se observa y reproduce en la escuela. La discriminaci3n opera en el sistema educativo mediante la exclusi3n, en diversas formas, de estudiantes que presentan ciertas caracteristicas o pertenecen a determinados grupos sociales. Al excluir, la discriminaci3n pone en riesgo el derecho a la educaci3n, entendido no s3lo como el derecho al acceso a la escuela, sino tambi3n como el derecho al aprendizaje continuo y al desarrollo personal pleno (OREALC/UNESCO, 2007).

La discriminaci3n implica un trato inapropiado e injustificado, exponiendo a personas y grupos sociales a situaciones de vulneraci3n de sus derechos. La falta de reconocimiento y valoraci3n de la diferencia trae consigo sufrimiento, inseguridad, problemas de autoestima y de salud mental. Por lo tanto, la discriminaci3n en la escuela tiene efectos perjudiciales no s3lo respecto del derecho a la educaci3n, sino tambi3n sobre la calidad de vida del estudiantado y sus posibilidades de inclusi3n social futura (Mineduc, 2013).

La discriminaci3n en la escuela genera tambi3n distintas formas de violencia y tiene un impacto directo en la exclusi3n social en ni3os, ni3as y j3venes, lo que afecta considerablemente “*su participaci3n en la vida social, econ3mica, pol3tica y cultural del pa3s*” (Mineduc, 2013, p. 9). Aquellas escuelas que no reflexionan cr3ticamente sobre pr3cticas discriminatorias y que no establecen derechos y deberes en favor del respeto y el bien com3n, corren el riesgo de transformarse en instituciones reproductoras y perpetuadoras de discriminaciones y violencia.

La no discriminaci3n en el sistema educativo debe ser un derecho garantizado en t3rminos de acceso, permanencia, promoci3n, aprendizaje y participaci3n, sin distinci3n de caracteristicas personales o grupales. Diferentes colectivos en Chile han liderado luchas sociales con este fin, y hoy es necesario que 3ste se instale como un objetivo base en los procesos educativos a todo nivel. Instituciones gubernamentales como el Ministerio de Educaci3n (Mineduc) y la Superintendencia de Educaci3n han asumido la tarea de generar pol3ticas y sistemas de apoyo y fiscalizaci3n que permitan avanzar en esta materia, apuntando a que el pa3s pueda enfrentar con 3xito el desaf3o de construir una sociedad m3s igualitaria, cuyo pilar principal es la educaci3n.

Este estudio, liderado por la Organizaci3n de Estados Iberoamericanos (OEI, Chile) y la Superintendencia de Educaci3n, en colaboraci3n con el Centro de Investigaci3n para la Educaci3n Inclusiva (CIEI) de la Pontificia Universidad Cat3lica de Valpara3so, aborda las discriminaciones en las escuelas chilenas. Se articul3 el problema de investigaci3n en funci3n de tres variables interrelacionadas. En primer lugar, el grado de coherencia de la normativa nacional con la internacional en materia de discriminaci3n. En segundo lugar, la evaluaci3n de los reglamentos de



convivencia escolar de centros educativos chilenos. En tercer lugar, el análisis de las denuncias sobre discriminación recibidas por la Superintendencia de Educación. La identificación de problemas y dificultades en cada uno de estos niveles permite a su vez, formular y proponer conclusiones y acciones remediales que apunten al resguardo del derecho a la inclusión educativa y a la no discriminación. Este estudio pretende ser un aporte en este sentido.

El informe que presentamos a continuación está organizado en cinco capítulos. El primero presenta los objetivos del estudio, la metodología aplicada y los antecedentes. El segundo capítulo contiene el marco teórico asumido. El tercer capítulo analiza la normativa nacional e internacional en materia de discriminación y los reglamentos de convivencia en el contexto escolar. El cuarto capítulo analiza las denuncias por discriminación presentadas ante la Superintendencia de Educación durante el período 2014-2015. El último capítulo reúne las conclusiones obtenidas y propone recomendaciones y orientaciones.



## Objetivos del Estudio

### Objetivo General

Analizar, desde un enfoque amplio de inclusi3n educativa, las discriminaciones identificadas en el contexto educativo chileno a partir de las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educaci3n, relacionándolas con la normativa nacional e internacional en materia de discriminaci3n, y con los reglamentos internos de los establecimientos escolares.

### Objetivos Específicos

1. Describir y analizar el marco normativo nacional e internacional en materia de discriminaci3n en la escuela.
2. Describir y analizar los procesos de inclusi3n educativa presentes en los reglamentos de convivencia escolar, relacionándolos con el marco normativo nacional e internacional.
3. Caracterizar los contenidos de discriminaciones denunciadas ante la Superintendencia de Educaci3n, y describir los grupos focales afectados.
4. Analizar las discriminaciones sufridas por personas que denuncian frente a la Superintendencia de Educaci3n, con base en los procesos de inclusi3n educativa y las formas de discriminaci3n.
5. Elaborar y proponer recomendaciones y orientaciones generales en materia de discriminaci3n, dirigidas a organismos estatales, instituciones educativas y la ciudadanía en general.



## Metodología

### Diseño del estudio

Este estudio presenta un diseño mixto concurrente, es decir, contempla el uso simultáneo de estrategias metodológicas de carácter cuantitativo y cualitativo para analizar las discriminaciones identificadas en el contexto educativo nacional. Dada la elección del diseño mixto concurrente, las estrategias cuantitativas y cualitativas se combinan en el proceso de investigación (Pereira, 2011; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Debido a que ambas tienen el mismo estatus y sólo varían en el orden de secuencialidad, se le denomina concurrente (Pereira, 2011). El carácter mixto de este estudio se muestra en un único estudio que utiliza estrategias mixtas para responder a los objetivos de investigación (Driessnack, Sousa, & Costa, 2007).

Para abordar el estudio se optó por el concepto de discriminación sentida. Como se explicará en el marco teórico, una discriminación sentida se define como la percepción de haber recibido una discriminación a partir de la propia posición de la persona discriminada (Andueza, & Lasheras, 2012; Arza, & Carrón, 2015; Badilla, 2013; Brown et. al., 2014; Castaño, & Stella, 2009; Gadea, 2010; Redón, Angulo, & Vallejos, 2015; Thiers, 2012).

Este informe presenta una secuencialidad analítica en que cada fase retroalimenta a la siguiente. A continuación se define cada una de ellas.

### Fase 1: Normativa nacional e internacional en materia de discriminación en el contexto escolar

Esta fase tiene un carácter exploratorio y busca responder al primer y segundo objetivos específicos. Es decir, en la Fase 1 se describe y analiza el marco normativo nacional e internacional en materia de discriminación en la escuela, desde la perspectiva de los procesos de inclusión educativa (primer objetivo); y se describe y analiza los procesos de inclusión educativa presentes en los reglamentos de convivencia escolar, relacionándolos con el marco normativo nacional e internacional (segundo objetivo). El análisis correspondiente a esta primera fase toma en especial cuenta las cuatro dimensiones de los derechos del niño y niña y de la inclusión

### Fase 2: Análisis de denuncias por discriminación, años 2014-2015

Esta fase es de carácter descriptivo e interpretativo, y apunta a los objetivos específicos tres y cuatro. Es decir, se pretende aquí caracterizar los contenidos de discriminaciones sentidas y los grupos focales afectados en las denuncias que recibe la Superintendencia de Educación en Chile (tercer objetivo), y también analizar las discriminaciones sentidas por personas que denuncian frente a la Superintendencia de Educación, desde la perspectiva de los procesos de inclusión

educativa (cuarto objetivo).

Finalmente, sobre la base de los resultados previos, se presentan conclusiones y se proponen recomendaciones y orientaciones en materia de no discriminación dirigidas a organizaciones e instituciones que diseñan e implementan políticas educativas (organismos estatales, escuelas y sostenedores, etc.) y a la ciudadanía en general, respondiendo al quinto objetivo del estudio.

La Tabla 1 sintetiza la metodología de este estudio.

**Tabla 1**  
*Metodología del estudio*

	Objetivo específico	Muestreo	Muestra/ fuente	Técnica de análisis
Fase 1: Normativa nacional e internacional en materia de discriminación en el contexto escolar	Objetivo 1	Muestreo intencionado	Cuerpos legales nacionales e internacionales	Análisis de contenido categorial temático
	Objetivo 2	Muestreo no probabilístico por cuotas	79 reglamentos de convivencia escolar	Análisis de contenido categorial temático
Fase 2: Análisis de denuncias por discriminación años 2014-2015	Objetivo 3	Muestreo aleatorio simple y muestreo estratificado proporcional	668 denuncias, años 2014 y 2015	Análisis de prevalencias. Análisis de contenido por inferencia
	Objetivo 4	Muestreo intencionado	Evidencias del proceso de investigación de denuncias	Análisis de contenido categorial temático

Fuente: CIEI-PUCV

### Participantes y tipos de muestreo

Las fuentes de datos para este estudio fueron de tipo primaria, ya que consisten en el material que se obtiene de forma directa en la investigación (Henríquez, & Zepeda, 2003). En este caso, las fuentes estuvieron constituidas por cuerpos legales nacionales e internacionales (decretos, leyes, reglamentos y circulares), reglamentos de convivencia escolar y las denuncias recibidas por la Superintendencia de Educación en los años 2014 y 2015, las que fueron compiladas en un documento Excel.

**Procedimiento de muestreo de normativas nacionales e internacionales.** En el caso de los cuerpos legales el muestreo fue de tipo intencionado. Es decir, se seleccionó decretos, leyes y





documentos de políticas públicas en base a su relevancia en materia de discriminación en la escuela (Quintana, 2006).

**Procedimiento de muestreo de reglamentos de convivencia escolar.** El muestreo en el caso de los reglamentos de convivencia escolar fue de tipo no probabilístico por cuotas, asegurando una representación equitativa y proporcionada de los reglamentos, y en función de ciertos criterios muestrales que fueron considerados como bases de la cuota (López et al., 2008). Estos rasgos fueron: macro zona geográfica, nivel de enseñanza, y área geográfica (Tabla 2). En la selección de reglamentos se consideró como universo el conjunto de establecimientos educativos reconocidos por el Mineduc que se encontraran funcionando con matrícula al año 2015. Esto arrojó un universo de 12.001 establecimientos (Mineduc, 2015). Luego, se seleccionó niveles educativos: Educación Especial de discapacidad y de lenguaje, Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Media Humanista Científica (HC), Educación Media Técnico Profesional (TP), y Educación de Adultos. Esto arrojó un universo de 9.764 establecimientos educativos.

La distribución de los reglamentos en función de los criterios muestrales se presenta en la Tabla 2. Al interior de cada cruce se seleccionó al azar un solo establecimiento educativo, lo que se representa en la Tabla 2 a través de un paréntesis que acompaña al universo en cada caso. El requisito para ser incorporado en la muestra fue que el establecimiento contara con reglamento de convivencia escolar y Proyecto Educativo Institucional (PEI) disponible en el portal “Más información, mejor educación” del Mineduc, [www.mime.mineduc.cl](http://www.mime.mineduc.cl). Esta información es de acceso público, ingresando con el Rol Base de Datos (RBD) de cada colegio.

**Tabla 2**

*Crterios muestrales para la selección de los reglamentos de convivencia escolar*

Macro zona Norte Grande		
Nivel de enseñanza	Urbano	Rural
Preescolar/Básica	86 (1)	21 (1)
Preescolar/Básica/Media HC	71 (1)	2 (1)
Preescolar/Básica/Media HC/TP	10 (1)	3 (1)
Básica	35 (1)	64 (1)
Media HC/TP	6 (1)	2 (1)
Especial Discapacidad	10 (1)	1 (1)
Especial Lenguaje	78 (1)	1 (1)
Adultos	15 (1)	2 (1)
Macro zona Norte Chico		
Nivel de enseñanza	Área Urbana	Área Rural
Preescolar/Básica	148 (1)	72 (1)
Preescolar/Básica/Media HC	89 (1)	1 (1)

Preescolar/Básica/Media HC/TP	10 (1)	2 (1)
Básica	17 (1)	285 (1)
Media HC/TP	13 (1)	1 (1)
Especial Discapacidad	28 (1)	3 (1)
Especial Lenguaje	94 (1)	6 (1)
Adultos	29 (1)	3 (1)
<b>Macro zona Central</b>		
<b>Nivel de enseñanza</b>	<b>Área Urbana</b>	<b>Área Rural</b>
Preescolar/Básica	1559 (1)	693 (1)
Preescolar/Básica/Media HC	1032 (1)	25 (1)
Preescolar/Básica/Media HC/TP	139 (1)	14 (1)
Básica	186 (1)	672 (1)
Media HC/TP	127 (1)	7 (1)
Especial Discapacidad	340 (1)	14 (1)
Especial Lenguaje	918 (1)	11 (1)
Adultos	249 (1)	3 (1)
<b>Macro zona Sur</b>		
<b>Nivel de enseñanza</b>	<b>Área Urbana</b>	<b>Área Rural</b>
Preescolar/Básica	356 (1)	344 (1)
Preescolar/Básica/Media HC	155 (1)	14 (1)
Preescolar/Básica/Media HC/TP	21 (1)	5 (1)
Básica	34 (1)	1170 (1)
Media HC/TP	36 (1)	1 (1)
Especial Discapacidad	62 (1)	4 (1)
Especial Lenguaje	132 (1)	5 (1)
Adultos	77 (1)	6 (1)
<b>Macro zona Austral</b>		
<b>Nivel de enseñanza</b>	<b>Área Urbana</b>	<b>Área Rural</b>
Preescolar/Básica	43 (1)	19 (1)
Preescolar/Básica/Media HC	22 (1)	1 (1)
Preescolar/Básica/Media HC/TP	1 (1)	0 (--)
Básica	1 (1)	24 (1)
Media HC/TP	2 (1)	0 (--)
Especial Discapacidad	8 (1)	0 (--)
Especial Lenguaje	10 (1)	0 (--)
Adultos	14 (1)	0 (--)

Fuente: CIEI-PUCV

Este muestreo arrojó 74 reglamentos de convivencia escolar, coincidiendo que todos correspondían a establecimientos que recibían subvención del Estado. Por ello, y con la finalidad de incorporar establecimientos particulares pagados al análisis, se seleccionó de manera aleatoria un colegio privado por cada macro zona. Esto dio un total de 79 reglamentos analizados.



**Procedimiento de muestreo de denuncias.** El universo fue dado por las 15.184 denuncias recibidas entre los años 2014 y 2015, según ocho de los veinte criterios bajo los cuales cualquier persona puede realizar una denuncia. Estos ocho criterios fueron seleccionados en virtud de su correspondencia con denuncias vinculadas a discriminación, aun cuando la persona denunciante no la hubiera catalogado de ese modo. Los temas de denuncias incluidos intencionadamente para el análisis fueron: discriminación, maltrato a estudiantes, medidas disciplinarias, no renovación de matrícula, clases de religión, dificultades o impedimentos en la constitución o participación en Centros de Alumnos (CCAA), Centros de Padres y Apoderados (CCPA) y consejos escolares, procesos de admisión, y falta de mobiliario o elementos de enseñanza y material didáctico.

Con la finalidad de obtener una muestra analizable, se optó por aplicar procedimientos distintos según los criterios de denuncia. En el caso de aquellas recibidas bajo el criterio de discriminación, se realizó un muestreo aleatorio simple, para sobrerrepresentar las denuncias explícitamente recibidas bajo este criterio. Para el cálculo de la muestra se utilizó la siguiente fórmula (Vivanco, 2006):

$$n = \frac{pq \cdot \frac{N}{N-1}}{\frac{e^2}{z^2} + \frac{pq}{N-1}}$$

$p$  = probabilidad de éxito  
 $q$  = probabilidad de fracaso  
 $N$  = Tamaño de la población  
 $he$  = error máximo admisible  
 $z$  = valor coeficiente de confianza

### Ecuación 1. Criterio de discriminación

Dado que era previsible encontrar casos de discriminación en los otros siete criterios de denuncias, se aplicó para ellos un muestreo estratificado con afijación proporcional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014), de manera que dichos criterios quedaran proporcional y estratificadamente representados en la muestra de denuncias. Para el cálculo de la muestra, se utilizó la siguiente fórmula (Vivanco, 2006):

$$n = \frac{\sum_h w_h p_h q_h}{\frac{e^2}{z_{\alpha/2}^2} + \frac{\sum_h w_h p_h q_h}{N}}$$

$w_h$ : peso del estrato  
 $p_h q_h$ : estimador de la varianza  
 $e^2$ : error máximo admisible  
 $z^2$ : nivel de confianza expresado en desviaciones estándar  
 $N$ : tamaño de la población

### Ecuación 2. Muestreo estratificado con afijación proporcional

Al asumir un nivel de confianza del 95%, un error máximo admisible del 4,5% y varianza máxima, el tamaño muestral de denuncias por discriminación fue de 294, mientras que el tamaño muestral de denuncias ubicadas en los otros temas, fue de 374 (Tabla 3). De esta manera, la muestra total fue de 667 denuncias.

**Tabla 3**

*Muestra de denuncias asociadas a discriminación (años 2014 y 2015)*

Temas de denuncias	N	n
Discriminación	1.241	294
Maltrato a estudiantes	8.263	222
Medidas disciplinarias	2.618	70
No renovación de matrícula	2.206	59
Clases de religión	51	1
Dificultades o impedimentos en la constitución o participación en CCAA, CCPA y consejos escolares	129	3
Proceso de admisión	550	15
Falta de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico	126	3
<b>Total de denuncias</b>	<b>15.184</b>	<b>667</b>

Nota: N es el universo, y n es la muestra.

Fuente: CIEI-PUCV

Las denuncias fueron analizadas en base a su contenido textual. Cada denuncia es presentada en un texto que no supera los 1.000 caracteres, incluyendo espacios. Dada esta limitación, al comenzar la fase de análisis se determinó que, por sí solas, las denuncias constituían un material insuficiente en cuanto a contenido. Por lo tanto, se decidió incorporar una nueva etapa dada por el análisis de una sub-muestra de denuncias que incorporara material adicional y complementario al texto explícito de la denuncia. Luego de analizar la muestra, y con base en un muestreo de tipo intencionado, se seleccionó un grupo reducido de denuncias ya analizadas, y se solicitó a la Superintendencia de Educación el material que acompaña el proceso de investigación que ésta lleva a cabo. Para seleccionar esta sub-muestra de denuncias, se realizó un muestreo intencionado



eligiendo un grupo manejable de datos, susceptible de ser analizado desde un enfoque cualitativo (Quintana, 2006).

La información adicional proporcionada por la Superintendencia de Educación es utilizada por la misma como respaldo, y consiste en documentos verificadores de la denuncia, tales como actas de reuniones, fotografías, fotocopias de libro de clases, reglamento de convivencia escolar, correos electrónicos y entrevistas. Se solicitó esta información para el 25% de la muestra analizada en el proceso anterior ( $n = 168$ ). Se seleccionó las denuncias que tenían más información complementaria, ya que no en todos los casos se encontraba material disponible que fuera susceptible de ser analizado. Por ejemplo, algunas denuncias contenían como evidencia del caso sólo un pantallazo de un correo electrónico, mientras que en otros casos, sólo existía una fotografía. Esto resultó en un total de 51 casos de denuncias analizables.

El criterio para definir cuáles denuncias serían finalmente analizadas en la sub-muestra fue que cumplieran al menos, con tres de los siguientes requisitos: (i) registro del relato de la denuncia con más de 450 caracteres, incluyendo espacios; (ii) solicitud de información al establecimiento; (iii) informe de respuesta del establecimiento; (iv) respuesta de parte de la División de Fiscalización; y (v) respuesta de la División de Fiscalía.

### **Procedimiento de análisis de la información**

Debido a que este estudio se basa en un modelo mixto, el análisis de la información combina técnicas cuantitativas y cualitativas (Pereira, 2011).

**Fase 1. Normativa nacional e internacional en materia de discriminación en el contexto escolar.** En la Fase 1 del estudio se llevó a cabo un análisis de contenido categorial temático (Vázquez, 1994; Cáceres, 2003). Este consiste en un análisis basado en los contenidos explícitos de los documentos revisados, de acuerdo a categorías provenientes de la literatura.

Para el análisis de la normativa como de los reglamentos de convivencia escolar, las categorías adscriben al enfoque de los derechos de niños y niñas (no discriminación, identidad, buen trato y participación); al enfoque de inclusión educativa (derecho al acceso, permanencia, promoción, participación y calidad de la educación) y, finalmente, al enfoque de justicia social con énfasis en su valoración por diversos grupos oprimidos, los que hemos denominado en este estudio como grupos focales (personas disidentes sexuales, personas con necesidades educativas especiales, entre otras). Para organizar la información se realizó un proceso de codificación del material de acuerdo a dos pautas: presencias/ausencias, y redundancia en la aparición. Respecto de la presencia/ausencia, se analizó en qué medida, de qué manera y en qué cuerpos legales y



reglamentos, aparecían los procesos de inclusión educativa. En relación con la redundancia, ésta se entiende como agrupación densa de normas dentro de los cuerpos legales y reglamentos, que se encargan de abordar cada proceso de inclusión educativa (Vázquez, 1994). Junto con analizar las normativas en función de los procesos de inclusión educativa, bajo cada categoría de análisis (cada proceso de inclusión educativa) se describe y analiza las formas de discriminación correspondientes, tanto en los cuerpos legales como en los reglamentos.

**Fase 2: Análisis de denuncias por discriminación años 2014-2015.** En esta fase se empleó las siguientes técnicas de análisis de datos:

**Mapa de discriminaciones.** Este análisis buscó caracterizar la discriminación en Chile a partir de su distribución geográfica en el territorio nacional. Según Kaplan y García (2014), es posible describir ciertos fenómenos educativos en un contexto geográfico particular.

Se trabajó con el 100% de denuncias sobre discriminación proporcionadas por la Superintendencia de Educación en los años 2014 y 2015 (N = 1.241) informando su relación con las variables dependencia, nivel de enseñanza y subtema de denuncia. Con el fin de comparar las denuncias de discriminación, los datos fueron traspasados a tasas por proporciones. De este modo, se pudo dar cuenta de la proporción relativa a la población representada en un análisis de prevalencia. De lo contrario, el análisis habría sobrerrepresentado a la Región Metropolitana, ya que allí se encuentra el mayor número de habitantes. El análisis de las denuncias de discriminación, así como de los subtemas de denuncias en discriminación, se presenta a través de una infografía que permite el acceso simplificado a la información más relevante en cinco macro zonas del país: Norte Grande, Norte Chico, zona Central, zona Sur y zona Austral. La Tabla 4 muestra la relación entre macro zonas geográficas y regiones.

**Tabla 4**

*Macro zonas geográficas y regiones que las componen*

Macro zonas	Regiones
Norte Grande	XV Región de Arica y Parinacota; I Región de Tarapacá; II Región de Antofagasta
Norte Chico	III Región de Atacama; IV Región de Coquimbo
zona central	V Región de Valparaíso; Región Metropolitana; VI Región del Libertador Bernardo O'Higgins; VII Región del Maule
zona Sur	VIII Región del Bío Bío; IX Región de la Araucanía; X Región de los Lagos; XIV Región de los Ríos
zona Austral	XI Región de Aisén del General Carlos Ibáñez del Campo; XII Región de Magallanes y de la Antártica chilena

Fuente: CIEI-PUCV



Se utilizó el cálculo de tasas para comparar la incidencia absoluta de las denuncias de discriminación en cada una de las regiones, las cuales poseen magnitudes de población diversas, durante un periodo de tiempo acotado. Esta técnica demográfica se utiliza para comparar la incidencia de un fenómeno en un momento determinado, en poblaciones o territorios distintos. En este caso, se analizó la cantidad de denuncias entre los años 2014 y 2015 en las distintas regiones del país, considerando la matrícula total en los años respectivos en cada región (extraída de la base de datos del Mineduc). La fórmula para el análisis de prevalencia por tasas fue la siguiente

$$\text{Tasa} = \frac{\text{N}^\circ \text{ de denuncias discriminación}}{\text{N}^\circ \text{ total matriculados región}} \times 10.000 \text{ estudiantes}$$

### **Ecuación 3. Análisis de prevalencia por tasas**

De esta forma, es posible decir que existe X cantidad de denuncias por cada 10.000 estudiantes, ya que se usó como variable de magnitud demográfica la matrícula de estudiantes. Esto permite comparar distintos territorios controlando el efecto de la desigual proporción de habitantes. Posteriormente, por cada región se utilizaron estadísticos descriptivos (porcentajes) para caracterizar la cantidad de denuncias de discriminación por dependencia del establecimiento, subtema y nivel de enseñanza.

**Identificación de grupos focales sobre los cuales opera la discriminación.** El análisis consistió en identificar la frecuencia de denuncias correspondientes a formas de discriminación sobre los grupos focales que se describen en el marco teórico: discriminación estética, sexismo y discriminación de género, discriminación por prejuicio sexual, discriminación étnica o racismo, aptismo<sup>3</sup>, clasismo, discriminación religiosa, discriminación por embarazo, maternidad y paternidad, y discriminación por condiciones de salud. Este análisis se llevó a cabo considerando la categorización de denuncias establecida por la Superintendencia de Educación: características físicas y/o apariencia personal, discapacidad física y/o intelectual, embarazo y maternidad, identidad de género, por opción religiosa, orientación sexual, problemas de salud (VIH, epilepsia, otras), ser inmigrante o de distinto origen racial, y Síndrome de Déficit Atencional.

**Análisis de contenido.** Se realizó un análisis a partir de inferencias del contenido de las

---

<sup>3</sup> Para referirse a las formas de discriminación sobre grupos de personas con necesidades educativas especiales, Campbell (2009) utiliza la terminología “aptismo”, proveniente de la palabra ableism en inglés, que se relaciona con ser capaz (to be able) o ser “apto para la sala de clases regular”. Ver Capítulo 2.



denuncias correspondientes a los criterios de discriminación establecidos, usando la muestra de denuncias reportadas en la Tabla 3. El análisis de contenido a partir de inferencias es una técnica que genera categorías específicas para un proceso de análisis de forma inductiva. Estas inferencias consisten en categorías analíticas emergentes que establecen conclusiones acerca del contenido de los textos analizados. Algunas inferencias tienen un nivel analítico más descriptivo, mientras que otras, interpretan el contenido de los relatos (López-Aranguren, 2005).

El análisis de la sub-muestra de denuncias se llevó a cabo de acuerdo al análisis de contenido categorial temático, usando categorías derivadas de la literatura (Vázquez, 1994). En este estudio, las categorías son: acceso a la educación, permanencia en el sistema educativo, promoción escolar, aprendizaje y participación.

### **Aspectos éticos**

Todos los nombres de los establecimientos educativos, así como sus RBD, fueron guardados en estrictas condiciones de anonimato. En el caso de los reglamentos de convivencia escolar fueron omitidos tanto los nombres de los colegios como cualquier información que pudiera ser indicativa de la comuna a la cual pertenece el establecimiento. Cada persona participante en este estudio firmó un acuerdo de confidencialidad de la información.

### **Criterios de rigor científico**

Las fases cuantitativas del estudio fueron establecidas sobre procedimientos estadísticos compartidos y validados científicamente, mientras que el criterio de rigor utilizado para las fases cualitativas fue la triangulación. Ésta consiste en una estrategia recursiva de rigor, que busca contrastar información con la teoría y la perspectiva de los investigadores (Prieto, 2001; Taylor & Bogdan, 1992). Cada proceso analítico contó con la convergencia de diferentes miradas, buscando saturar analíticamente los resultados y conclusiones del estudio.





## Antecedentes

A partir de mediados del siglo XX, la preocupación por la discriminación en la escuela ha jugado un rol central en la institucionalidad internacional. Desde la fundación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) la igualdad y la no discriminación ha constituido un principio fundamental que guía la labor de dicha organización. La Conferencia General de la Unesco aprobó, en su undécima reunión celebrada en París en 1960, la Convención relativa a la no discriminación en la esfera de la enseñanza, bajo el reconocimiento de los derechos humanos asociados a la no discriminación, a la educación, y a la igualdad de posibilidades y de trato. Chile ratificó esta Convención 11 años después, en 1971.

En 1966, la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) adoptó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, que entró en vigencia diez años después y fue ratificado por Chile en 1989. Este Pacto reconoce de forma explícita la necesidad de no hacer distinciones por raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social. En 1989, la ONU promulga la Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada en nuestro país un año después. Todos estos tratados contienen apartados y artículos específicos que respaldan el principio de igualdad y la no discriminación en el ámbito educativo, tomando como base la Declaración Universal de los Derechos Humanos adoptada en 1948, que establece en su artículo 26, el derecho a la educación como un derecho fundamental.

En el año 2015, el Foro Mundial sobre Educación aprobó la Declaración de Incheon. Esta declaración reafirma el compromiso con los desafíos de Jomtien y Dakar, junto a la nueva Agenda Mundial Educación 2030, Surgida a su vez de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sustentable. La Declaración de Incheon plantea que la educación es un aspecto fundamental para la consecución de los 17 objetivos establecidos en ella. Más concretamente, el Objetivo 4 consiste en “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”.

Los objetivos de la Unesco, la Convención sobre los Derechos del Niño a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y la Declaración de Incheon, delimitan el marco general sobre el que actualmente se sostienen las principales recomendaciones y políticas que abordan la discriminación en la escuela. Dicho marco define en gran medida los horizontes y objetivos en materia educativa que determinan la labor de organismos internacionales y nacionales, del Estado, y de la sociedad civil.



En la segunda mitad del siglo XX la educación chilena experimentó procesos de “expansión de cobertura, tal como en gran parte de América Latina; diversificación de instituciones y programas; modernización curricular y las reformas de gestión” (Muñoz-Izquierdo, 2013, p. 19). En este escenario, Chile ha ratificado los principales tratados internacionales de derechos humanos, por lo que la incorporación del principio de igualdad y no discriminación se encuentra en la base de la legislación nacional. La igualdad de todas las personas chilenas y el derecho a la educación están garantizadas en la Constitución Política de la República de 1980. Sin embargo, en medio del período dictatorial (1973-1990), a través del Decreto N° 13.063 del 2 de mayo de 1980, se decidió la municipalización de la enseñanza. Esta determinación constituye uno de los hitos que más impacto ha tenido, incluso hasta el día de hoy, sobre la configuración del sistema educativo chileno. La municipalización implicó el traslado de la gestión educativa desde el poder central a los gobiernos locales, abriendo la competencia por recursos fiscales a actores privados, en el marco general de una reducción del Estado (Muñoz-Izquierdo, 2013), produciendo distintas formas de desigualdad que luego fueron profundizadas con la modalidad de financiamiento compartido de 1994 (Puga, 2011, 2015). Así, es la arquitectura del sistema educacional chileno la que permite, facilita y profundiza la segregación educativa en Chile, discriminando al estudiantado por nivel socioeconómico. En efecto, el informe de la OECD de 2004 señala que Chile es un país conscientemente segregador.

A comienzos de la década del 2000 Surgen organizaciones civiles que introducen demandas y se movilizan en función de los derechos relativos al respeto de la identidad, la dignidad y la diversidad en la escuela. El año 2001, el estudiantado chileno se organiza en una marcha emblemática, conocida como “el mochilazo”, en el marco de la exigencia de la regulación estatal del pase escolar en el sistema de transporte público. “El mochilazo” constituye una primera manifestación de la gestación de un movimiento estudiantil-ciudadano, que vuelve a aparecer con demandas también vinculadas al pase escolar en los años 2003 y 2005. El año 2006 marca un hito en el proceso de movilización de la sociedad civil liderado por estudiantes secundarios y que fue agrupando a diferentes organizaciones sociales. Este hito, consistente en una serie de manifestaciones de alta convocatoria y respaldo, se conoció como la “revolución pingüina”, y reclamaba el derecho a la calidad de la educación y la no discriminación socioeconómica. Las presiones ciudadanas, unidas a la visibilización del malestar de amplios grupos sociales que eran objeto de discriminación, llevó al nombramiento de un Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Si bien su conformación fue polémica y su informe final fue rechazado por el estudiantado chileno, dicho informe constituye un avance fundamental, pues establece la necesidad de modificar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), y considera y discute ampliamente la relación entre selección y discriminación. Aun cuando el informe señala que no toda forma de selección constituye una discriminación, establece que los criterios no deben



ser arbitrarios. El informe interpela al sistema educativo en su conjunto, estableciendo la necesidad de “reforzar las barreras que impiden las discriminaciones arbitrarias en los establecimientos educativos e introducir incentivos que premien la inclusión social” (Gobierno de Chile, 2006, p. 15). Este movimiento ciudadano concluye en el reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE), en el año 2009.

Posteriormente, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) elaboró, en el año 2010, un documento denominado “Educando en la diversidad: Orientación sexual e identidad de género en las aulas” (MOVILH, 2010), concebido como un “manual pedagógico para aminorar la discriminación por orientación sexual e identidad de género en los establecimientos educacionales” (MOVILH, 2010, p. 2). El año 2011, el Centro de Estudios de Contrapsicología publica un manual para la realización de talleres grupales sobre el Síndrome de Déficit Atencional, con el fin de problematizar lo que denominan “mitos y realidades en torno al Síndrome de Déficit Atencional” (Contrapsicología, 2011). Este manual reconoce los aportes de otras organizaciones sociales como el Frente Antipsiquiátrico, la Organización Chilena de Estudiantes de Psicología (OCEP), los pobladores agrupados en el Movimiento Pueblo Sin Techo (MPST) de La Pintana, la Comisión de Ciudadanos por los Derechos Humanos (CCHR), el Observatorio Chileno de Políticas Educativas (OPECH), y el Grupo de Estudios y Trabajo en Educación Popular de la Universidad de Chile (GETEP). Así, el manual diseñado por Contrapsicología (2011) refleja la colaboración entre la sociedad civil organizada y el ámbito académico.

El mismo año 2011, y frente al malestar y demandas de organizaciones de estudiantes secundarios y universitarios, Surgen diferentes movilizaciones con exigencias orientadas a una reforma estructural del sistema educativo. Dentro de estas demandas se exigía la derogación de la LGE y una reforma de la institucionalidad de la educación pública chilena. Arrué (2012) define la meta de este movimiento como la lucha contra la discriminación. Sobre la base de entrevistas con estudiantes que permanecían en seis establecimientos educativos en toma en el año 2011, el autor concluye que la discriminación, la segregación, la desigualdad y la marginación, se convierten en elementos claves para las reivindicaciones presentes en los petitorios estudiantiles. Unicef (2014), en su publicación denominada La voz del movimiento estudiantil 2011: educación pública, gratuita y de calidad, señala que parte de las demandas a largo plazo de este movimiento implicaban el “fin absoluto y real de cualquier tipo de discriminación por parte del sistema educativo hacia el estudiantado” (p. 24).

En medio del conflicto estudiantil y ante la segunda propuesta del Gobierno, se aprueba la Ley N° 20.501 de Calidad y Equidad de la Educación, y la Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad y Fiscalización de la Educación Pre-básica, Básica y Media (Ley



SAC). Ese año además, se crea la Beca Vocación de Profesor, dentro de otras iniciativas orientadas a la calidad y equidad del sistema educativo (Donoso, Frites, & Castro, 2014). La Ley SAC creó dos nuevas institucionalidades: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. La primera fue diseñada como encargada de evaluar los aprendizajes y orientar a los establecimientos escolares, a las familias y a la ciudadanía. La Superintendencia de Educación por su parte, se concibió como encargada de contribuir al aseguramiento de la calidad y el ejercicio del derecho a la educación preescolar y escolar, mediante la fiscalización del cumplimiento de la normativa, la rendición de cuentas, la gestión de mediaciones y denuncias; y la provisión de información con un sentido de eficiencia, eficacia, transparencia y participación. Así, la Ley SAC tiene como objetivo asegurar el derecho a una educación de calidad e inclusiva para todas y todos los chilenos.

Por otra parte, y frente a las demandas de estudiantes secundarios y universitarios, en noviembre del año 2011 la Presidencia General de la República envía al Parlamento el proyecto que crea las Agencias Públicas de Educación Local, y el Gobierno “se abre a la posibilidad de estudiar una reforma al sistema que considere la des-municipalización de la educación y el cambio constitucional respecto del derecho, la calidad y la libertad en la educación” (Donoso et al., 2014, p. 5).

Otro antecedente relevante es la denominada Ley Zamudio. El 27 de marzo del año 2012, personas autoproclamadas como neonazis dieron muerte al joven Daniel Zamudio, aludiendo a su homosexualidad como motivación del crimen. Como reacción a este hecho ocurrieron amplias movilizaciones sociales lideradas por MOVILH Chile y la Fundación Iguales, reclamando la falta de legislación en materia de discriminación en el país. Estas presiones sociales permitieron otorgar carácter de suma urgencia a un proyecto de ley que había sido enviado al Senado el año 2006. El resultado fue la Ley 20.609, la Ley Zamudio, que establece medidas legales y judiciales contra la discriminación.

El año 2015, el Estado chileno promueve Ley 20.845 de Inclusión Escolar, que propende a:

[...] eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes. Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Art. 1º, numeral 1, letra e).

La definición propuesta por esta Ley constituye un avance significativo en materia de inclusión escolar, en tanto busca terminar con todas las posibles formas de discriminación arbitraria que



ocurren en el sistema educativo. La Ley de Inclusión Escolar busca terminar con todas aquellas prácticas, normativas, procedimientos, comportamientos, actitudes, etc., que atenten contra el reconocimiento de la dignidad de cada persona y/o que lo excluyan de los procesos de acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y participación, propios del pleno derecho a la educación. Además, la Ley elimina el copago y la selección de estudiantes, lo que propicia que la escuela sea un lugar de encuentro plural.

Todo lo anterior plantea el desafío de avanzar hacia una nueva cultura educacional erigida sobre el diálogo y la participación, y que promueva una educación de calidad junto con el respeto a la identidad, dignidad y diferencia de cada ser humano. La discriminación en la escuela genera distintas formas de violencia y tiene un impacto directo en la exclusión de niños, niñas y jóvenes, lo que afecta considerablemente su participación en la vida social, económica, política y cultural del país (Mineduc, 2013). Esto exige la actuación inmediata del Estado, de instituciones interesadas y de la sociedad civil, en pos del resguardo efectivo de los derechos humanos fundamentales en el contexto escolar. Todo esto en línea no sólo con las filosofías y normativas nacionales, sino también con el consenso internacional que se consolida en cada reunión de agencias intergubernamentales, no gubernamentales, y demás actores interesados.

En este marco, en el año 2015, la Superintendencia de Educación presentó el informe denominado “La discriminación escolar bajo la lupa: Hacia escuelas más inclusivas”, basado en el análisis de 1.456 denuncias efectuadas entre los años 2013 y 2014. Los resultados de este estudio revelaron la siguiente distribución de discriminaciones, según categorías de denuncia: 51% Síndrome de Déficit Atencional, 18% discapacidad física y/o mental, 19% características físicas y/o apariencia personal, 8% problemas de salud, 6% embarazo, 3% orientación sexual e identidad de género, 2% inmigración o distinto origen racial, y 2% opción religiosa (Superintendencia de Educación; 2015). De estas denuncias, un 63,9% se concentra en educación básica y un 20,7% en educación media, donde un 54,37% afecta a niños y un 34% a niñas (Superintendencia de Educación, 2015).

La creciente conciencia del fenómeno de la discriminación ha sido alertada también por encuestas y estudios en la materia. En un estudio realizado en Chile por Unicef el año 2011, en base a una muestra de 1.614 estudiantes de 7° a 4° medio, revela que el 42.2% de los niños, niñas y jóvenes en edad escolar en nuestro país declaró haberse sentido discriminado alguna vez en su escuela o liceo. Esta cifra aumentó significativamente en relación a una medición similar previa, efectuada el año 2004 (Unicef, 2011). Por otra parte, los resultados de la encuesta sobre experiencias y percepciones en torno a la discriminación realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (Injuv, 2013), sobre una muestra de 8.352 jóvenes entre 15 y 29 años, concluyó que el



34% de los jóvenes se ha sentido discriminado alguna vez, mayoritariamente en su escuela, liceo, instituto o universidad. Esta percepción se produce mayoritariamente entre quienes pertenecen al estrato socioeconómico bajo. Además, quienes manifiestan haber sido discriminados en mayor medida son jóvenes con orientación homosexual y jóvenes en situación de discapacidad. Por otra parte, los jóvenes manifiestan actitudes discriminatorias contra personas pertenecientes al grupo étnico gitano (25%), personas con condiciones adversas de salud mental (22%), y personas con orientación homosexual y lesbianas (16%). Coincidentemente, datos del Mineduc (Mineduc, 2013) muestran que quienes reportan mayoritariamente sentirse discriminados son personas en situación socioeconómica baja, disidentes sexuales y quienes poseen algún diagnóstico indicador de Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Respecto a los Reglamentos de Convivencia Escolar, que norman y regulan las interacciones en el contexto educativo, diferentes estudios han encontrado que éstos se alejan bastante de la posibilidad de promover una inclusión educativa y el derecho a una educación sin discriminación (Carrasco, Molina, & Baltar, 2013; Casas, & Lagos, 2014; Nail, Muñoz, & Ansorena, 2012; Núcleo de Educación, Universidad de Chile, 2008; Ortega, 2012; Unicef, 2007). Más bien, existen muchos reglamentos con normas basadas en la obediencia como control del comportamiento, con un carácter impositivo y punitivo.

En muchos casos, los reglamentos de convivencia escolar no respetan en su totalidad la normativa nacional e internacional vigente. Por ejemplo, según la investigación realizada por el Núcleo de Estudios de la Universidad de Chile (2008), que analiza un total de 28 reglamentos en centros educativos de enseñanza media en Santiago, ninguno de ellos se refería a derechos de personas con el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH), y el derecho a ser evaluado diferenciadamente sólo se encontraba en un 14,3% de los casos. Los derechos de estudiantes embarazadas o madres se encontraban mencionados en un 34,8% de los reglamentos estudiados, aunque sólo un 13% lo hacía de forma suficiente. El derecho a defensa aparecía sólo en un 46,4% de los casos. Para los autores, el derecho a un procedimiento justo, a defensa y los derechos de estudiantes embarazadas y madres “no sólo se presentan en pocos manuales de convivencia, sino además, su nivel de suficiencia con respecto a la ley es bajísimo” (Núcleo de Estudios de la Universidad de Chile, 2008, p. 30).

Los resultados de un estudio similar de Unicef (2007) arroja resultados preocupantes. Sobre la base de una muestra representativa de reglamentos escolares, se efectuó una comparación con el conjunto de obligaciones legales establecidas en los tratados internacionales suscritos por Chile y en la legislación nacional. El estudio aborda cinco categorías de discriminación: embarazo y VIH, conductas sexuales, discapacidades, raza o etnia, y religión. Los resultados del estudio mostraron



un alto porcentaje de reglamentos que omitían la normativa en diferentes áreas. Respecto de discriminación por embarazo adolescente y VIH, el 79,8% de los reglamentos omite procedimientos al respecto, mientras que un 7% no se ajusta a derecho. En el caso de las discriminaciones por conductas sexuales, el 60,9% de los reglamentos omite protocolos que resguardaran este derecho, y un 37,5% no se ajustan a derecho. Respecto de discriminaciones por situación de discapacidad, el 82% de los reglamentos omite medidas de prevención y actuación. En la subcategoría de raza o etnia, el 94,7% de los reglamentos omite procedimientos. En cuanto a religión, el 87,7% de los reglamentos omite protocolos para resguardar discriminaciones en la materia, mientras que un 6,3% no se ajusta a derecho. Se espera que estas cifras mejoren. Las orientaciones para la revisión de los reglamentos de convivencia escolar que elabora el Mineduc, al año 2016, indican explícitamente que estos reglamentos deben ser revisados y adecuados para ajustarse a derecho.

Dadas las cifras reportadas, debemos entender las conductas discriminatorias como comportamientos aprendidos. Siguiendo al Mineduc (2013), es necesario notar que dado que

[...] en el espacio escolar se produce y reproduce este aprendizaje, es también responsabilidad del sistema educativo, en su conjunto, adoptar medidas formativas que permitan generar experiencias que apunten hacia relaciones inclusivas y respetuosas, que resguarden la dignidad de las personas y que tengan como finalidad la formación ciudadana, es decir, la formación de mujeres y hombres libres, sensibles, solidarios y socialmente responsables en el fortalecimiento de la democracia, capaces de participar, incidir y mejorar la vida de su familia, su grupo, su comunidad y su país (Mineduc, 2013, p. 17).

El modelo de escuela inclusiva intenta abordar de manera integral esta problemática, asumiendo que la escuela debe estar

[...] preparada para dar respuesta a la diversidad de intereses, costumbres, sensibilidades, capacidades y características de todos los miembros de la comunidad educativa (...) apunta a eliminar toda forma de exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas ante la diversidad social, cultural (Mineduc, 2013, p. 6).

En este contexto, una de las tareas prioritarias de la educación inclusiva es erradicar todas las formas de discriminación en el contexto escolar, siempre en el marco de una educación con enfoque de derechos. El presente estudio busca contribuir al desarrollo del conocimiento para fortalecer la calidad de la educación, en términos de inclusión educativa, facilitando el acceso, la permanencia, la promoción, el aprendizaje y la participación de todo el estudiantado, independientemente del origen, nivel socioeconómico, religión, situación de salud, etc.







## Segundo Capítulo



## Marco Teórico

La inclusión es un fenómeno social reciente que ha sido investigado desde distintos enfoques. La presente propuesta teórica se articula en torno a tres perspectivas que se entrelazan e interactúan entre sí, permitiendo una comprensión amplia y profunda de la discriminación. La primera perspectiva dice relación con los derechos de niños y niñas en la vida en sociedad, entendidos como derechos a la no discriminación, a desarrollar la propia identidad, al buen trato y a la participación (Blanco, 2009; Hevia, 2010). La segunda perspectiva corresponde a los procesos de inclusión educativa desarrollados por Ainscow y Booth (2000; ver también Booth, & Ainscow, 2011; Stainback, & Stainback, 2007; Valcarce, 2011). Así una inclusión educativa debe garantizar el derecho al acceso a la educación, el derecho a la permanencia y la promoción escolar, el derecho a la participación y el derecho a una educación de calidad. Finalmente, la tercera perspectiva corresponde a la Justicia Social, entendida como la lucha por la diferencia y el reconocimiento (Walzer, 1994). Esta perspectiva se focaliza explícitamente en los grupos oprimidos, y se vincula con lo que la literatura conoce como marcadores de diferencias; es decir, las construcciones sociales que caracterizan a personas o grupos como diferentes favoreciendo los procesos de exclusión y discriminación. Desde esta perspectiva se consolida el derecho a la no discriminación por diferentes marcadores, tales como sexo, origen étnico, credo, etc. No se trata entonces de tres marcos conceptuales distintos e independientes, sino de un marco amplio donde las categorías de un enfoque se superponen con las del otro, enriqueciendo la comprensión y análisis del fenómeno.

Hechas estas consideraciones preliminares, a continuación revisaremos con mayor detalle los conceptos que determinan el marco teórico de este trabajo. Partiremos describiendo la noción de discriminación, considerando algunas sutilezas importantes relativas a su instalación en contextos educativos. Luego, presentaremos el enfoque de derechos en los niños; las nociones de inclusión educativa y, finalmente, el enfoque de justicia social y los marcadores de diferencias y grupos focales en cuanto horizontes para abordar las problemáticas sobre discriminación.

En este estudio la discriminación es definida como “un trato inapropiado y potencialmente injusto de los individuos por ser parte de un determinado grupo” (Ungaretti et al., 2012, p. 17). Las discriminaciones así definidas siempre poseen un significado peyorativo, e involucran comportamientos negativos hacia los miembros de un determinado grupo, acarreando perjuicios o daños para las personas que las experimentan (Sapon-Shevin, 2014).

A su vez, las discriminaciones están basadas en ciertas creencias y actitudes que un grupo, que generalmente ostenta mayor poder, tiene y demuestra hacia otro de menor poder (Ungaretti et al., 2012). Las creencias a la base de las discriminaciones son los estereotipos, mientras que las



actitudes a la base de las discriminaciones son los prejuicios. En ambos casos se trata de procesos psicosociales en que las personas buscan activamente marcar como diferentes a otras personas o grupos, generalmente pertenecientes a algún colectivo humano que es definido como un exogrupo, con el fin de realzar las características del propio grupo o endogrupo (Tajfel, 1974). Los marcadores de diferencia son variados y cumplen el rol de esencializar y homogenizar a grupos por criterios de estética, rol de género, disidencia sexual, origen étnico en pueblos originarios, procedencia étnico-nacional, necesidades educativas especiales (NEE), situación socioeconómica, creencias religiosas, maternidad y paternidad juvenil, y condiciones de salud, entre otras.

La inclusión educativa, por otra parte, consiste en un modelo social para comprender las diferencias de las personas (Unesco, 2004; Shakespeare, & Watson, 2001) que busca resguardar sus derechos y libertades fundamentales, en el marco del derecho a la educación (Shakespeare, & Watson, 2001).

Discriminación e inclusión son entonces conceptos relacionados entre sí. Siguiendo ambas definiciones, la discriminación puede ser entendida como todo aquel acto a través del cual un grupo busca marcar diferencias respecto de otro, por la vía de negar, restringir o disminuir los derechos y libertades fundamentales de ese grupo. Aplicado al ámbito escolar, las discriminaciones constituyen todas aquellas prácticas que, por acción u omisión, impiden o dificultan la inclusión educativa negando o restringiendo el acceso, la permanencia, la promoción, los aprendizajes y/o la participación del estudiantado. Así como todas aquellas prácticas que niegan el derecho a desarrollar una identidad propia, la participación y el buen trato. La base de estas discriminaciones corresponden a condiciones individuales y/o grupales que son señaladas como diferentes por parte del establecimiento escolar en su conjunto, o por parte de algunos individuos al interior de dicho establecimiento, tales como diferencia de clase, de identidad sexual, de género, de etnia, de credo, etc.

Las características o atributos bajo las cuales se explican dichas diferencias no se explican *per se*. Esto es, no necesariamente tienen un correlato físico o psicológico objetivo y/o constituido naturalmente, sino que son construidas a partir de múltiples y cotidianas acciones que marcan las diferencias entre grupos. Las características o atributos diferenciadores son social e históricamente construidas por grupos que ostentan mayor poder social, económico y/o cultural. Estos grupos, a través de actos sencillos y cotidianos, marcan diferencias que condicionan las posibilidades de acción de las personas que ellos consideran que no forman parte del grupo hegemónico.

Desde este punto de vista, la normalidad es una construcción social e histórica. Las diferencias debidas a condiciones individuales y/o grupales se “esencializan” y “naturalizan” (Infante, Matus,



& Vizcarra, 2011). Esto es, dichas diferencias se toman como naturales y como parte de la esencia de las personas, aun cuando son construidas a través de prácticas cotidianas a nivel de escuelas, de sostenedores, e incluso de cuerpos legales nacionales. Así, por ejemplo, el concepto de racialización plantea que son los grupos sociales hegemónicos los que racializan las relaciones sociales, atribuyendo la categoría de raza a un determinado grupo como explicación de un comportamiento o conducta considerada inferior o menospreciada (Tijoux, & Palominos, 2015; Walsh, 2010).

Las prácticas discriminatorias constituyen, por lo tanto, impedimentos o barreras importantes para una inclusión educativa (Brown, 2009). Dado que la inclusión educativa busca garantizar el ejercicio cotidiano de los derechos y libertades fundamentales del estudiantado y del resto de la comunidad educativa, su impedimento o restricción en base a discriminación ciertamente limita las posibilidades de una plena inclusión.

La no discriminación constituye entonces el ideal de una inclusión educativa. Ahora bien, en el campo de estudios de la inclusión social y educativa se considera que la no discriminación no es una meta o indicador absoluto, sino un propósito ético que refiere a procesos graduales y progresivos de mayor inclusión. Esto bajo el entendido que la garantía de los derechos individuales de ciertos colectivos generalmente entra en conflicto con los de otras personas y colectivos. El ideal de la inclusión sin discriminación constituye entonces un imperativo ético, a la vez que una orientación pragmática de los esfuerzos de gobiernos y comunidades educativas para la consecución de una educación de calidad para todos y todas.

Es relevante hacer notar que inclusión no es sinónimo de equidad. Desde la filosofía política, la equidad generalmente se vincula con las políticas de la igualdad, mientras que la inclusión se asocia a las políticas de la diferencia. La equidad consiste en entregar los apoyos necesarios con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y derechos para todas las personas. Por el contrario, las políticas de la diferencia operan bajo el supuesto que todas las personas son distintas, y como tales requieren políticas sociales y educativas que reconozcan tales diferencias. A la vez, las políticas de la diferencia parten de la base del derecho a convivir con personas y grupos diferentes.

## **Discriminación**



Una discriminación es un conjunto de conductas que tienen a la base ciertas creencias y actitudes (Ungaretti et al., 2012). Mientras que las creencias base son los estereotipos, las actitudes base son los prejuicios.

Un estereotipo es un conjunto de creencias que constituyen una simplificación del entorno social. Los estereotipos son interpretaciones reducidas acerca de ciertos grupos específicos sobre los que se reconocen y exaltan sólo unos pocos rasgos o características (Binstock, & Vogel, 2013). En términos simples, un estereotipo es una “imagen típica que viene a la mente de un individuo cuando piensa en un grupo social particular” (Ungaretti et al., 2012, p. 15).

Por su parte, un prejuicio es una actitud que refleja “una antipatía basada en una generalización inflexible y errónea, la cual puede ser sentida o expresada, dirigida hacia un grupo como totalidad o hacia un individuo por ser miembro de un grupo” (Allport, 1954, p. 9). Los prejuicios se sustentan en sistemas de valores que orientan la acción humana cargándola de sentido (Binstock, & Vogel, 2013; Schniedewind, & Davidson, 2014), constituyéndose como un conjunto de predisposiciones categóricas para aceptar o rechazar a las personas en virtud de características reales o imaginarias (Light, Keller, & Calhoun, 1991). Los prejuicios determinan visiones de mundo de superioridad-inferioridad y de deseabilidad-indeseabilidad, reforzando así los patrones de marginación dentro de la sociedad (Binstock, & Vogel, 2013; Freire, 1997). Los estereotipos suelen ser la expresión y racionalización de un prejuicio, y se basan en una situación estructural que genera una organización social determinada (Vinacke, 1949).

Las discriminaciones constituyen un conjunto de conductas que derivan de prejuicios y estereotipos, cuyos contenidos se conforman por su descripción, es decir, por las conductas correspondientes. En este sentido, un contenido de discriminación es una conducta discriminatoria. Por ejemplo, privar de la clase de educación física a estudiantes usuarios de silla de ruedas, es un contenido y conducta discriminatoria. Los contenidos en que se manifiesta la discriminación son de carácter dinámico, histórico y culturalmente situados (Binstock, & Vogel, 2013); entendiendo la cultura como un conjunto de valores, creencias y normas compartidas por un grupo, donde cada cultura establece diferentes mecanismos para transmitir sus contenidos a los nuevos miembros del grupo, perpetuando de este modo diferentes discriminaciones hacia determinados grupos sociales (Espinosa, Calderón-Prada, Burga, & Gúimac, 2007).

El interés de este estudio es analizar las discriminaciones sentidas por quienes ingresan denuncias a la Superintendencia de Educación. Una *discriminación sentida* se define como la percepción de haber recibido una discriminación a partir de la propia posición de la persona discriminada. El concepto de *discriminación sentida*, si bien recoge los componentes contextuales



y relacionales, aborda el nivel subjetivo de la discriminación y la define a partir de la experiencia subjetiva (Andueza, & Lasheras, 2012; Arza, & Carrón, 2015; Brown, et. al., 2014; Castaño, & Stella, 2009; Gadea, 2010; Redón et al., 2015; Thiers, 2012). En términos simples, si hemos definido una discriminación como un conjunto de conductas que tienen a la base ciertas creencias y actitudes (Ungaretti et al., 2012), investigar la discriminación es investigar conductas. Ahora bien, cuando no es posible o no tiene sentido investigar conductas observables, la literatura define las experiencias subjetivas de discriminación como discriminaciones sentidas, dadas por el sólo hecho de haber percibido que se es víctima de una discriminación, y no por la constatación de la conducta observable.

### **Discriminación en la escuela**

Las discriminaciones, sus contenidos, formas y mecanismos no operan igualmente en todos los ámbitos de la vida social. A continuación revisaremos algunas especificidades en relación a las discriminaciones que operan en el ámbito escolar.

La escuela es una institución social que reproduce el sistema de valores del Estado y vela por su cumplimiento (Althusser, 1988; Alpízar, & Bernal, 2003; Barrera, 2011; Castoriadis, 2002). Como institución social, es la encargada de resguardar los derechos de la comunidad educativa. Por lo tanto, debiendo el Estado garantizar el derecho a no ser discriminado (ONU, 1948; 1999), se espera que la escuela garantice el derecho a la no discriminación.

No obstante lo anterior, algunos autores consideran que la escuela, en tanto institución reproductora del Estado y la sociedad, termina apoyando y repitiendo formas de exclusión social que son reflejo de las desigualdades históricas del país (Kantarovich, Kaplan, & Orce, 2014; López, Julio, Morales, Rojas, & Pérez, 2011; Magendzo, 1996; Redondo, 1997). Estas desigualdades se concentran en grupos de mayor exclusión (Hirmas, & Ramos, 2011).

Al excluir a determinados grupos, la discriminación en la escuela pone en tensión de manera directa el derecho a la educación, entendido éste no sólo como el derecho a su acceso, sino como el derecho al aprendizaje continuo y al desarrollo pleno de las personas (Astorga et al., 2007). Vista así, la discriminación en la escuela tiene efectos negativos no sólo sobre el derecho a la educación, sino también sobre la calidad de vida del estudiantado y sus posibilidades de inclusión social futura (Mineduc, 2013).

Los derechos universales son protegidos en las naciones a través de sus normativas legales. En Chile, la legislación se refiere al concepto de discriminación arbitraria. Una discriminación arbitraria es una “distinción fundada en el prejuicio, en el odio, en la estigmatización” (Figueroa,



2015, p. 204). Para Figueroa (2015), lo arbitrario se refiere a la ausencia de justificación y a que las consecuencias de esta discriminación reproducen desigualdades que oprimen a determinados grupos. Casas y Lagos (2014) agregan que las discriminaciones arbitrarias persiguen fines ilegítimos. Para Bulnes (citado en Díaz, 2013), las discriminaciones son distinciones que no se fundan en la razón, en la justicia, o que no apuntan al bien común, y es por ello que nuestra normativa le ha asignado el carácter de arbitrario.

Si bien la prohibición de discriminaciones arbitrarias aparece establecida en la Constitución Política de la República de 1980, recién el 24 de julio del año 2012 se publicó en el Diario Oficial la Ley N° 20.609, la Ley Zamudio, que establece medidas en contra de la discriminación. La discusión y aprobación de esta ley no estuvo exenta de polémicas, siendo impulsada por diversas organizaciones sociales (Díaz, 2013). En su artículo 2° se define discriminación arbitraria como:

[...] toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes (Art. 2°, Ley N° 20.609).

El propósito de la Ley Zamudio es “transformar las mentalidades y prácticas sociales que dan sustento a los actos específicos de discriminación” (Muñoz-Izquierdo, 2013, p. 223), y es por ello que su análisis es crucial para definir discriminación arbitraria. Esta ley establece los requisitos y criterios para determinar qué prácticas constituyen formas de discriminación arbitraria, que se basan en y sostienen la estigmatización (Figueroa, 2015). Según la Ley Zamudio, una discriminación arbitraria es una diferencia de trato, por distinción, exclusión o restricción, que carece de fundamento, pero que además, “produzca una lesión en el disfrute de derechos fundamentales otorgados por la Constitución o por tratados ratificados y vigentes” (Díaz, 2013, p. 642).

Díaz (2013) sostiene que esta ley no operacionaliza del todo lo que se busca proteger en la Constitución Política de la República, ni en los tratados internacionales ratificados por Chile. Para el autor,

[...] quien es víctima de una diferencia de trato que carece de justificación admisible, pero sin vulneración de derechos fundamentales, sufre una discriminación desde el punto de vista del derecho internacional de los derechos humanos y desde el punto de vista constitucional, pero no para la ley en análisis. En consecuencia, puede accionar de protección de conformidad con el artículo 20 de la



Constitución y utilizar los recursos contemplados en el Derecho internacional, pero no puede utilizar la acción de no discriminación del artículo 3° de la ley (p. 642).

De este modo, el concepto legal de discriminación arbitraria, en cuanto incluye la exigencia de vulneración de derechos fundamentales, “genera un desincentivo al uso de la acción de no discriminación contemplada en la ley, frente a la acción de protección del artículo 20 de la Constitución” (Díaz, 2013, p. 642). Es por ello que para poder comprender cómo ha sido abordado en Chile el concepto de discriminación arbitraria no es suficiente el análisis legal. Siguiendo a Bassa y Aste (2015), “el contenido normativo de los derechos fundamentales se estructura desde enunciados abiertos e indeterminados, cuya concreción requiere de una labor interpretativa” (p. 215). Esa interpretación es la que realizan los tribunales de justicia al establecer las sentencias derivadas de demandas judiciales.

Muñoz-Izquierdo (2013) analiza la primera sentencia sobre discriminación arbitraria en Chile, y concluye que la calificación de lo que constituye arbitrariedad “queda entregada al juez de la causa” (p. 218). Esto no significa que la interpretación sea subjetiva, ya que se debe considerar la existencia o no de una justificación razonable. Sin embargo, el autor señala que aún no existe ni acuerdo, ni parámetro jurídico, ni definición en la jurisprudencia de antidiscriminación, que aluda a la justificación razonable a través de estándares y criterios judicialmente elaborados.

Por otro lado, Casas y Lagos (2014) analizan las primeras sentencias derivadas de demandas sobre la misma Ley. Las autoras analizaron 42 causas entre los años 2012 y 2013, y, al igual que Muñoz-Izquierdo (2013), concluyen que la definición de discriminación arbitraria limita el ejercicio del derecho a la no discriminación a partir del concepto de justificación razonable. En los casos revisados por Casas y Lagos (2014) se evidencia disparidad en los criterios para determinar el carácter arbitrario de una discriminación, existiendo escaso consenso entre los diferentes jueces.

En el contexto educativo, Henry y Larraín (2014) analizan 238 sentencias sobre discriminación arbitraria en el sistema educativo entre los años 1981 y 2012 (antes de la Ley Zamudio), y realizan una revisión de la interacción de tres derechos que la literatura señala como claves para comprender la no discriminación en el ámbito escolar: el derecho a la educación, el derecho a la no discriminación, y el derecho a la libertad de enseñanza (Flores, 2011; Henry, & Larraín, 2014;). Según los autores, en la mayoría de las sentencias no se configura discriminación negativa en contra de las personas denunciadas. Las sentencias revisadas por Henry y Larraín (2014) suelen establecer que las conductas denunciadas no constituyen discriminación, debido a que se encuentran definidas en los reglamentos de convivencia escolar. De esta manera “la aplicación de las sanciones contenidas en esos cuerpos normativos no configura una medida de diferenciación





arbitraria en contra de los estudiantes” (Henry, & Larraín, 2014 p. 153). Los autores invitan a revisar el criterio de los tribunales para sentenciar si se configura o no una discriminación. Concluyen que no es suficiente la referencia al cumplimiento de los reglamentos, y que se vuelve urgente la revisión de los mismos en virtud de si éstos afectan o no derechos constitucionales. Sin embargo, este es un aspecto en el que ha habido avances. El documento elaborado por el Mineduc (2016) denominado “Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de Inclusión”, señala explícitamente que estos reglamentos deberán revisarse y adecuarse para ajustarse a derecho, por lo que los establecimientos educativos deben realizar una exhaustiva actualización de sus normas internas.

Un nudo crítico de la relación entre los reglamentos de convivencia y el enfoque de derechos radicaba en que, hasta el año 2014, la normativa nacional refería al derecho a la no discriminación arbitraria. Es justamente el carácter de “arbitrario” lo que torna ambigua la interpretación respecto de qué acciones son o no discriminatorias. El estudio de Henry y Larraín (2014) concluye que si una conducta se encuentra normada en el reglamento, deja de ser arbitraria, contraviniendo el hecho de que la noción de discriminación arbitraria, tal y como fue formulada originalmente, busca asegurar discriminaciones positivas bajo un principio de equidad (Nieto, & Parada, 2013). Es por ello que el documento “Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de Inclusión”, apunta a que estos vacíos de interpretación sean resueltos.

En el marco normativo nacional, la Ley Zamudio define discriminación en términos de la exclusión de derechos fundamentales. Para defender estos derechos es necesaria una perspectiva de justicia social bajo la convicción de que existen ciertos valores universales y libertades básicas, tanto del estudiantado como del resto de la comunidad educativa (Bolívar, 2005). Por ello, discriminar implica dar un trato distinto “a las personas que en esencia son iguales y gozan de los mismos derechos; ese trato distinto genera una desventaja o restringe un derecho a quien lo recibe” (Comisión Nacional de Derechos Humanos – México, [CNDH], 2012, p. 6).

### **La perspectiva de derechos en niñas y niños**

La inclusión educativa define a la educación como “un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella” (Blanco, 2009, p. 19). Un bien común, es un bien ético. Por lo tanto, los derechos humanos implican una ética colectiva. A partir de la ética de los derechos humanos existen cuatro principios fundamentales en materia educativa, el de la no discriminación, el de la igual dignidad, el de la participación democrática y el de la propia identidad (Blanco, 2009; Cisternas, 2010; Hevia, 2010).



En el marco del derecho a la educación, para que éste “sea garantizado con justicia se tiene que reconocer y aplicar a todas las personas sin distinción alguna, siendo obligación de los Estados tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación” (Blanco, 2009, p. 19). Desde el enfoque de derechos, la discriminación se refiere a distinciones, exclusiones o restricciones basadas en condiciones sociales o personales (Hevia, 2010).

Respecto de la igual dignidad, la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza (1969) plantea que no se debe entregar a las personas un trato incompatible con la dignidad humana, asegurando la igualdad de trato en los centros educativos. Este trato, es abordado por la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) cuando se insta a proteger a niños y niñas, de toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación (Art. 19). El derecho al buen trato entonces, queda instalado como una manera de resguardar la dignidad de las personas. Blanco (2009) señala al respecto que para que ello se cumpla, la disciplina que se aplique en las escuelas debe respetar la dignidad de los niños, agregando que los malos tratos influyen además de forma negativa en los aprendizajes, en la autoestima y en el abandono o deserción escolar.

Por su lado, la participación democrática es definida desde el empoderamiento de la sociedad civil en el ejercicio de sus derechos, implicándose en “decisiones sobre los problemas que le competen” (Hevia, 2010, p. 32). Así, la participación es tanto finalidad como medio de la educación, y por lo tanto, se debe asegurar el derecho de todo el estudiantado de ser escuchados y considerados como agentes activos en sus procesos de aprendizaje (Blanco, 2009).

Finalmente, la Convención sobre los derechos del niño destaca a la identidad como eje central, fundamentalmente en términos de identidad cultural, lingüística y de credo. Desde la ética de los derechos humanos, la identidad es un conjunto de atributos que permiten la individuación de una persona en la sociedad, y debe ser respetada y valorada en tanto identidad personal y social (Blanco, 2009; Cisternas, 2010).

El derecho a la identidad es un derecho humano. Todas las personas, desde que nacen, tienen el derecho inalienable a contar con los atributos, datos biológicos y culturales que permiten su individualización como sujeto en la sociedad, y a no ser privados de los mismos. El derecho está especificado en los Artículos 7 y 8 de la Convención sobre los Derechos del Niño. En términos jurídicos, en algunos países y en algunas constituciones se le considera como un derecho autónomo. La tendencia internacional es que las Cartas Magnas homologuen el derecho a la identidad con el derecho a ser registrado, al nombre, a la nacionalidad o a la personalidad jurídica.



Sin embargo, en Chile no existe mención de la identidad en la Constitución Política de la República, aunque se encuentra ratificado como parte de tratados internacionales. Tan sólo existe su reconocimiento por medio de un fallo del Tribunal Constitucional de septiembre del año 2009, que establece la dignidad de las personas y el derecho a la identidad. Este fallo sentencia que “el derecho a la identidad personal está estrechamente ligado a la dignidad humana, en cuanto valor que, a partir de su consagración en el Artículo 1º, inciso primero, de la Ley Suprema, constituye la piedra angular de todos los derechos fundamentales que la Ley Suprema consagra”. El derecho a la identidad ha sido recién reconocido en el proyecto de Ley que establece un sistema de garantías de los derechos de la niñez.

Sin embargo, las identidades en tanto un derecho no se agotan en el nombre ni en el registro de haber nacido. El desarrollo de identidades positivas por parte del alumnado, en el marco de la interacción social, constituye uno de los objetivos centrales de la educación actual (Ogbu, 1988; Taylor, 1996). Para poder garantizar el pleno derecho a la identidad propia y al respeto de la cultura de pertenencia, el sistema educativo se debe interrogar respecto de la violencia que imprime al imponer un curriculum homogeneizante o diferenciador multicultural.

De acuerdo a Aguado (1991) y Jiménez (2012) podemos identificar al menos a tres modelos de educación que abordan de diferentes formas la relación entre la diversidad y derecho a la propia identidad: asimilacionista, multicultural o pluricultural, e intercultural. En el modelo asimilacionista prima la homogeneidad centrada en el currículo (Essomba, 2006). En él se construye una propuesta educativa universal que no reconoce ningún tipo de diferencia cultural o individual en el estudiantado, imponiendo una cultura nacional hegemónica y ofreciendo un sólo modo de ser y de estar en el mundo (Jiménez, 2012). Como plantea Jiménez (2012), en el caso de estudiantes pertenecientes a grupos o culturas minoritarios, la excesiva confianza de la escuela asimilacionista en la homogeneidad como forma de integración resulta en obstáculos para expresar y vivir la propia cultura e identidad en el espacio escolar.

En cambio, la educación multicultural busca generar experiencias educativas universalmente beneficiosas para todo el estudiantado, con independencia del grupo al que pertenezcan (Jiménez, 2012). Bajo esta perspectiva, la convivencia en el espacio educativo ha de considerar las diferencias culturales (Aguado, 1991). Este enfoque relativiza el currículo, abordando contenidos que les son comunes a diversos grupos sociales. Asimismo, genera acciones de contacto cultural entre el estudiantado. Sin embargo, para Jiménez (2012) estas iniciativas son insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo, pues de la educación multicultural derivan prácticas de discriminación positiva, que si bien focalizan la atención sobre



ciertos grupos en particular, lo suelen hacer bajo la idea del déficit y la compensación: se trabaja focalizadamente con grupos minoritarios con el fin de lograr su adaptación a la cultura dominante.

El enfoque de la educación intercultural consiste en un modelo universal que no está pensado exclusivamente para contextos educativos con una alta población estudiantil perteneciente a grupos minoritarios (Jiménez, 2012). Lo intercultural “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el que los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia y es, también, una filosofía, política y pensamiento que sistematiza tal enfoque” (Leurin, 1987, citado en Aguado, 1991, p. 1). El enfoque de la educación intercultural reconoce la omnipresencia de diversidad y diferencias culturales e identitarias, a la vez que rechaza y busca transformar las desigualdades de trato en base a tales diferencias en el contexto escolar (Jiménez, 2012).

Para Maciel (2016), el resultado de una educación intercultural debe ser crítico. Esto quiere decir que los procesos educativos deben resultar en un proyecto compartido y representativo de todos los grupos humanos, sin imposición de ninguno de ellos. En Chile la implementación de una educación intercultural en estos términos requiere de la transformación de las escuelas, pero sobretodo, del currículum nacional.

El desafío por una educación intercultural es un desafío en múltiples niveles. La escuela intercultural debe permitir la convergencia de diferentes expresiones culturales, reconociendo la identidad como un derecho (Cornejo, 2010). Definir identidad como un derecho es concebirla como un proceso que se encuentra en tensión entre lo social y lo individual, es decir, como una “relación dialéctica entre el individuo y el otro, o entre el individuo o la sociedad” (Jiménez & Aguado, 2002).

Si bien el concepto identidad solía ser abordado en términos de narrativas que buscan otorgar sentido a la existencia individual, éste no puede ser separado de la noción de cultura, ya que son los atributos culturales los que definen al individuo (Castells, 2003; Giddens, 2002; Giménez, 2004;). La identidad es un constructo en permanente negociación y revisión, que ocurre en el marco de un contexto sociohistórico, y que requiere tanto de una identificación como de una diferenciación respecto de quienes nos rodean, a partir de un sustrato biológico, familiar, educativo y social (Íñiguez, 2014; Vera, & Valenzuela, 2012).

En este sentido, al hablar de identidad es preferible referirse al término en plural identidades, para dar cuenta de un proceso de construcción múltiple, fluido y negociado (Mercer, Szulik, Ramírez, & Molina, 2008; Vera, & Valenzuela, 2012):



[...] en el ámbito de la utilización del concepto de identidad en temas como raza, religión, etnicidad, nacionalismo, género, sexualidad, movimientos sociales, entre otros fenómenos colectivos en los que se hace referencia al sentido de pertenencia a un cierto grupo con las implicaciones tanto de adhesión al mismo como de diferenciación y hasta rechazo por 'los otros', se plantea sustituir identidad por los conceptos de comunalidad –compartir un atributo, conectabilidad –vínculo relacional entre las personas, y agrupabilidad –sentido de pertenencia a un grupo determinado (Vera, & Valenzuela, 2012, p. 274).

Es claro entonces que al referirnos a las identidades en la escuela, en el marco de una educación intercultural, necesitamos utilizar conceptos que den cuenta de su complejidad psicosocial, aludiendo para ello a las nociones de comunalidad, conectabilidad y agrupabilidad. En este sentido, y sosteniendo una visión culturalista, las identidades requieren ser analizadas bajo una perspectiva de tres niveles: individual, meso social o interactivo, y microestructural (Palacio, Correa, Díaz, & Jiménez, 2003; Vera, & Valenzuela, 2012). Para Vera y Valenzuela (2012) los niños, niñas y jóvenes transitan por estos tres niveles en la autodefinición y negociación de sus identidades. Lo anterior implica asumir que el tránsito interniveles que resulta en la construcción de identidades dinámicas (no estáticas) constituye un derecho.

La escuela interculturalista debe generar estrategias que acerquen al estudiantado perteneciente a diferentes colectivos, estimulando el conocimiento mutuo y la promoción del diálogo (Díez Gutiérrez, 2004). Asumir una perspectiva estática de la identidad que se limita a características que se asumen como uniformes en ciertos grupos o categorías sociales, conlleva el riesgo de que la identidad se convierta en un marcador de diferencias que puede resultar en conductas de discriminación. Al asumir un marcador de diferencias como un marcador de identidad, las diferencias quedan definidas como un atributo de ciertas personas que, a su vez, son identificadas bajo una posición de opresión ante aquellas personas que ocupan un lugar privilegiado (Apablaza, 2015; Hernández, 2016; Molina, 2016).

### **Inclusión educativa**

Para comprender apropiadamente el concepto de inclusión educativa es necesario hacer la distinción entre integración e inclusión. El enfoque de integración fue un movimiento educativo de mitad del siglo XX que propuso trasladar a estudiantes con necesidades educativas especiales desde escuelas especiales a escuelas regulares. Sin embargo, dado que no se intencionó un cambio del sistema educativo, la integración terminó depositando en el estudiantado la responsabilidad de adaptarse al establecimiento educativo (Blanco, 2009; Echeita, & Sandoval, 2002; Villalobos-Parada et al., 2014). En Chile, estas iniciativas comienzan tímidamente en la década de 1980, instalándose en la década del 1990 (Giné, et. al., 2013).



El enfoque de la integración incorporó a estudiantes que presentaban algún diagnóstico de necesidades educativas especiales a las escuelas regulares (Mineduc, 2009). Una vez que estuvo asegurado su acceso, las políticas educativas buscaron asegurar su permanencia y promoción escolar. Esto se hizo bajo el supuesto de que este estudiantado debía ser capaz de adaptarse a los requerimientos de la escuela regular. Paulatinamente se fue cuestionando este supuesto, y las políticas educativas avanzaron hacia el aseguramiento del aprendizaje y la participación, bajo la premisa de que era la escuela la que debía adecuar su curriculum y estrategias de enseñanza-aprendizaje a la diversidad de estudiantes en sus aulas. Es esta adecuación del sistema educativo y de la escuela lo que define al enfoque de la inclusión educativa (Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014).

En esta misma línea, los países han avanzado gradualmente desde un modelo médico de la discapacidad, que entiende a ésta como una alteración del desarrollo individual, hacia un modelo social que define la discapacidad como una situación que se produce en la interacción de una persona con las barreras de su entorno (Barton, 1998; Brogna, 2009; Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014). El modelo social de la discapacidad propone que todas las personas son diferentes, de modo que la diferencia constituye la norma (Slesaransky-Poe, & García, 2014). El modelo social plantea que para abordar la diversidad en el aula y en los sistemas educativos se requiere un enfoque de derechos (Shakespeare, & Watson, 2001; Unesco, 2004). El enfoque de inclusión educativa se inspira también en este modelo social de la diversidad, y se basa en el respeto profundo por la igualdad de derechos y las libertades fundamentales, en particular del derecho a la educación (Shakespeare, & Watson, 2001).

Al igual que el enfoque de la integración, el enfoque de la inclusión busca asegurar acceso, permanencia y promoción escolar. El enfoque de la inclusión considera además procesos como aprendizaje y participación de todo el estudiantado, considerando la diversidad y al estudiantado susceptible de ser excluido de los procesos educativos (Ainscow, & Booth, 2000; Booth, & Ainscow, 2011; Stainback, & Stainback, 2007; Valcarce, 2011), ver Tabla 5.

**Tabla 5**  
*Procesos de inclusión educativa*

	<b>Proceso</b>	<b>Definición</b>
Inclusión educativa	Integración educativa Acceso a la educación	Acogida inicial que asegura que habrá una escuela disponible para que el estudiantado en edad escolar pueda cursar su formación primaria y secundaria.



Permanencia en el sistema educativo	Consecución de trayectorias educativas ininterrumpidas. Su opuesto es la deserción escolar.
Promoción escolar	Aprobación de cursos según el itinerario que la escuela ha diseñado para la progresión académica. Su opuesto es la repitencia de curso.
Aprendizaje	Apropiación equitativa del curriculum escolar por parte del todo el estudiantado, en términos de saber, hacer, ser y vivir juntos.
Participación	Proceso de toma de decisiones sobre aspectos que conciernen a la propia vida de las personas que deciden.

Fuente: CIEI-PUCV

Es importante hacer notar que estos procesos de inclusión educativa son propios tanto de la escuela inclusiva como de la educación inclusiva (Valcarce, 2011). Mientras que la educación inclusiva es un concepto más amplio, que va más allá de la educación formal o de las instituciones escolares, la escuela inclusiva es el espacio formal donde se prescribe la oferta educativa a la diversidad en un establecimiento en particular (Stainback, & Stainback, 2007; Porter, 2003; Ainscow, & Booth, 2000).

Acceso a la educación. A partir de la década de 1990, la calidad de la educación aparece vinculada con los procesos de eficacia, tanto de la gestión como de los aprendizajes estudiantiles. En ese periodo el diagnóstico indicaba que en Chile la calidad de la educación escolar era baja. Las razones esgrimidas eran el escaso tiempo para el aprendizaje, la formación insuficiente y descontextualizada de la profesión docente, y una ineficaz administración de los sistemas escolares (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994). Todo parecía indicar que la incorporación del estudiantado a los establecimientos educativos era tarea resuelta. Chile ha implementado crecientes mecanismos dirigidos a aumentar la cobertura escolar por la vía de subsidios y becas (Juárez, Comboni, & Garnique, 2010). El acceso a la educación remite a lo que algunos autores han llamado asequibilidad o inserción (Hirmas, & Ramos, 2011; Tomasevski, 2001). El acceso, desde esta, perspectiva es concebido simplemente como el aseguramiento de que habrá una escuela disponible para que el estudiantado en edad escolar pueda cursar su formación primaria y secundaria. Dada la opinión de que el acceso era un asunto resuelto, la reforma educacional de los años 90 buscó aumentar y diversificar los objetivos fundamentales de aprendizaje para lograr educación de calidad.

No obstante, desde el punto de vista de la inclusión, el aumento de la cantidad de estudiantes escolarizados no asegura el verdadero acceso del estudiantado. Avanzar hacia los cuatro restantes procesos de inclusión educativa sin revisar el acceso desde la perspectiva de la diversidad, de modo



que el acceso se conciba de forma independiente de los otros cuatro procesos, implica el riesgo de que estudiantes susceptibles de ser discriminados no sean reconocidos como valiosos en su diversidad y terminen siendo marginalizados por los grupos dominantes (Hirnas, & Ramos, 2011; Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014).

**Permanencia en el sistema educativo.** La permanencia en el sistema educativo se entiende como la consecución de trayectorias educativas ininterrumpidas (López et al., 2011). El abandono o deserción escolar es un fenómeno complejo que se construye por dinámicas tanto internas como externas al establecimiento educacional (Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2014; Sepúlveda, & Opazo, 2009). Los esfuerzos por que el estudiantado permanezca en el sistema educativo deben ser constantes, pues es conocido que la deserción escolar es un fenómeno paulatino. El proceso comienza con el ausentismo escolar y el bajo rendimiento académico, y prosigue con distintas formas de alejamiento y abandono de la escuela de origen, de cambio o alta movilidad de escuelas, y culmina con el abandono del sistema educativo (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

En las dinámicas de deserción escolar, existen factores que se denominan “expulsores” del sistema educativo (Espíndola, & León, 2002; Espinoza et al. 2014). Estos factores entran en combinación con las experiencias subjetivas y con aspectos propios de la interacción escolar (Moreira, 2007). Los estudios realizados en Chile respecto de los factores expulsivos destacan un mal ambiente escolar, y el traslado permanente de estudiantes de un colegio a otro producto de expulsiones derivadas de lo que los colegios llaman “mal comportamiento”. A estos aspectos se agregan dificultades en la interacción con docentes y directivos, además del “desinterés y aburrimiento con las rutinas propias de la institución escolar y con las actividades pedagógicas básicas de la escuela” (Espinoza et al. 2014; p. 45). Un elemento clave en la deserción escolar es la repitencia de curso (Espinoza et al. 2014), lo que nos lleva al siguiente proceso de inclusión educativa.

**Promoción escolar.** La promoción escolar se entiende como la aprobación de cursos según el itinerario que la escuela ha diseñado para la progresión académica (Unicef, 2007). La repitencia de cursos es un indicador de una trayectoria escolar de fracaso que genera rezago escolar (Camacho, 2011). El rezago es definido como la situación de un estudiante que está en un nivel distinto al que corresponde según edad. Los estudios generalmente asumen un criterio de dos años de edad más que la edad esperada para el curso. El rezago es considerado como un antecedente inicial de un potencial fracaso escolar y de deserción (Román, 2009; Muñoz-Izquierdo, 2013).





Es por ello que los estudios nacionales concluyen que para evitar el fracaso escolar es necesario adecuar o readaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las circunstancias sociales, económicas y culturales de sus estudiantes (Camacho, 2011). En ese sentido, la puesta en acción de las estrategias de enseñanza para responder a la diversidad exige macro adaptaciones y micro adaptaciones. Las primeras son curriculares y estructurales (contenidos, objetivos, etc.), mientras que las segundas son de proceso y se vinculan principalmente con las prácticas de aula (metodologías, reducción de complejidad en contenidos, etc.). Adaptar supone enriquecer, ampliar y multiplicar las ayudas disponibles al estudiantado, así como las formas concretas de llevar a cabo esas ayudas (Onrubia, 2013).

La promoción escolar es entendida como un proceso de inclusión educativa sólo cuando pone los procesos de aprendizaje por sobre estrategias de promoción social o de carácter remedial. La promoción social se define como la aprobación automática de las asignaturas bajo el argumento de que se trata de estudiantes con condiciones que no les permiten aprender. Las estrategias de carácter remedial se basan en el modelo médico y asumen que es el estudiantado el que debe ser objeto de intervención (Unicef, 2007). Las estrategias remediales suelen generarse sobre la base de articulaciones con organismos de salud para apoyar a determinados estudiantes, pero con independencia de los apoyos educativos que éstos requieran. Por ejemplo, es una estrategia remedial asegurar la entrega oportuna de medicamentos en el caso de estudiantes diagnosticados con Síndrome de Déficit Atencional, pero sin considerar estrategias pedagógicas que ofrezcan apoyos o que impliquen metodologías de enseñanza y aprendizaje que faciliten los aprendizajes de este estudiantado. Este proceso de inclusión educativa nos conecta con el siguiente proceso.

**Aprendizaje.** Siguiendo el informe Delors (Unesco, 1996), definimos el proceso de aprendizaje para la inclusión educativa como la apropiación equitativa del currículum escolar por parte del todo el estudiantado, en términos de saber, hacer, ser y vivir juntos. Estos cuatro pilares nos ayudan a entender los procesos de aprendizaje desde una perspectiva más amplia, que no se somete a la evaluación como criterio último de su éxito o fracaso. El cuarto pilar, aprender a vivir juntos, implica generar procesos de aprendizaje social capaces de reconocer y valorar las diferencias en la escuela. Así:

[...] la situación de enseñanza y aprendizaje es una situación relacional. Esto es, un momento de relaciones entre culturas e identidades diferentes. Entre la cultura escolar y la cultura de la comunidad, entre la de los docentes y sus alumnos, entre las de alumnos cuyas historias y orígenes son diferentes (López et al., 2011, p. 22-23).



La Política Nacional de Convivencia Escolar (2015), en el marco de un enfoque formativo de la convivencia escolar, asigna una intencionalidad pedagógica al vivir juntos. El enfoque formativo en convivencia escolar plantea que “se deben enseñar y aprender una suma de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía” (Mineduc. Educarchile 2014, s/p). Se trata entonces de un aprendizaje que interrelaciona a la escuela y la sociedad, en la medida en que:

[...] todos los espacios en los que se desenvuelven los y las estudiantes ofrecen modelos, pautas de conducta y valores que van conformando determinadas formas de convivir con los demás y que se constituyen en aprendizajes que van integrando en su formación (Mineduc. Educarchile, 2014, s/p).

Como proceso de inclusión educativa, el aprendizaje alude al currículum oficial y al currículum oculto de la escuela (Apple, 1994). Respecto al oficial, el aprendizaje pasa por garantizar el acceso equitativo a los conocimientos oficiales que imparte la escuela para todo el estudiantado. Respecto al currículum oculto, el aprendizaje involucra asegurar una experiencia subjetiva en la escuela que permita la apropiación de estos conocimientos (Apple, 1994; Carreño, 1991; Prieto, 2001; Torres-Santomé, 1994). Esto implica reconocer y valorar la diversidad en la escuela “como una fuente de aprendizaje para otros como para sí mismos” (Hirmas, & Ramos, 2011, p. 6). También implica el deber de la escuela de asegurar los aprendizajes de grupos y personas en riesgo de ser discriminados (Booth, & Ainscow, 2011; Booth et. al., 2015). El proceso de aprendizaje concebido desde esta perspectiva conlleva advertir que el estudiantado no está separado de lo que conoce. Dado que de acuerdo a esta concepción el currículum es parte del contexto que rodea al estudiantado, algunos autores prefieren hablar de currículum situado (King, 1985; Prieto, 2001).

Esta definición amplia de aprendizaje no significa negar su respectiva y necesaria evaluación. De hecho, uno de los mecanismos que permite monitorear en qué medida el sistema educativo y la escuela generan procesos de inclusión educativa en los aprendizajes es justamente la medición, a través de pruebas estandarizadas y/o a través de resultados académicos en métricas construidas por cada centro educativo.

Al respecto, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media y su Fiscalización (SAC), creado el año 2011, concibe la calidad de la educación tanto en términos de estándares de aprendizaje del estudiantado como en términos de la necesidad de generar políticas, mecanismos e instrumentos para apoyar a los establecimientos educacionales en el logro de estos estándares. Para ello se instalan mecanismos de fiscalización, evaluación, información pública y rendiciones de cuenta. Estos mecanismos buscan asegurar aprendizajes en el sentido más completo posible. No obstante, en el actual SAC el aprendizaje vinculado a los



conocimientos curriculares, medidos en la prueba SIMCE, tiene más peso que los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), tales como convivencia escolar y formación ciudadana. Los IDPS son medidos actualmente por la Agencia de Calidad a partir de cuestionarios que acompañan la prueba SIMCE. Si bien todos estos aprendizajes se deben someter a un proceso evaluación a través del SIMCE, el valor que tienen las pruebas de aprendizajes curriculares es de un 73%, mientras que los restantes ocho indicadores pesan un 3,3% cada uno, arrojando un total de 26,4%. Además, el SAC establece que los índices IDPS de las escuelas no son considerados para una eventual revocación del reconocimiento oficial del Mineduc.

A partir de lo anterior, si bien se observa un avance importante en la concepción de la calidad educativa que va más allá del rendimiento académico al incluir los IDPS, en la ponderación general de los factores involucrados sigue prevaleciendo, por lejos, el rendimiento académico. Dado que el sistema SAC, al igual que lo hacía la Ley SEP, determina importantes consecuencias (positivas o negativas) para las escuelas en función del rendimiento de sus estudiantes en la prueba SIMCE, resulta una problemática tensión entre la necesidad de mejorar los puntajes en dicha prueba y el desarrollo de los IDPS.

**Participación.** Definimos la participación como un proceso de toma de decisiones sobre aspectos relevantes que conciernen a la propia vida de las personas que deciden (Prieto, 2001; Murillo, 2012). La participación escolar se vincula con la noción de ciudadanía, “en tanto se espera que en la escuela los estudiantes puedan realizar el ejercicio de la ciudadanía, a través de su involucramiento activo en los procesos escolares y también a través de la convivencia escolar” (Ascorra, López, & Urbina, 2016, p. 3). Sin embargo, la participación no es un concepto estático, sino dinámico y multinivel. Por ejemplo, Hart (1993) identifica cinco niveles de participación: información, consulta e información, iniciado por personas adultas con decisión infantil, iniciado y dirigido por niñas y niños, iniciado por niñas y niños con decisiones compartidas con los adultos.

Si la participación desde el enfoque de la inclusión se refiere a la vida de las personas y su capacidad de decidir sobre ellas, una participación activa del estudiantado implicará la construcción de sus propios aprendizajes y normas (Ascorra et al., 2016). Esto requiere de un liderazgo escolar que combine participación con planificación curricular y gestión escolar, con el fin de aprovechar los recursos y espacios disponibles para la atención a la diversidad, y de implementar diversas formas de apoyo entre profesionales (Booth, & Ainscow, 2000).

El enfoque de la inclusión educativa plantea que las propias escuelas y el sistema educativo han de adecuarse a la diversidad de características y condiciones del estudiantado. La implementación de la participación en el marco de la inclusión constituye entonces un proceso sin fin y que requiere



de transformaciones culturales (Ainscow, 2001). Esto implica concebir la participación en términos de la calidad de las experiencias de aprendizajes del estudiantado en dos sentidos: a) como adecuado bienestar personal y social, y b) como miembros activos de la vida escolar desde su propia voz y la opinión (Echeita, 2013).

Sin embargo, la participación no se reduce al estudiantado. Tal como señalan Calvo, Verdugo, & Amor (2016), la participación familiar se vuelve un requisito indispensable en los procesos de inclusión educativa. Para los autores:

Hablar de escuela inclusiva inevitablemente lleva consigo hablar de una relación activa y positiva entre todos los agentes involucrados en el proceso educativo, lo que implica diseñar juntos qué es lo mejor para el hijo y/o alumno y entre todos determinar qué educación se quiere y hacia dónde caminar. Ese camino conduce hacia una educación inclusiva en la que todos participan activamente, transformando la escuela en base a los principios de normalización e igualdad de oportunidades, y donde el respeto a la diversidad está presente como valor y principio de la acción (p. 100).

El Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación del año 2006 estableció metas para una educación de calidad que contemplan el desarrollo individual o personal, el desarrollo social y la participación, así como un mejoramiento en las oportunidades ofrecidas por el sistema escolar y en el logro de los estándares básicos de aprendizaje (Gobierno de Chile, 2006). En ese entonces la participación aparecía como un objetivo explícito de la política pública. Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos de definición conceptual y política, en Chile se ha acentuado en demasía el concepto de calidad de la educación bajo el paradigma de capital humano, vinculado al desarrollo económico. Esta forma de conceptualizar la calidad educativa entra en contradicción con una definición coherente con un enfoque de derechos humanos, para la cual la participación es uno de los principios rectores de una educación democrática (Astorga et. al., 2007; Croso, 2011; Gobierno de Chile, 2006;). Por lo tanto, el sistema educativo tiene el desafío pendiente de incorporar al estudiantado en los procesos de toma de decisiones respecto de los quehaceres relevantes de su experiencia escolar, incluido el currículum.

Una vez revisados los diversos procesos de inclusión educativa, podemos ahora concebir “calidad de la educación” como un proceso permanente de mejoramiento orientado a potenciar el desarrollo de la vida comunitaria, las condiciones de vida de las personas, las experiencias formativas, la autonomía, y la capacidad de las personas de entender y tomar sus propias decisiones y posiciones sobre el mundo. Esto no sólo se manifiesta en la calidad de los aprendizajes, sino también en lo que el estudiantado piensa acerca del mundo en general (Prieto, 2001).



La calidad de la educación es un derecho fundamental y debe reunir el respeto a todos los demás derechos, además de la relevancia, pertinencia, equidad, eficiencia y eficacia del sistema educativo (Astorga et. al. 2007, p. 7). La educación como derecho humano permite a su vez ejercer los demás derechos, pues permite a las personas desarrollarse plenamente. Es por esto necesario asegurar los principios de gratuidad y obligatoriedad, la no discriminación y la plena participación (Astorga et. al., 2007; Croso, 2011). Todo esto implica definir la calidad de la educación sobre la base de los procesos de inclusión educativa, bajo una perspectiva de justicia social.

Los procesos de inclusión educativa se enmarcan en modelos educativos que promueven o dificultan relaciones de poder. Los modelos educativos son también modelos de gestión de la cultura al interior de los centros escolares, los cuales pueden fluctuar entre modelos asimilacionistas, multiculturales, o interculturales, cada uno de ellos con propuesta diferente de cómo fluyen las relaciones de poder entre grupos dominantes y oprimidos en la escuela (Jiménez, 2012). A continuación revisamos estos modelos en relación con el derecho a la propia identidad.

### **La perspectiva de justicia social y los marcadores de diferencias**

La justicia social refiere a la igualdad de oportunidades y a los derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia legal (Montané, 2015). La perspectiva de la justicia social en educación implica reconocer la función pública propia de la escuela. Esto quiere decir que ésta debe regular equitativamente las oportunidades sociales y las responsabilidades respecto al bien común de todos los ciudadanos (Latapí, 2012). Los derechos fundamentales son cruciales para el análisis de los procesos de discriminación en contextos educativos, y desde el enfoque de justicia social su aseguramiento constituye una tarea prioritaria para la escuela.

Los orígenes de la perspectiva teórica de la justicia social suelen remitirse a la filosofía política liberal de Rawls (1958, 2006), para quien la justicia debe ser analizada desde el punto de vista de la equidad. Si bien Rawls fue uno de los primeros filósofos en plantear que la justicia es un asunto de instituciones y no de individuos, su perspectiva se reduce a las libertades individuales (Hernández, 2015). Dentro sus planteamientos destaca el principio de diferencia, que exige a los grupos sociales el asegurar que los recursos sean accesibles para subgrupos desaventajados (Bell, 2007, 2010; Carlisle, Jackson, & George, 2006; Hernández, 2015; Vidal, 2009; Zúñiga, López, & Ford, 2014). Sin embargo, a partir de los planteamientos liberales de Rawls, este principio bien podría ser interpretado a la luz de políticas asistenciales.

Este estudio considera la perspectiva de la justicia social desde un enfoque comunitarista que se opone a las ideas individualistas de Rawls. Un pensador importante que enmarca el principio de la diferencia en una perspectiva comunitaria es Michael Walzer. Este autor propone que las



negociaciones de las diferencias nunca producirán un resultado definitivo, ya que nuestra común humanidad nunca nos constituirá en miembros de una única tribu universal. La comunidad que resulta crucial a las personas es el particularismo: todos los individuos participan en culturas densas que les son propias (Walzer, 1994).

Taylor (1992) y Honneth (1992) nos presentan una descripción de la democratización de las sociedades liberales a partir de lo que se denomina como la lucha por el reconocimiento. En términos generales, este enfoque considera dos factores esenciales. Por una parte, el esfuerzo por instaurar un conjunto de derechos iguales para todos los integrantes de la sociedad democrática, incluyendo la generación de condiciones socioeconómicas que permitan a las personas ejercer esos derechos. Por otra parte, se busca la valoración social de la diversidad de estilos de vida e identidades personales que conforman las sociedades complejas. Siguiendo a Taylor (1992), el reconocimiento de los derechos iguales para todas las personas ha sido promovido fundamentalmente por lo que este autor llama la política de la dignidad igualitaria, mientras que el reconocimiento de la diversidad social es el objetivo fundamental de lo que denomina la política de la diferencia. Honneth (1992), por su parte, distingue tres patrones de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad, coincidiendo los dos últimos con los objetivos de las políticas de reconocimiento descritas por Taylor (1992). Es decir, el objetivo de una política de dignidad igualitaria es el reconocimiento de derechos iguales a todas las personas, mientras que el objetivo de una política de la diferencia apunta a la valoración social de las especificidades que caracterizan diferencialmente a las distintas personas y grupos en una misma sociedad.

Las políticas de dignidad igualitaria y de diferencia pueden llevar a posiciones contrapuestas en la discusión pública de algunos temas vinculados a la organización jurídico-política de un país. En ciertos casos, y en contraposición con las políticas de dignidad igualitaria, las políticas de la diferencia pueden implicar el reconocimiento de derechos especiales a grupos especiales en determinado lugar y/o período de tiempo, como una forma de discriminación positiva que compense situaciones previas de discriminación negativa. Esto ocurriría, por ejemplo, al otorgar becas especiales de estudio para integrantes con un origen étnico particular, o un número mínimo de cupos parlamentarios asegurado a las candidatas mujeres.

La sociedad liberal moderna, que ha dado forma a las sociedades complejas, no tiene una única manera de articular estas políticas en la organización de las relaciones sociales desde los procesos de reconocimiento. Existe un liberalismo “ciego a la diferencia” que, reconociendo iguales derechos (al menos formales) a todas las personas, impone una forma de vida que fuerza a la mayor parte de las minorías a asimilarse a una forma de ser que no es la propia, generalizando impositivamente un modo de ser minoritario: el que en esa sociedad se asume como hegemónico.



A diferencia de este liberalismo que podríamos enmarcar en el pensamiento de Rawls (2006), la política de la diferencia reivindica un principio de igualdad en la diferencia, que en vez de reconocer exclusivamente un conjunto de derechos humanos abstractos concebidos en referencia a potencialidades humanas también abstractas, valora lo que las personas y grupos han realizado efectivamente con las potencialidades y derechos que le son propios. Siguiendo a Honneth (1992), se trata de reivindicar tanto los propios derechos como persona como el valor de un estilo de vida propio. Desde el punto de vista de la organización de la vida social, el objetivo de la perspectiva del reconocimiento consiste en lograr al mismo tiempo dos cosas: a) respetar la diversidad de intereses y estilos de vida, y b) salvaguardar los derechos humanos fundamentales. La consecución de este objetivo depende de que ambos proyectos no entren en colisión.

La filósofa estadounidense Martha Nussbaum (Nussbaum, 1998, 2007; Nussbaum, & Glover 1995) y la Premio Nobel de economía Amartya Sen (2000) han desarrollado otra perspectiva de la justicia social a partir de un enfoque de las capacidades. Por capacidad se entiende lo que la gente es realmente capaz de hacer y de ser, de acuerdo a una idea intuitiva de la vida que corresponde a la dignidad del ser humano. Dicho de otra manera, las capacidades representan las libertades de una persona para alcanzar su bienestar. Como enfatiza Sen (1999), “una capacidad es un funcionamiento potencial –lo que uno realmente logra hacer-(...) es la realización práctica del estilo de vida que uno ha escogido” (p. 75). Entendidas así, las capacidades representan las posibilidades de realización que el contexto (social, político, económico) propicia o coarta. Por ello, las autoras insisten que el grado de desarrollo de un país no puede medirse por el producto interno bruto o por la mera capacidad productiva, sino por el bienestar del que goza su ciudadanía, es decir, por el pleno desarrollo de sus capacidades. Este planteamiento nos invita a considerar formas de vivir en sociedad que den lugar al pluralismo y a la libertad, planteando una economía del desarrollo basada en una filosofía moral. Bajo estos principios, el respeto al valor y la dignidad de las personas debiese ser el motor político y económico de las sociedades. Esta perspectiva de justicia social implica que los gobiernos y sociedades civiles deben velar por el respeto de todos los derechos básicos de las personas, estableciendo disposiciones mínimas de acción que a la vez son respetuosas de la autonomía humana (Nussbaum, 1998, 2007).

La perspectiva de la justicia social en educación es abordada explícitamente desde la pedagogía crítica (Apple, 1994; 2001; Apple, & Beane, 1997; Carr, 1990; Carr, & Kemmis, 1988; Freire, 1997, 2003, 2004; Giroux, 1992, 1995, 1997, 2005; Gramsci, 1981). Desde esta perspectiva, la educación debe ser analizada desde un enfoque dialéctico, es decir, a partir de la interacción entre condiciones subjetivas y objetivas (o materiales) que limitan la libertad humana (Camdepadrós, & Pulido, 2009; Carr, & Kemmis, 1988). A esta mirada, que conjuga los aspectos



individuales con las condiciones materiales y contextuales, se le denomina enfoque psicosociológico. Aplicado al campo del estudio sobre las discriminaciones (Prevert, Navarro, & Bogalska, 2012), el enfoque psicosociológico indica que éstas deben ser analizadas haciendo uso de términos teóricos propios de la psicología social (como prejuicio, estereotipo y relaciones intergrupales), pero al mismo tiempo analizando “la manera como las estructuras sociales, históricamente construidas, tienden a suscitar, difundir, generalizar y estabilizar los actos de discriminación” (Prevert et al., 2012, p. 10).

Desde la perspectiva crítica, las discriminaciones se anclan en prejuicios sociales que históricamente han sido difíciles de modificar, pues sirven a intereses de ciertos grupos que suelen constituir y consolidarse en el poder. Estos prejuicios históricos no son imparciales, sino que se explican por desequilibrios políticos, económicos, culturales y sociales que han creado inequidades sociales y la marginalización de ciertos grupos (Lawrence-Brown, 2014). La marginalización sirve a los intereses de grupos dominantes, que ostentan y buscan mantener determinados privilegios sociales a costa de la opresión de otros grupos (Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014).

En este sentido, el poder no sólo oprime, sino que además produce efectos de verdad, es decir, contenidos culturales que diferentes grupos asumen como verdades incuestionables (Foucault, 1982), y que terminan confirmando los prejuicios y estereotipos que están a la base de las discriminaciones (Espinosa et al., 2007). En los contextos sociales, los grupos con mayor poder o privilegios se encargan de transmitir sus creencias en formas de estereotipos que denigran a los grupos con menor poder. Esto permite la construcción de prejuicios negativos contra grupos que, producto de su menor estatus y acceso al poder, se convierten en grupos discriminados y excluidos (Binstock, & Vogel, 2013).

El poder que produce estos efectos de verdad no precede a las personas que lo ostentan. En el contexto educativo las personas se vuelven portadoras de esos efectos de verdad, convirtiéndose paulatinamente en sujetos que reproducen ideas esencialistas de los grupos con menor poder (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, & Vizcarra, 2012; Matus, & Haye, 2015). La esencialización propia del estereotipo permite que algunas personas se asuman como superiores o subordinados. Quienes quedan en el lugar de subordinados enfrentan discriminaciones.

Aplicado al ámbito educativo, la perspectiva de la justicia social crítica plantea que es necesario

[...] reconocer y analizar los supuestos sobre la educación y las personas con diferencias tradicionalmente marginalizadas (por ej. supuestos sobre la naturaleza de la excepcionalidad, estatus económico, cultura y raza, ser padres, pobreza, desproporcionalidad y religión). Una pregunta





importante es, ¿cómo es que el estatus marginalizado y/o privilegiado de los estudiantes conecta con la manera en que son tratados en las escuelas? [...] el análisis crítico puede ser tremendamente útil para comprender las experiencias de educar a los estudiantes con diferencias tradicionalmente marginalizadas – particularmente al enfrentar prácticas educacionales que no están a la altura de la retórica legal, ética y educacional. (Lawrence-Brown, 2014, p. 3).

Dentro de las prácticas escolares comunes que no están a la altura de los imperativos del enfoque de derechos y de la inclusión educativa se encuentran la suspensión y la amenaza de expulsión de las actividades escolares (Grinberg, Infante, Matus, & Vizcarra, 2011), así como cualquier otra práctica que pone al estudiante en riesgo de segregación y exclusión. Como veremos en el apartado sobre los procesos de inclusión educativa, no basta con que el estudiantado de grupos tradicionalmente marginalizados esté matriculado en las escuelas y permanezca en ellas, es necesario avanzar hacia su plena participación y aprendizaje.

En el marco de este estudio, la segregación se entenderá como la separación o apartamiento de algunos estudiantes del resto de sus compañeros, mientras que la exclusión implica la negación de la posibilidad de participar de la vida escolar, en su totalidad o en alguna de sus expresiones (Magendzo, 1996; Pierce, Carew, Peirce-Gonzalez, & Willis, 1977; Sue, et al., 2012).

Desde la perspectiva de la justicia social, un grupo es también una categoría social (Martín-Baró, 1993), es decir, un conjunto de personas que poseen algún atributo común, independientemente de si se conocen o no. Las categorías sociales definen a quién consideramos como uno de los nuestros (endogrupo) y a quién no (exogrupo) (Martín-Baró, 1993; Tajfel, 1981, 1982; Tajfel, & Turner, 1986). De este modo, las discriminaciones se llevan a cabo sobre aquellos que no consideramos uno de los nuestros.

Las teorías del prejuicio, estereotipo y discriminación, establecen que la tendencia natural siempre será a considerar las características del propio grupo como normales, y las características de otros grupos como diferentes de lo normal (Allport, 1954, Espinosa et. al., 2007; Ungaretti et al., 2012). Los grupos sociales se encuentran en permanente lucha entre sí por ostentar mayor poder. De este modo, los grupos que mayor poder ostentan son los que impondrán sus propias características a otros grupos, estableciendo con ello criterios de normalidad (Binstock, & Vogel, 2013; Light, Keller, & Calhoun, 1991; Sapon-Shevin, 2014; Schniedewind, & Davidson, 2014).

La imposición propia de la relación entre grupos hegemónicos y grupos desaventajados atenta contra diversos derechos fundamentales, coartando la posibilidad de una participación social universal y en igualdad de condiciones (Magendzo, 1996). Para garantizar la participación en la



vida escolar de todos los niños, niñas y jóvenes, es necesario enfrentar la exclusión que generan las asimetrías de poder en la escuela. La inclusión escolar “implica combatir cualquier forma de exclusión” (Giné, 2013, p. 19), reconociendo la necesidad de valorar las diferencias (Hirnas, & Ramos, 2011). Abordar las discriminaciones desde el enfoque de justicia social implica definir la escuela como un espacio social de inclusión (Giné, 2013). Con el fin de incorporar la dimensión política en el análisis de los procesos psicosociales en la escuela, específicamente en materia de discriminación, se requiere visibilizar diversas forma de exclusión en los centros educativos (Giroux, 1997). Una forma de realizar esta operación dice relación con identificar y reconocer los marcadores de diferencias, entendidos como las características o atributos de una persona o grupo que ha sido esencializado permitiendo así la exclusión. A continuación revisaremos cómo se construyen y mantienen los marcadores de diferencia, qué son y qué tipos podemos identificar en la escuela.

### **Marcadores de diferencias y discriminación en la escuela**

Como hemos visto, la normalidad es una construcción social, histórica y política que ofrece un parámetro de clasificación (Gómez, 2014). En el contexto educativo suele ocurrir que el profesorado ejerza su labor de modo que el estudiantado adecue su imagen a las expectativas establecidas, definiendo un modelo único de ser estudiante (Fernández, 2008), que suele corresponder al estereotipo del hombre occidental, blanco y rico (Giroux, 1994). De este modo, lo normal en la escuela es rápidamente asociado a lo que los grupos que ostentan poder consideran adecuado, y aquello que no es considerado adecuado es clasificado como algo diferente y anormal (Dana, 1966). Esto a su vez resulta en que se atribuye una esencia común y única a grupos que son señalados con marcadores de diferencias. Las diferencias son naturalizadas y esencializadas por los grupos dominantes y también por las propias políticas educativas, incluyendo las políticas de diversidad. Por ejemplo, las políticas públicas de diversidad analizadas por Infante, Matus y Vizcarra (2011) asumen que todas las mujeres embarazadas comparten una esencia común por el hecho de ser mujeres y estar embarazadas.

En el marco de este estudio la naturalización es definida como la consideración de acciones, creencias y fenómenos psicosociales como factores naturales, es decir, como ligados a una naturaleza intrínseca (Conde, 2009; Marqués, 1981). Las ciencias sociales muestran que la naturalización implica la prohibición de cuestionamientos respecto del origen de las conductas y creencias en juego, ya que se pretende instalar la idea de que ocurren por naturaleza propia. Por ello, la naturalización lleva a la esencialización: si hay naturaleza intrínseca, también hay esencia. Si los grupos de poder en la escuela asumen que existen características diferentes de lo considerado como normal, consideran tales diferencias como naturales y esenciales a ciertos grupos (Lander, 2000). La naturalización y esencialización de las diferencias lleva a los grupos dominantes a



clasificarlas, reducirlas y estereotiparlas. La naturalización, al actuar considerando los fenómenos como naturales y esenciales, invisibiliza la aparición de otros fenómenos, pues imposibilita que aparezcan aquellas diferencias que están de antemano negadas y excluidas.

Estas diferencias esencializadas operan como “marcadores de diferencias”. Un marcador de diferencias es un atributo común de un grupo o categoría social que ha sido esencializado y naturalizado, y es utilizado por otros grupos para destacar aquello que distingue al endogrupo del exogrupo. Las diferencias indicadas por estos marcadores suelen enmarcar a los grupos en “categorías esencialistas y estáticas” (Infante et al., 2011, p. 150). Visto desde esta perspectiva, una diferencia social no existe *per se*, sino que es construida socialmente a través del proceso de marcación. La marcación busca distinguir el “nosotros” (endogrupo) del “ellos” (exogrupo) y opera de múltiples formas. En el contexto educativo, estos marcadores están en la base de conductas discriminatorias que transgreden los derechos que la escuela debiese resguardar para su comunidad (Carvajal, Chinchilla, Penabad, & Ulate, 2014). Estos contenidos discriminatorios son aplicados por los grupos dominantes, imponiendo categorías estáticas.

En diferentes estudios sobre discriminación los marcadores de diferencias han sido descritos en términos de categorías como etnia, origen social, procedencia, condiciones personales, y diversidad sexual (Aravena, & Alt, 2012; Kerstin, 2012; Lawrence-Brown, 2014; Merino, & Tocornal, 2012; Pavez, 2012; Toro-Alfonso, 2012). En Chile, la Superintendencia de Educación emplea las siguientes categorías de denuncias: características físicas y/o apariencia personal, embarazo y maternidad, Síndrome de Déficit Atencional, discapacidad física y/o intelectual, opción religiosa, ser inmigrante o de distinto origen racial, problemas de salud (VIH, epilepsia, otras), orientación sexual, identidad de género (Superintendencia de Educación, 2017). Estas categorías pueden ser claramente entendidas como marcadores de diferencias.

Siguiendo a Galindo, Cuenca y Puga (2014), un problema central en la inclusión escolar es que no todas las personas tienen las mismas probabilidades de éxito en el sistema socioeducativo. Para los autores, el éxito se define por la obtención de un resultado esperado. En este sentido, existirían diversos ejes de desigualdad social que condicionan la probabilidad de éxito de distintos subgrupos. Estos subgrupos se definen a partir de ciertos marcadores de diferencias que son utilizados para identificar “grupos desaventajados o vulnerables que, posiblemente, experimentan distintos grados de exclusión” (Galindo, Cuenca, & Puga, 2014, p. 37). Para efectos de estudio y metodología, el grupo incluido o excluido se denomina grupo focal. El resto de la población, que no comparte los mismos marcadores de diferencias que el grupo focal, se denomina grupo de referencia. Muchas veces los grupos focales son categorizados de acuerdo con categorías esencializadoras que los definen.



Los marcadores de diferencias operan de maneras variadas, sutiles, y contexto-dependientes. En algunos casos establecen diferencias que se presentan de forma clara y con límites nítidos entre los grupos. En tales casos, los marcadores de diferencias se utilizan para definir grupos esencializando diferencias que operan como sustento para la discriminación. La mayoría de las veces, sin embargo, “la relevancia específica de estos marcadores cambiará considerablemente con el contexto regional, nacional” (Galindo, Cuenca, & Puga, 2014, p. 37), dependiendo también de las características específicas del centro educativo en cuestión. Por ejemplo, la situación socioeconómica baja puede ser utilizada como criterio de discriminación sobre la base de diferentes marcadores de diferencias, tales como el ingreso económico del hogar o el nivel educativo de los padres (Galindo, Cuenca, & Puga, 2014). Es por ello que el análisis de marcadores de diferencias requiere considerar las dinámicas, contextos y prácticas que los sustentan.

En este estudio se han recogido los aportes de diferentes enfoques teóricos sobre los marcadores de diferencias en el contexto educativo que se utilizan para definir a ciertos grupos focales. A continuación presentamos una síntesis de los grupos focales y formas de discriminación que han sido identificados y clasificados en el contexto del sistema educativo chileno: estética, rol de género, disidencia sexual, origen étnico, procedencia étnico-nacional, necesidades educativas especiales, situación socioeconómica, creencias religiosas, maternidad y paternidad juvenil, condiciones de salud (Tabla 6).

**Tabla 6**  
*Grupos focales y formas de discriminación en educación*

<b>Grupo focal</b>	<b>Definición</b>	<b>Discriminación</b>
Estética	Características socialmente atribuidas a la belleza.	Discriminación estética
Rol de género	Conjunto de características diferenciadas y roles socialmente contruidos, que cada sociedad considera apropiados para hombres y mujeres.	Sexismo y discriminación de género
Disidencia sexual	Orientación sexual no heterosexual.	Discriminación por prejuicio sexual
Origen étnico: pueblos originarios	Origen étnico histórico-familiar de pueblos originarios (pre-hispánicos) en Chile.	Discriminación étnica, racismo.
Procedencia étnico-nacional: migraciones	Procedencia histórico-familiar en el extranjero.	Discriminación étnica, racismo
Necesidades Educativas Especiales y conductas no deseadas	Conjunto de necesidades educativas que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Se agregan en esta forma de discriminación, las conductas no deseadas dentro del establecimiento educativo.	Aptismo
Situación socioeconómica	Situación de pobreza real o percibida por el estudiantado que se encuentra en la situación de discriminación, como por quienes llevan a cabo discriminaciones.	Clasismo
Creencias religiosas	Se trata de la discriminación sobre personas o grupos que adscriben a una forma de vida asociada a cosmovisiones o credos religiosos del mundo.	Discriminación religiosa
Maternidad y paternidad juvenil	Se trata de discriminaciones sobre estudiantes mujeres o varones que son madres, padres, o en proceso de serlo.	Discriminación por embarazo, maternidad y paternidad
Condiciones de salud	Se trata de discriminaciones sobre personas o grupos de personas que	Discriminación por condiciones de salud



viven condiciones desfavorables de salud física o mental, pasajera o permanente, las cuales son señaladas como motivo de discriminación.

---

Fuente: CIAI-PUCV

A continuación describimos las distintas discriminaciones que se construyen sobre la base de cada uno de estos grupos focales. Advertimos que los marcadores de diferencias se intersectan unos con otros, y es la vivencia de esta interseccionalidad la que marca subjetivamente la experiencia de discriminación. Por ello, su distinción y descripción como categorías separadas unas de otras es sólo un ejercicio teórico. En el estudio de las intersecciones entre distintas formas de desigualdad:

[...] es posible definir nuestro grupo focal, precisamente, como las distintas intersecciones entre estas categorías. Por ejemplo, estudiantes mujeres de nivel socioeconómico bajo, estudiantes hombres de nivel socioeconómico bajo, etc. Cada una de estas intersecciones es luego comparada con el resto de la población (Galindo, Cuenca & Puga, 2014, p. 43).

**Discriminación estética.** Se trata de discriminaciones que recaen sobre aquellas personas o grupos que no cumplen con las características socialmente asociadas a la belleza, establecidas “tanto por la televisión como también por la escuela, la familia y la sociedad en general, los cuales en la mayoría de las ocasiones no coinciden con las características del pueblo chileno” (Redón, 2011, p. 460). A estas discriminaciones se les denomina discriminación estética (Ventura, 2000).

Los patrones estéticos sobre los cuales se erigen los estereotipos a la base de la discriminación estética son establecidos por los medios de comunicación masiva (Zarco, 2011), y confirmados por diferentes instituciones sociales y por espacios sociales formales e informales. La apariencia física promovida por estos medios y espacios “ha sido una forma de clasificación y categorización social, y se ha tornado en vehículo para la competencia” (Castro, 2011, p. 163), encarnando determinados modelos y valores estéticos que se ajustan a lo que esperan ciertos grupos de poder dominantes (Arganis, 2011; Castro, 2011). Estas formas de discriminación advierten claramente sobre la combinación con otras formas. Por ejemplo, el rol de género se asocia a una determinada estética femenina o masculina, y ciertos rasgos físicos se asocian a ciertos pueblos originarios. (Liona, & Ruis, 2011; Quintero, 2011; Saloma, 2011; Vergara, & Campos, 2005).

**Sexismo y discriminación de género.** A las discriminaciones por rol de género se le denomina sexismo en la literatura (Pozuelo, 2008; Velandia, & Roso, 2009; Pacheco, et. al. 2014). Se trata de discriminaciones asociadas a un conjunto de características y roles socialmente construidos,



que en el contexto escolar se consideran apropiados para hombres y mujeres (Ashiagbor, 2013; Badinter, 1992; Birgin, & Pautassi, 2001; Carrère, & Carrère, 2015; Guzmán, 2002; Hupelkile, 1997; Lamas, 2002; Molyneaux, 2001). El rol de género es un “papel, acción o actitud asumido por una persona de acuerdo a factores sociales, culturales, políticos, económicos, éticos o religiosos” (MOVILH, 2010, p. 7), y es potenciado sobre la base de lo que se espera en virtud del sexo biológico de nacimiento.

Los roles de género pueden derivar en estereotipos y discriminación “si es que no se corresponden con las verdaderas capacidades e intereses de las personas” (MOVILH, 2010, p. 7). El esperar que las personas sean y actúen de cierta forma por el sólo hecho de poseer un determinado sexo biológico de nacimiento constituye una conducta discriminatoria. Ejemplos de esto son la justificación de la violencia física en el varón y la expectativa de sumisión en las mujeres (Redón, 2011).

A lo anterior se suman ciertos factores en el contexto escolar relacionados con la obtención de resultados de aprendizaje diferentes: mejores resultados en matemáticas y ciencias en los varones, y mejores resultados en lenguaje en las mujeres (Madero, 2011; Redón, 2011). Esto podría ser resultado de discriminaciones de la escuela que favorecen accesos al currículum diferenciados por el rol de género (Redón, 2011). De hecho, según datos de la prueba PISA y de los estudios regionales comparativos y explicativos SERCE y TERCE (Unesco, 2007, 2016), Chile es uno de los países del mundo con mayores diferencias entre niños y niñas en matemáticas. Los estudios al respecto han mostrado que este se debe, no a que las niñas sean “malas para las matemáticas”, sino a que el profesorado chileno incentiva más a los varones y le realizan preguntas más complejas en matemáticas (Espinoza, & Taut, 2016).

**Discriminación por prejuicio sexual.** Se trata de discriminaciones sobre personas no heterosexuales (Cornejo, 2010; Salas, & Salas, 2016). Si bien al interior de esta categoría social existe una amplia diversidad en términos de edad, situación socioeconómica, nivel educacional, entre otros, “lo que aparentemente une a este grupo disímil y diverso es la pertenencia (o sensación de pertenencia) a un grupo marginalizado y reprobado socialmente por su orientación sexual” (Cornejo, 2010, p. 178).

Si bien existe literatura que se refiere a este grupo focal en términos de diversidad sexual, en rigor este término aludiría a todas las orientaciones de la sexualidad, incluida la heterosexualidad. En cambio, el concepto de disidencia sexual alude a las “sexualidades periféricas” (Fonseca, & Quintero, 2009, p. 43), es decir, a todas las orientaciones no heterosexuales que quedan marginalizadas al no formar parte del grupo dominante heterosexual. A las discriminaciones



vinculadas con este grupo focal se les ha llamado homofobia, transfobia, lesbofobia, entre otros términos. Autores como Barrientos y Cárdenas (2013) han definido la homofobia “no como una fobia, sino como una hostilidad” (p. 4), debido a que “el componente emocional de una fobia es la ansiedad, mientras que el componente emocional de la homofobia es la ira y el enojo” (Herek, 2004, citado en Barrientos, & Cárdenas, 2013, p. 4). Herek (2007, citado en Barrientos, & Cárdenas, 2013) sugiere “el uso del concepto de prejuicio sexual, con el fin de superar las restricciones y críticas que ha recibido la noción de homofobia” (p. 4).

La discriminación asociada a la orientación sexual en los centros educativos ha sido reportada por organizaciones sociales en nuestro país como “una realidad que puede afectar de manera directa a docentes y estudiantes identificados/as como homosexuales o transgénero. La invisibilidad del tema en los contenidos o charlas referentes a los derechos humanos o la sexualidad, es también un acto de discriminación” (MOVILH, 2010, p. 25). En Portugal, un estudio llevado a cabo por Peixoto, Fonseca, Almeida y Almeida (2012) concluye que la mayoría de las personas jóvenes de secundaria mostraban una actitud desfavorable hacia las personas disidentes sexuales. Eso se vinculaba con la desinformación respecto de la diversidad sexual, y con la consecuente existencia de diversos mitos y estereotipos en relación con este grupo focal. En países como México, Uruguay, Brasil y Estados Unidos, se han realizado múltiples estudios sobre discriminaciones por prejuicio sexual en contextos educativos, discriminaciones que han sido también caracterizadas como bullying homofóbico (Almeida dos Santos, Cabral-Xavier, Martins, & Leite-Cavalcanti, 2014; Austin, Nelson, Birkett, Calzo, & Everett, 2013; Bekaert, 2010; Birkett, Russell, & Corliss, 2014; Blaya, Debarbieux, & Lucas, 2007; Charmaraman, Jones, Stein, & Espelage, 2013; Verduzco, & Sánchez, 2011).

Diferentes estudios y autores concluyen que la base de esta discriminación por prejuicio sexual está dada por la masculinidad hegemónica. Entendemos la masculinidad hegemónica como una prescripción de lo que significa ser hombre, asociándola a estereotipos dominantes patriarcales, sexistas y racistas. Esta forma de ser hombre concibe la heterosexualidad como una expresión de poder dominante sobre otras formas de vida sexual (Verduzco, & Sánchez, 2011; Barrientos, & Cárdenas, 2013), con independencia de si quien lleva a cabo la discriminación es hombre o mujer.

**Racismo y discriminación étnica.** Se trata de discriminaciones sobre personas y grupos cuyo origen histórico-familiar se vincula a los pueblos pre-hispánicos en Chile, los llamados “pueblos originarios en Chile” (CNCA, 2015). En esta categoría se agrupan las discriminaciones ejercidas sobre los nueve pueblos originarios reconocidos por la ley chilena: el pueblo aymara, el pueblo





colla, el pueblo diaguita, el pueblo kawésqar, el pueblo lican antai o atacameño, el pueblo mapuche<sup>4</sup>, el pueblo quechua, el pueblo rapa nui y el pueblo yagán (CNCA, 2015).

El concepto de origen étnico remite a los rasgos culturales comunes de los miembros de un mismo pueblo (Avraham, 2013; Bravo-Moreno, 2015; Hoffmann, 2008). Las formas de discriminación que recaen sobre miembros de los pueblos originarios en Chile han sido denominadas como discriminación étnica, debido a que el origen de la discriminación se basa en prejuicios y estereotipos derivados de atributos que son asignados a estos grupos con base en sus expresiones culturales (Unesco, 2005; Williamson, Pérez, Collia, Modesto, & Raín, 2012;). El proceso de estigmatización de personas con un origen étnico diferente al hegemónico ha sido abordado en la literatura como racialización, dando cuenta de “estigmas sociales de carácter racial (...) derivados del sistema colonial europeo y la conformación de identidades nacionales chilenas, en que determinados rasgos corporalizados son considerados jerárquicamente inferiores frente al «nosotros»” (Tijoux, & Palominos, 2015, p. 250). El proceso de racialización es la base de diferentes expresiones de discriminación, y por ende no es una forma de discriminación étnica, sino el proceso psicosocial y cultural que la permite.

En Chile, existen diversas conductas de discriminación étnica hacia personas pertenecientes a pueblos originarios. En el ámbito escolar, esta discriminación ocurre mayormente cuando en las escuelas conviven grupos de personas con este origen con grupos de personas que no se identifican con un origen étnico en particular (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016; Williamson, 2012; Williamson, et. al 2012; Merino, & Tocornal, 2012). Estas conductas las llevan a cabo tanto estudiantes como docentes (Poblete, 2003; Becerra, 2012; Vergara, & Campos, 2005; Vásquez, 2005).

**Racismo y discriminación por procedencia étnico-nacional: migraciones.** Se trata de discriminaciones sobre personas y/o familias en situación de migración. Entenderemos la migración como un proceso de desplazamiento dinámico y complejo, que involucra al menos un lugar de origen y un lugar de destino, pudiendo alternarse éstos entre sí en diferentes ocasiones. Los desplazamientos pueden ocurrir desde una región a otra, o desde un país a otro (Bravo, 2015; Grimson, 2011). Este último fenómeno se denomina migración internacional (Arango, 2000; Bravo, 2015; Gómez, 2010; Torres, 2012).

---

<sup>4</sup> Si bien al referirse a comunidades mapuche específicas, se debe mencionar la identidad territorial correspondiente a dicha comunidad, según ellos la identifiquen (por ej.: “Una importante reunión sostuvieron este martes, cerca de 50 representantes del pueblo mapuche lafkenche/huilliche/pehuenche, etc.”) (CNCA, 2015, p. 2), para efectos de este estudio bastará con la denominación de “el pueblo mapuche”, debido a que los datos analizados no permiten hacer estas distinciones.



La migración se define como un fenómeno social. Sus dimensiones, magnitud y efectos, son de una alta complejidad y no pueden ser interpretados de forma aislada (Torres, 2012). Es por ello que no existe unanimidad para determinar los motivos de la misma, ni un solo cuerpo teórico o enfoque que permita su análisis (Arango, 2000). Los procesos migratorios se han dado históricamente en diferentes países, y no constituyen un fenómeno reciente (Gómez, 2010; Grimson, 2011). Dentro de los motivos a la base de los procesos migratorios, los autores identifican múltiples tipos de causas: económicas (diferencias salariales, costo de la vida y estímulos económicos), demográficas (superpoblación y/o baja de la natalidad), geográficas (cercanía fronteriza), históricas (colonizaciones), reagrupaciones de familiares, razones médicas, culturales, educativas, científicas, tecnológicas, misiones políticas, diplomáticas, religiosas, militares, comerciales, cambios climáticos y meteorológicos, conflictos bélicos y refugio, entre otros (Bravo, 2015; Gzesh, 2008; Gómez, 2010; Tapia, 2012).

Estas discriminaciones se basan en los estereotipos que se han construido sobre las personas extranjeras, y tienen a la base procesos psicosociales y culturales de racialización, como vimos en el apartado anterior. Los procesos migratorios, especialmente en la infancia, no son lineales. Las migraciones viven momentos de inmigración y de emigración, ya que cuando una familia vive un proceso de movilidad suele ocurrir que diferentes miembros ingresan y egresan del país de destino por diversas razones. Además, a pesar de que los hijos de los adultos inmigrantes “nazcan en los países de destino, tengan dicha nacionalidad y no hayan vivido procesos de movilidad, de todos modos son interpelados socialmente como 'inmigrantes' ” (Pavez, 2012, p. 80). A este fenómeno de interpretación sociocultural Grimson (2011) lo denomina inmigración de segunda generación, aludiendo a que se trataría de una extranjerización de los hijos de extranjeros.

En Chile, diversos estudios nacionales reconocen discriminación étnica sobre el estudiantado proveniente de Perú (Aravena, & Alt, 2012; Pavez, 2012; Torres, & Garcés, 2013; Tijoux, 2013a, 2013b), y en menor medida, proveniente de Argentina, Bolivia, Ecuador, así como afrodescendientes (Hein, 2012; Riedemann, & Stefoni 2015). Se han desarrollados también estudios sobre el estudiantado proveniente de Colombia y Palestina (Carrasco et al., 2013; Hein, 2012). En el caso de personas afrodescendientes provenientes de Haití, existen algunos estudios muy recientes (Rojas, Amode, & Vásquez, 2015) sobre las diferentes barreras para la inclusión social de personas de esta nacionalidad en Chile. Los autores identifican dentro de estas dificultades barreras lingüísticas, culturales, institucionales, educacionales y climáticas. En el contexto escolar, un estudio llevado a cabo por Riedemann, & Stefoni (2015) reconoce cinco formas de discriminación étnica que vivirían estudiantes provenientes de Haití, y que las autoras denominan explícitamente como racismo. Estas discriminaciones consistirían en racismo



biológico y cultural, burlas respecto de la apariencia física de este estudiantado, agresiones verbales, violencia simbólica que opera por medio de biologicismos para validarse, y agresión física con una alta carga simbólica de discriminación.

Respecto de la experiencia de migración de personas jóvenes residentes en Chile, el país de procedencia es significado como una variable que condicionará las formas e intensidad de la discriminación étnica. En el estudio realizado por Aravena y Alt (2012), un grupo de jóvenes identifica que el trato hacia personas latinoamericanas es diferente al de extranjeros de origen extrarregional, y en el caso de las primeras existirían más discriminaciones sobre personas provenientes de Perú y Ecuador. Las autoras plantean que los flujos migratorios intrarregionales de jóvenes terminan trabajando como mano de obra de menor calificación, mientras que jóvenes de origen extrarregional habrían llegado al país en calidad de estudiantes, turistas o ejecutivos de empresas internacionales. De todos modos, esta experiencia debe ser mirada de cerca, toda vez que paulatinamente han ido llegando a Chile personas provenientes de Siria y Palestina en calidad de refugiados. Tal como muestra el estudio de Carrasco, Molina y Baltar (2013) este es un fenómeno que debe ser observado.

**Aptismo y discriminación asociada a necesidades educativas especiales.** Para referirse a las formas de discriminación sobre grupos de personas con necesidades educativas especiales, Campbell (2009) utiliza la terminología “aptismo”, proveniente de la palabra *ableism* en inglés, que se relaciona con ser capaz (*to be able*) o ser “apto para la sala de clases regular”.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) refiere al conjunto de necesidades educativas que se presentan en la vida escolar por dificultades de aprendizaje o por situación de discapacidad, y que precisan ayudas y recursos adicionales (ya sea humanos, materiales o pedagógicos) para conducir el proceso de desarrollo y aprendizaje (Mineduc, 2004). Este concepto es un paso adelante respecto del discurso del déficit e incapacidad, pues evoluciona hacia un enfoque basado en potencialidades y habilidades en que los apoyos están marcados por una nueva organización escolar que genere mejores condiciones educativas apropiadas para los educandos.

Desde un enfoque inclusivo, se considera que las dificultades de aprendizaje o de participación son de naturaleza interactiva, es decir, dependen tanto de factores del individuo como de los contextos en los que se desarrolla, por lo que cualquier persona puede experimentarlas a lo largo de su vida escolar (Blanco, 2005). Si bien todas las personas pueden presentar necesidades de apoyo en algún momento de su trayectoria escolar, el concepto de Necesidades Educativas Especiales ofrece una mirada académica y curricular para abordar los desafíos que Surgen de la interacción entre situaciones o condiciones personales del estudiantado y los propósitos del



currículum escolar, motivo por el cual este concepto aún persiste en la nomenclatura de la política educativa actual (Decreto N° 170, Decreto N° 83).

Algunos autores (Ainscow, & Booth, 2015; Ainscow, & Dyson, 2013; Blanco, 2005; Echeita, 2004) sugieren ocupar el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación. Este concepto también es de naturaleza interactiva, aunque pone especial atención en los contextos sociales, definidos como marcos que actúan a modo de impedimento para el máximo desarrollo de las capacidades personales. Es importante aclarar que si bien todas las formas de discriminación en la escuela constituyen barreras para el aprendizaje y la participación, cuando hablamos de necesidades educativas especiales nos referimos exclusivamente al desajuste entre las condiciones de las personas y el aula y/o currículum escolar.

El término NEE ha mutado desde un modelo de una educación especial segregada, a un modelo integrado en el sistema educativo regular de enfoque inclusivo. Desde esta nueva concepción, en los casos de condiciones personales adversas éstas deben ser abordadas por el profesorado regular en articulación con docentes del área de la educación diferencial y con profesionales de otras disciplinas. Es así que es desde el propio currículum han de realizarse adaptaciones a las condiciones de aprendizaje, de manera que se facilite el proceso de desarrollo del estudiantado (Mineduc, 2004; Godoy, Meza, & Salazar, 2004).

En el marco de la transición desde políticas de integración hacia políticas de inclusión, la denominación de NEE Surge como cuestionamiento al concepto de discapacidad, ya que las discapacidades se encuentran en la interacción con las barreras y no en las personas (SENADIS, 2015; Diez, 2004; Tenorio, 2005; Ainscow, 2005). En las ciencias sociales, el concepto de discapacidad ha sido fuertemente cuestionado por su origen biomédico y por propiciar discriminaciones derivadas de lo que se entenderá por normalidad y anormalidad (Gómez, 2014; Yupanqui, González, Llancahuén, Quilodrán, & Toledo, 2016). Es por ello que en educación la tendencia ha sido reemplazar el concepto de discapacidad por el de NEE, aunque el término es mucho más amplio e incluye todas las necesidades de apoyos para desarrollar mejores aprendizajes y participación en la escuela (Ainscow, 2005; Granada, Pomés, & Sanhueza, 2013; Infante, 2010; Mares, Martínez, & Rojo, 2009; Molina, 2015; Montero, 2013; Parra, 2009; Peña, 2013; Sánchez, Díaz, Sanhueza, & Friz, 2008; Vega, 2009). Con el tiempo, el concepto ha terminado por referir a todos los niños que “fuere cual fuere el motivo, no se benefician de la enseñanza escolar” (Unesco, 1995, p. 15).

En Chile, el estudiantado con NEE suele ser discriminado en el espacio escolar “tanto por sus compañeros como por los docentes y demás miembros de la comunidad educativa, y en ocasiones



son marginados de las actividades sociales de sus compañeros” (Mineduc, 2013, p. 18). Estudios internacionales muestran que este grupo de estudiantes reporta más experiencias de victimización que sus pares, y suelen estar preocupados por la pérdida de amistades, además de temer convertirse en personas estigmatizadas (Bossaert, Colpin, Pijl, Petry, & Jan, 2012; Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2010; Salend, & Garrick, 1999; Saylor, & Leach, 2008). En Chile, el estudiantado que enfrenta necesidades educativas especiales reporta mayores niveles de victimización de tipo virtual o cibernética, social, sexual, verbal y física (Villalobos-Parada et. al. 2014, 2016).

En materia de discriminación, existen estudios que dan cuenta de la experiencia subjetiva en la escuela de estudiantes diagnosticados con Síndrome de Déficit Atencional, el cual se encuentra catalogado como una NEE en nuestro país (Gobierno de Chile, Decreto N° 170). Estos estudios muestran que las madres de estudiantes con dicho diagnóstico viven una sensación de discriminación, injusticia y frustración, y que el estudiantado enfrentaría más dificultades académicas que de interacción social (Bernales, 2008; Saavedra, 2014).

Dentro de las formas de discriminación asociadas a aptismo hemos decidido incorporar las discriminaciones por conductas no deseadas en el contexto escolar. Cuando Campbell (2009) plantea el concepto de aptismo, se refiere a la actitud que devalúa el funcionamiento considerado distinto del esperado. A la base de este concepto se encuentra la idea de la normalización, que se refiere a las prácticas que pretenden mitigar el estigma asignado a la diversidad a través de técnicas para enmascararla en el contexto de la educación formal (Campbell, 2009; Mitchell, & Snyder, 2012). En el caso de las conductas no deseadas, éstas suelen ser denominadas en el sistema educativo como “problemas de conductas”, ubicando el origen del problema en el estudiantado aunque muchas veces se relacione con factores instruccionales del profesorado. Debido a la dificultad de adaptar los recursos instruccionales del cuerpo docente a la diversidad del estudiantado, el profesorado no siempre logra enseñar a todo el alumnado por igual en un momento dado, derivando a los estudiantes muchas veces a servicios especializados por motivos de conductas no deseadas en el aula, patologizando el comportamiento en la sala de clases (Cook, 2001; Cook, Gerber, & Semmel, 1997).

Antes de seguir avanzando es apropiado hacer algunas observaciones generales sobre la discriminación en términos de barreras educativas. La inclusión educativa busca superar cualquier tipo de discriminación poniendo en primer plano de importancia la valoración de la diversidad y de las diferencias en el estudiantado (Molina, 2015). La no valoración de las diferencias se asocia a barreras para el aprendizaje y la participación. En este contexto, el concepto de barreras es nuclear para la perspectiva de derecho y justicia social. Entendemos como barreras aquellas creencias y actitudes que las personas tienen sobre los procesos educativos -que a su vez se



concretan en culturas, políticas y prácticas escolares- y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, & Ainscow, 2011). Por lo tanto, para avanzar en inclusión en el sistema educativo chileno resulta imprescindible la evaluación de información proveniente de diversas fuentes para detectar quiénes se enfrentan a tales barreras y en qué planos o esferas de la vida escolar se sitúan, a fin de proyectar planes de mejora en las prácticas escolares (Echeita, & Ainscow, 2011).

**Clasismo y otras formas de discriminación por situación socioeconómica.** Se trata de discriminaciones que ocurren en la escuela hacia el estudiantado que se encuentra en situación de vulnerabilidad socioeconómica y/o pobreza, o que es considerado pobre por el resto de la comunidad educativa (Mineduc, 2013). A estas discriminaciones se les ha denominado discriminaciones clasistas o clasismo (Mineduc, 2013, p. 12). Estas discriminaciones se llevan en base al “barrio o población de la que provienen, el tipo de ropa que usan, las dificultades para adquirir materiales escolares e, incluso, ser beneficiarios de algún tipo de subsidio estatal” (Mineduc, 2013, p. 19), y también debido al “tipo de trabajo que desempeñan los padres y/o madres o la apariencia personal o forma de vestir de éstos” (Mineduc, 2013, p. 20). Discriminaciones sobre este grupo focal se sustentan en una situación de pobreza ya sea real o percibida.

Los desarrollos teóricos sobre este tema ponen de relieve el hecho que cuando una gran parte del estudiantado de un mismo colegio comparte una situación socioeconómica desfavorecida, la discriminación se puede evidenciar en la ineficacia de la escuela en garantizarles el derecho a la educación. En este caso, se trataría no de una discriminación sobre sujetos individuales, sino de una discriminación estructural. Esto se fundaría en las complejidades y desafíos que la escuela no logra resolver para que el estudiantado acceda y permanezca en el sistema educativo, así como en los estereotipos negativos sobre el estudiantado en situación de pobreza (López et al., 2011; Bonal, 2011).

La discriminación estructural nos lleva a los planteamientos de Goffman (1994), para quien la mayoría de las sociedades poseerían un sistema general de estratificación, donde operaría una idealización de los estratos superiores, que resulta en aspiraciones a ascender hacia ellos por parte de quienes se encuentran en estratos inferiores. La estratificación en jerarquías como la clase socioeconómica conduce a experiencias e interacciones cotidianas diferenciadas basadas en las posiciones que diferentes grupos ocupan en tales estructuras. Este es el proceso psicosocial y cultural a la base del clasismo.



La discriminación estructural se define como una gestión por parte del Estado y de las instituciones sociales que asigna servicios y recursos de forma insuficiente y restringida a grupos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, o que se encuentran en una situación concreta de disparidad (CIP, 2014; Clérico, Ronconi, & Aldao, 2013; Salas, 2011;). La discriminación estructural se constituye por un conjunto de situaciones de desigualdad social:

[...] de subordinación o de dominación, en las que no es posible individualizar una conducta determinada [...]. Es un tipo de desigualdad basada en el estatus, el poder de definición de identidades y la toma de decisiones. Se trata de dinámicas sociales reiteradas que llevan a la persistencia de estructuras de subordinación y resultados sistemáticamente desventajosos para ciertos grupos, incluso en ausencia de motivos discriminatorios explícitos (Añón, 2013, p. 148).

Según Clérico, Ronconi y Aldao (2013) estas formas de discriminación suelen ser invisibles para los grupos de mayor poder en la sociedad. Los efectos de la discriminación estructural, son la marginalidad, la exclusión y la pobreza (Unesco, 2007). Esta discriminación se organizaría en términos físicos, políticos y jurídicos, estableciendo barreras que obstaculizan el goce de los derechos de un grupo específico de la población (Conde, 2014; Pérez, 2006). En términos educativos:

Son los sectores de menores recursos quienes, por situación estructural, desertan más, repiten y tienen inferiores resultados en las evaluaciones estandarizadas. Los sistemas educativos, que en el pasado fueron canales de movilidad social y vehículos de integración, se han convertido cada vez más en circuitos segmentados para pobres y ricos, generándose con ello un peligroso circuito de reproducción intergeneracional de la desigualdad (Unesco, 2007, s/a).

En Chile, diversos estudios sobre educación concluyen que nos encontramos en una sociedad con grandes niveles de segmentación (Bellei, 2013; Elacqua, & Santos, 2013). Chile, ha sido reconocido por la OECD (2004) como un país “conscientemente segregador” en su sistema educativo, de modo tal que se afectan las probabilidades de interacción entre miembros de diferentes grupos sociales (Bellei, 2013). Esto es definido por Conde (2014) como una expansión condicionada, es decir, que concibe y diseña el crecimiento de los sistemas educativos bajo una dinámica de segmentación y diferenciación institucional.

Uno de los mecanismos que asegura que esta segregación aparezca instalada en los espacios y discursos públicos es la evaluación estandarizada del logro educacional, a través del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) (Mizala, González, Romaguera, & Guzmán, 2000). El SIMCE ha sido el pilar fundamental de las reformas educativas de las últimas décadas, a la vez que ha sido designado como uno de los responsables de las actuales desigualdades sociales en



educación (Bellei, 2013; Flórez, 2015; Gobierno de Chile, 2012; Ortiz, 2015). En Chile se presentan bajos resultados SIMCE asociados mayoritariamente a contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica.

Los procesos de aumento de la cobertura educativa que se han implementado en países como Chile, si bien han permitido aumentar la matrícula del estudiantado de sectores vulnerables, ha generado una exclusión incluyente, es decir, un acceso a los centros escolares en condiciones desfavorables, que no son suficientes para evitar el aislamiento y la marginación al interior del sistema educativo (Conde, 2014; Gentili, 2011; Giroux, 1997).

**Discriminación religiosa.** Se trata de la discriminación sobre personas o grupos que adscriben a una forma de vida asociada a cosmovisiones o credos religiosos (Blancarte, 2003; Gracia & Horbath, 2013). El derecho transgredido con la discriminación religiosa es el derecho a la libertad de conciencia y práctica religiosa (Unesco, 2007).

La opción por un credo religioso tiene a la base la opción por una forma de vivir en sociedad (Bobadilla, 2013; López et al., 2008; Vaggione, & Jones, 2015). Esta opción actuaría como verdad para cada persona, estableciendo diferencias con otros credos (Bobadilla, 2013; Noguiera, 2006;). En esta diferenciación emerge una serie de estereotipos hacia a las formas de vida del credo diferente, las cuales actúan como canales de sentidos y guían la propia práctica de vinculación con personas de otros credos que piensan y actúan de forma diferente. Los contenidos de estas discriminaciones comparten con la discriminación étnica el hecho de que lo que se discrimina son las costumbres de las personas que comparten un credo.

Lo que está a la base de este tipo de discriminaciones es el desconocimiento o el enjuiciamiento negativo de las prácticas e ideales del otro credo, ya sea por una mirada estereotipada o por la incapacidad de poder ver el mundo desde una cosmovisión diferente a la propia (López et al., 2008).

La discriminación religiosa impone un ideal de vida social por sobre otro (Verkuyten, 2017; Garcia, & Horbath, 2013). Es por ello que para que ésta se dé en la institución escolar, se requiere que exista una cosmovisión o credo dominante en la escuela. En Europa este tema es especialmente polémico debido al aumento de los procesos migratorios de personas con credos islámicos. El velo islámico ha sido objeto de cuestionamiento al interior del sector educativo, juzgándose desde las cosmovisiones occidentales. En este escenario, han Surgido diferentes críticas a lo que algunas personas han denominado discriminación religiosa (Bedmar, 2009). En Chile, esto se comenzó a





evidenciar con la incorporación de estudiantes palestinos a las aulas nacionales (Carrasco et al., 2013).

**Discriminación por maternidad y paternidad juvenil.** Se trata de discriminaciones sobre estudiantes mujeres o varones que son madres, padres, o están en proceso de serlo. Estas discriminaciones se encuentran reportadas en la literatura como conductas que llevan a cabo las personas adultas de la escuela, como discriminaciones que se reflejan en las normas de los establecimientos educativos, o como negación al acceso a ciertos derechos y beneficios en la escuela (Quaresma da Silva, 2012; Olavarría, & Molina, 2012). Estas discriminaciones no reciben en la literatura una denominación particular, por lo que las llamaremos discriminación por embarazo, maternidad y paternidad.

Existen más estudios respecto de la experiencia de maternidad y embarazo en mujeres estudiantes que en varones. Esto se da debido a que es el embarazo de mujeres en edad escolar el que ha sido considerado como un problema biomédico para las políticas de salud en los diferentes países (Molina et al., 2004). Asimismo, numerosos estudios avalan la hipótesis de que son las mujeres embarazadas y madres en edad escolar quienes corren los riesgos biomédicos y de rezago escolar (García, 2012; Mendoza, Arias, & Mendoza, 2012; Menkes, & Serrano, 2006; Sánchez et al., 2013; Ulloque-Caamaño, Monterrosa-Castro, & Arteta-Acosta, 2015; Villalobos-Hernández, Campero, Suárez-López, Atienzo, Estrada, & De la Vara-Salazar, 2015).

La condición de madre en edad escolar suele ocurrir en Chile en un marco de vulnerabilidad socioeconómica, especialmente en grupos excluidos de los derechos y beneficios que debiese otorgar el sistema educacional (Carrasco, & Baltar, 2013; Olavarría, & Molina, 2012). Con todo, la estadística respecto de las mujeres en edad escolar embarazadas o madres ha mostrado un paulatino aumento de la matrícula educativa desde el año 2006 a la fecha, lo que implica que las políticas de retención escolar que se focalizan en este grupo en particular han comenzado a Surtir efecto.

A pesar de que existen más estudios en relación con la maternidad de mujeres en edad escolar, esta es una realidad que afecta también a hombres. Las formas de discriminación que recaen sobre varones en estos grupos etarios suelen ser más sutiles o difusas. El solo hecho de que las políticas de educación sexual coloquen sus énfasis casi exclusivamente en la maternidad y cuidado de los hijos es una forma de discriminación por rol de género (Carrasco, & Baltar, 2013). En las políticas públicas, la paternidad ha tenido un abordaje más negativo que positivo, ya que ésta se suele analizar desde los problemas que genera la ausencia del padre, y no se plantea una reflexión en



torno a su presencia, es decir, sobre los valores y expectativas de los varones respecto de esta experiencia (Carrasco, & Baltar, 2013; Olavarría, 2001).

**Discriminaciones por condiciones de salud.** Se trata de discriminaciones sobre personas o grupos de personas que viven condiciones desfavorables de salud física o mental, pasajera o permanente, las cuales son señaladas como motivo de discriminación. Una de las diversas condiciones de salud que son utilizadas como marcadores de diferencias en la escuela es portar el virus de inmunodeficiencia humana (VIH) (Garzón, Sánchez, & Perdomo, 2012; Valenzuela, 2007; Vega, 1999; Unicef, 1999).

Los contenidos de la discriminación en estos casos, así como quienes ejercen las conductas discriminatorias, son variados. Por ejemplo, la literatura reporta discriminaciones de docentes que no quieren tener en su clase a estudiantes con VIH, negación de matrícula por parte de directivos, y el retiro de la escuela por parte de los padres de estudiantes con VIH. En todos los casos, la edad es un factor relevante en quienes ejercen las conductas discriminatorias: a mayor edad, mayor es la discriminación que se ejerce hacia estudiantes con VIH. Investigadores interpretan que este fenómeno se sustenta en el menor conocimiento e información que poseen personas de mayor edad sobre el tema (Bayés, Comellas, González, 2006; Cañas, Menéndez, Tápanes, Castillo, & Abad, 2012; Fdragas, González, Núñez, Couturejuzon, & Amable, 2008; Lorente, & Viladrich, 1998; Valdés, & Fernández, 2012;). La experiencia de ser portadores de VIH no se da exclusivamente en estudiantes que efectivamente lo portan, ya que existen niños y niñas que se consideran portadores por el hecho de que sus padres lo sean. Asimismo, los niños portadores de VIH enfrentan miedo a que su diagnóstico sea revelado en la institución escolar, ya que temen ser discriminados (Garzón et al., 2012).

Otras condiciones de salud que han sido reportadas en la literatura como asociadas a discriminaciones en la escuela se refieren a personas que adolecen de un defecto físico, que sufren obesidad, o que poseen condiciones adversas de salud mental como depresión, esquizofrenia u otras (Amemiya, Oliveros, & Barrientos, 2009; Gardina, Guajardo, González, & Torres, 2010; González, Calderón, Jeria, Repetto, Valdivia, & Vivanco, 2014; Mulle, 2004; Pedersen, 2009; Saldaña, 2005; Santos, 2005).

Estas formas de discriminación llevan a diferentes exclusiones. Uno de los aspectos más complejos respecto es que muchas veces se trata de discriminaciones interseccionales (Crenshaw, 1989; Eaton, 1994; Holtmaat, 2010; Knight 2013). Las discriminaciones interseccionales consisten en combinaciones de discriminaciones que generan conductas discriminatorias específicas para esa combinación. No se trata de la acumulación de contenidos discriminatorios, ni de marcadores



de diferencias o de pertenencias a grupos focales, sino de la generación de una nueva categoría que tiene a la base una especial combinación de marcadores. Por ejemplo, una mujer con un origen étnico en el pueblo mapuche, podrá experimentar discriminación interseccional como “mujer mapuche” y no como acumulación de rol de género y origen étnico (Ashiagbor, 2013). Para el estudio de las intersecciones entre distintas formas de desigualdad, definimos grupos focales de manera amplia y en términos de las distintas intersecciones entre los diferentes grupos de pertenencia. Por ejemplo, estudiantes mujeres de nivel socioeconómico bajo, estudiantes hombres de nivel socioeconómico bajo, etc. Cada una de estas intersecciones es luego comparada con el resto de la población (Galindo, Cuenca, & Puga, 2014). Es necesario considerar este tipo de complejidades relativas a los grupos focales en el estudio sobre las discriminaciones en la escuela, pues en la vida real es muy común que distintos tipos de discriminaciones se superpongan. Dar cuenta de estos matices y de sus efectos es uno de los desafíos de este estudio.

Echeita (2004) muestra la importancia central que tiene la no discriminación en el proceso de avance hacia una educación en la que todos los alumnos y alumnas puedan aprender, participar y sentirse miembros de una comunidad que los acoge, valora y respeta. Negar las diferencias “es una primera forma de exclusión e impide aprovechar la riqueza de la diversidad como una fuente de aprendizaje para otros como para sí mismos” (Hirmas, & Ramos, 2011, p. 6). La implementación de un enfoque de inclusión educativa implica trabajar más allá de lo que ocurre dentro de la sala de clase, atendiendo al complejo conjunto de experiencias en el sistema escolar, y requiere de un cambio de creencias de todas las personas que asisten a la escuela (Prieto, 2001; Mares et al., 2009; Vega, 2009).



## Tercer Capítulo



## **Normativa nacional e internacional en materia de discriminación en el contexto escolar**

El presente estudio adopta una perspectiva amplia de inclusión, en la que interactúan y se superponen conceptos derivados del enfoque de derechos de niñas y niños, del enfoque de inclusión educativa y del enfoque de justicia social y marcadores de diferencias. A continuación se presentan los resultados de la Fase 1 de este estudio. En primer lugar mostraremos los hallazgos del análisis de la normativa nacional e internacional sobre discriminación. El análisis está organizado atendiendo a los cuatro derechos de niños y niñas; esto es, derecho a la no discriminación, derecho a la identidad, derecho a la participación y derecho al buen trato. Respecto a cada dimensión se presenta un análisis temporal que evidencia la evolución de las disposiciones normativas relativas a las diferentes formas de discriminación, y cómo ha evolucionado la atención sobre determinados grupos focales y sobre los procesos de inclusión educativa. En segundo lugar, se analiza los reglamentos de convivencia escolar de un total de 79 establecimientos educativos desde la perspectiva de las cinco categorías que derivan de los procesos de inclusión educativa: acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y participación. Al interior de cada una de las categorías, se incorpora el análisis por grupo focal y derechos de niños y niñas.

## **Tensiones y avances en la política nacional e internacional en materia de no discriminación**

El objetivo de este acápite es analizar las tensiones y avances en materia de no discriminación en la esfera de la educación. La información se organiza en cinco apartados. El primero de ellos, realiza un análisis global de las leyes, orientaciones, decretos, convenciones, etc. en materia de no discriminación. Se discute el constructo utilizado en Chile de discriminación arbitraria y se explicita la relación entre la normativa analizada y los procesos de inclusión educativa. En un segundo apartado se analiza el derecho a la no discriminación atendiendo a la normativa específica para grupos focales. Se presenta un total de siete grupos y formas de discriminación que han recibido regulación normativa para promover y resguardar el principio de no discriminación; a saber, sexismo y género, etnia y racismo, NEE y aptismo, clasismo, religión, embarazo, maternidad y paternidad, y, finalmente, condiciones de salud. En tercer lugar se presentan la normativa referente a resguardar el derecho a la identidad. Se identifica dos grupos focales que han recibido atención: el derecho a la no discriminación étnica y/o de procedencia étnico nacional extranjera y, por prejuicio sexual. En cuarto lugar se presenta la normativa referente al derecho a la participación en la escuela y, finalmente, la normativa referente al derecho al buen trato. En estos dos últimos derechos, no se incorporan normativas específicas a grupos focales, pues los derechos a participación y buen trato se encuentran interrelacionados con cuerpos normativos ya presentados. Por ejemplo, garantizar el derecho al buen trato, es garantizar la no discriminación en general. En cada uno de los derechos presentados se hacen relaciones con los procesos de



inclusión, cuando corresponde (acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y calidad de la educación).

Es necesario señalar que, en mayor o menor medida, todos los tratados, pactos y convenciones internacionales, así como sus ratificaciones nacionales y normativas locales, se inspiran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Mientras que la Declaración constituye un documento orientativo, los Pactos son tratados internacionales que obligan a los Estados firmantes a cumplirlos.

**El principio de la no discriminación arbitraria.** La literatura especializada en teoría del derecho se refiere al concepto de categoría sospechosa para dar cuenta de la necesaria protección hacia grupos en riesgo de ser discriminados, los denominados grupos focales. Si bien en Chile la expresión categoría sospechosa “no ha sido utilizada de manera expresa en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional para determinar, en el caso concreto, si un precepto legal infringe la garantía de igualdad ante la ley” (Íñiguez, 2014, p. 509), ésta posee un rol primordial respecto al derecho a la no discriminación. Para Díaz (2013):

La doctrina utiliza con cierta habitualidad las intercambiables expresiones “categorías sospechosas” y “criterios sospechosos”. Con ella se alude a ciertas propiedades, características, rasgos o condiciones predicables de las personas que en los hechos o en el Derecho han estado históricamente relacionadas con un trato discriminatorio, como el sexo o la raza (p. 642).

Con el objeto de garantizar el principio de no discriminación arbitraria en materia educativa, Chile ha suscrito numerosos tratados internacionales, los cuales han sido ratificados mediante una serie de decretos que hoy se encuentran en nuestra legislación. Gran parte de la normativa en esta materia, más que una garantía en sí misma, constituye un marco de acción que aboga por el ejercicio libre e igualitario de los derechos fundamentales.

La Conferencia General de Unesco, en su undécima reunión celebrada en París el año 1960, aprueba la Convención Relativa a la No Discriminación en la Esfera de la Enseñanza. En Chile, el año 1971 se aprueba esta Convención<sup>5</sup>, que define discriminación a partir de un gran número de categorías sospechosas. De este modo la norma jurídica comienza definiendo discriminación como:

---

<sup>5</sup> Decreto N° 764/1971.



[...] toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza<sup>6</sup>.

Las formas de discriminación quedan tipificadas del siguiente modo:

- a. Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza;
- b. Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo;
- c. A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o
- d. Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana<sup>7</sup>.

Posteriormente, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos fue adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en el año 1966, Chile tarda 23 años en su promulgación pese a haberlo suscrito el mismo año de 1966<sup>8</sup>. Este pacto identifica las siguientes categorías sospechosas respecto de las cuales ha de resguardarse el principio de la no discriminación arbitraria: raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social<sup>9</sup>.

Ese mismo año la Asamblea General de la ONU adopta el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, al cual Chile suscribe tres años después, aunque promulga el respectivo Decreto recién el año 1989<sup>10</sup>. Este pacto señala que los Estados partes “reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales”<sup>11</sup>.

En el marco del Sistema Interamericano de Protección a los Derechos Humanos, la Convención americana sobre Derechos Humanos, también llamada Pacto de San José de Costa Rica, fue

<sup>6</sup> Art. 1 Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960.

<sup>7</sup> Art. 1 Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960.

<sup>8</sup> Decreto N° 778/1989

<sup>9</sup> Art. 2, N° 1, Decreto 778/1989.

<sup>10</sup> Decreto 326/1989.

<sup>11</sup> Art. 13 Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.



suscrita el año 1969 y entró en vigencia el año 1978, siendo ratificada por Chile el año 1991<sup>12</sup>. Esta convención protege los derechos y libertades de todas las personas “sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social”<sup>13</sup>. Además, reconoce la existencia de derechos económicos, sociales, sobre educación, ciencia y cultura.

En términos nacionales, el principio de la no discriminación ha sido tratado a partir de la Constitución Política de la República de Chile (CPR). Los cuerpos legales nacionales e internacionales resguardan este principio para distintos ámbitos de la vida, siendo la escuela un ámbito de relevancia (Nieto, & Parada, 2013). Desde su aprobación en 1980, la CPR señala que “las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>14</sup>, agregando además que es deber del Estado “asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional”<sup>15</sup>. De esta manera, lo resguardado por la carta magna es el principio de igualdad en el ejercicio de los derechos fundamentales reconocidos. De todos modos, no fue sino hasta 1999 que se incorpora a la CPR la igualdad entre hombres y mujeres, obligando a introducir el uso del término “persona” en su redacción<sup>16</sup>.

El año 1980 la CPR aborda la discriminación en la norma jurídica nacional a través de los artículos 16 y 109, los que se refieren a la discriminación en los ámbitos del trabajo y materias económicas. Ambos artículos protegen de forma explícita el principio de igualdad.

El principio de igualdad no se refiere a un trato igualitario para todas las personas, sino a un trato que, reconociendo que todas las personas son diferentes, resguarde la dignidad y el ejercicio de los derechos. La CPR resguarda el principio de igualdad de derechos asumiendo, reconociendo y respetando la existencia de la diferencia. Por lo tanto, la dificultad no es la ausencia de reconocimiento de la diferencia, sino la disparidad en el trato a partir del uso arbitrario, irracional e injustificado del concepto. Es de esta forma como se introduce el principio de diferencias arbitrarias que desde entonces señala que “ni la ley ni autoridad alguna podrá establecer diferencias arbitrarias”<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Decreto N° 873/1991.

<sup>13</sup> Art. 1, Cap. I, parte I, Convención Americana sobre Derechos Humanos.

<sup>14</sup> Art. 1 N° 1 CPR.

<sup>15</sup> Art. 1 N° 5.

<sup>16</sup> Art. único de la Ley N° 19.611.

<sup>17</sup> Art. 19 N° 2, CPR.





La CPR establece el derecho constitucional a la no discriminación arbitraria en materia económica, asegurando la posibilidad de desarrollar una diferenciación siempre que ésta sea positiva para ciertos grupos que lo requieran, con lo que se acepta y protege formas de discriminación positiva que permita el diseño de políticas de focalización sobre ciertos grupos excluidos<sup>18</sup>. Al reconocimiento del derecho a no ser discriminado arbitrariamente, así como a no vivir diferencias arbitrarias, lo hemos denominado como principio de no discriminación arbitraria.

El año 1989 se firma el tratado internacional de la ONU denominado Convención sobre los Derechos del Niño. Esta convención, además de reconocer que los niños y niñas tienen los mismos derechos que los adultos, señala que existen derechos adicionales que se desprenden de la condición de infancia. Esto quiere decir que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, los niños y niñas requieren de protección especial. En 1990 Chile ratifica esta convención bajo el supuesto de que los derechos resguardados por esta normativa se aplicarán a cada niño y niña sin distinción alguna<sup>19</sup>. La convención considera categorías sospechosas similares a las de otros tratados internacionales, tales como raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional, étnico o social, posición económica, impedimentos físicos, nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales<sup>20</sup>.

En materia de educación en Chile, la Ley General de Educación (LGE)<sup>21</sup> declara que “ni el Estado, ni los establecimientos educacionales podrán discriminar arbitrariamente en el trato que deben dar a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa<sup>22</sup>”. Una de las normativas más relevantes en el último tiempo en esta materia corresponde a la Ley Zamudio, que establece medidas contra la discriminación<sup>23</sup>. Este cuerpo legal define que para que una acción sea tipificada como discriminación arbitraria ésta debe privar, perturbar o amenazar los derechos consagrados en la CPR. Así, en Chile se entenderá por discriminación arbitraria:

[...] toda distinción, exclusión o restricción que carezca de justificación razonable, efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución Política de la República o en los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, en particular cuando se funden en motivos tales como la raza o etnia, la nacionalidad, la situación socioeconómica,

<sup>18</sup> Art. 21 del Título III.

<sup>19</sup> Decreto N° 830/1990.

<sup>20</sup> Art. 2, Decreto N° 830/1990.

<sup>21</sup> Ley N° 20.370/2010.

<sup>22</sup> Art. 11, LGE.

<sup>23</sup> Ley N° 20.609/2012.



el idioma, la ideología y opinión política, la religión o creencia, la sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, el sexo, la orientación sexual, la identidad de género, el estado civil, la edad, la filiación, la apariencia personal y la enfermedad o discapacidad<sup>24</sup>.

Esta normativa, junto con establecer un procedimiento legal para resguardar los derechos y libertades de la CPR, amplía las categorías sospechosas, incluyendo las disidencias sexuales, procedencias étnicas, situación socioeconómica, creencias religiosas, entre otras.

La Ley antidiscriminación establece medidas de defensa judicial que pueden ser ejercidas por todas las personas afectadas por una acción u omisión que implique discriminación arbitraria. En materia educacional, cualquier miembro de la comunidad educativa puede acceder a estos mecanismos de defensa judicial cuando se sienta vulnerado en sus derechos a raíz de una discriminación arbitraria. El aporte que hace esta ley es entonces doble. Por una parte, reconoce nuevas categorías sospechosas que requieren de resguardo especial en relación a los derechos consagrados por la CPR. Por otra parte, contempla acciones judiciales directas por parte de cualquier afectado, las cuales pueden dejar sin efecto el acto discriminatorio, disponer que no sea reiterado, u ordenar que se realice el acto omitido -contemplando también multas correspondientes-, a beneficio fiscal.

La Ley Zamudio aborda de forma tangencial el derecho a una educación sin discriminación. Sin embargo, previamente a esta Ley existían iniciativas jurídicas orientadas al resguardo del derecho a la educación. En los últimos diez años, han sido introducidas diferentes iniciativas legales que resguardan una inserción al sistema educativo que no se encuentre entorpecida por discriminaciones arbitrarias. Estas normativas se orientan a un acceso a la educación definido como asequibilidad o inserción (Tomasevski, 2001; Hirmas, & Ramos, 2011). Vale la pena recordar también que ya en 1971, Chile ratificó la Conferencia General de la Unesco de 1960, donde se tipifica como discriminación el limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo. Esto es relevantes, pues esta conceptualización garantiza el derecho a la promoción en la escuela como una práctica antidiscriminación.

En la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza<sup>25</sup> (conocida como LOCE, y derogada el año 2009), no se resguardaban los procesos de admisión del estudiantado. No es hasta el año 2004 que la Ley que vino a modificar el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales<sup>26</sup> incorpora modificaciones a la LOCE estableciendo la exigencia en la transparencia de los procesos

<sup>24</sup> Art. 2, Ley que establece medidas contra la discriminación.

<sup>25</sup> Ley N° 18.962/1990.

<sup>26</sup> Ley N° 19.979/2004.



de selección de estudiantes. Con esto, la normativa chilena buscaba regular eventuales arbitrariedades en la selección de estudiantes, exigiendo para ello el respeto de la CPR y los tratados internacionales. Posteriormente, el año 2009 la LGE, que deroga a la LOCE, deja de hablar de selección y comienza a referirse al tema como procesos de admisión. Aunque establece la prohibición de exigir rendimiento académico y antecedentes socioeconómicos para la admisión de estudiantes hasta 6° año Básico, reconoce y valida la selección de estudiantes en el resto de los niveles, confirmando los antiguos criterios de selección de la LOCE. A partir de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar<sup>27</sup>, estos criterios son sólo aplicables a establecimientos educativos municipales y particulares subvencionados<sup>28</sup>:

Al momento de la convocatoria, el sostenedor del establecimiento deberá informar:

- a) Número de vacantes ofrecidas en cada nivel.
- b) Criterios generales de admisión.
- c) Plazo de postulación y fecha de publicación de los resultados.
- d) Requisitos de los postulantes, antecedentes y documentación a presentar.
- e) Tipos de pruebas a las que serán sometidos los postulantes.
- f) Monto y condiciones de cobro por participar en el proceso.
- g) Proyecto educativo del establecimiento<sup>29</sup>.

La Ley de Inclusión Escolar explicita además que los establecimientos educacionales no podrán considerar el rendimiento escolar pasado o potencial del postulante como condición. Sólo en caso que el establecimiento educativo no tenga cupos suficientes para recibir a todo el estudiantado en postulación, los colegios “deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio definido por éstos, de entre los mecanismos que ponga a su disposición el Ministerio de Educación, que deberán ser objetivos y transparentes”<sup>30</sup>. Los mecanismos establecidos por el Mineduc plantean que se deben considerar los siguientes criterios de prioridad en orden sucesivo: hermanas o hermanos que postulen o se encuentren en el mismo establecimiento; estudiantes prioritarios; hijos de funcionarios del establecimiento (profesor o profesora, asistente de la educación, manipulador o

<sup>27</sup> La Ley N° 20.845/2015 de Inclusión Escolar, modifica tanto la Ley General de Educación como el Decreto N° 2/1996, sobre Subvención del Estado a Establecimientos Educacionales.

<sup>28</sup> De todos modos, la Ley de Inclusión señala un periodo de ajuste, por lo que al momento de escribir este informe, los establecimientos educativos aún pueden contemplar criterios de admisión. El Art. vigésimo quinto de la Ley de Inclusión Escolar, ratificado por el Dictamen N° 28/2016 de la Superintendencia de Educación Escolar, es el que señala que la prohibición de la selección, será un proceso paulatino que se verá reflejado por completo desde el año 2020.

<sup>29</sup> Art. 13, LGE.

<sup>30</sup> Art. 7 ter., Decreto con Fuerza de Ley N° 2/2010, incorporado por la Ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar.



manipuladora de alimentos, etc.); o haber estado matriculado anteriormente (salvo que el postulante hubiera sido expulsado el año anterior). En el caso que aplicando estos criterios se mantuviera la situación que haya más postulantes que vacantes, se aplicará “el sistema de admisión aleatorio definido por el establecimiento”<sup>31</sup>. Este sistema debe ser informado al Mineduc, y la ley faculta a que ante la sospecha de infracción a la misma se podrá informar del caso a la Superintendencia de Educación, la que “iniciará un procedimiento sancionatorio si el orden asignado a los estudiantes hace presumir razonablemente que el procedimiento de admisión ha sido realizado incurriendo en discriminaciones arbitrarias”<sup>32</sup>.

De esta forma, se pretende que los procesos de admisión se lleven a cabo a través de un sistema que garantice la transparencia, equidad e igualdad de oportunidades de los postulantes, y que al mismo tiempo vele por el derecho preferente de los padres, madres o apoderados de elegir el establecimiento educacional para sus hijos<sup>33</sup>. Los documentos que el Mineduc exige para la matrícula de estudiantes nuevos que no se encuentren en situaciones excepcionales<sup>34</sup> son el certificado de estudios previos si corresponde, un informe final o parcial de notas (dependiendo del momento del año académico), y un certificado de nacimiento. Sin embargo, estos documentos no pueden ser utilizados para seleccionar estudiantes y corresponden sólo a información necesaria para la ficha de estudios que se entrega al Mineduc.

Además de resguardar el derecho a la educación en términos de inserción resguardando el principio de la no discriminación arbitraria en educación, la legislación reciente contempla iniciativas tendientes al aseguramiento de una educación de calidad y equitativa. Como se mencionó en la sección dedicada a los antecedentes, ésta ha sido una consigna de los movimientos de estudiantes secundarios, resultando en un conjunto de iniciativas orientadas a este fin introducidas a partir de la década del 2000. El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educativa (SACGE) formaliza un modelo de gestión escolar y un sistema colaborativo entre autoevaluación y evaluación externa. Destacan también el Programa LEM (Lenguaje, Escritura y Matemáticas), el programa Liceo para Todos, y las estrategias focalizadas de apoyo externo a establecimientos educacionales, como el Programa de Escuelas Críticas. El principio rector de estas políticas se basa en la necesidad de que la comunidad educativa asuma la responsabilidad respecto de los resultados del establecimiento, a través de una gestión profesional y rigurosa. Estas iniciativas decantan en el actual Sistema Nacional de Aseguramiento de la

<sup>31</sup> Art. 7 ter., Decreto con Fuerza de Ley N° 2/2010, incorporado por la Ley N° 20.845 sobre Inclusión Escolar.

<sup>32</sup> Art. 7 ter. Ley N° 20.845/2015 de Inclusión Escolar.

<sup>33</sup> Art. 12, Ley N° 20.370/2009.

<sup>34</sup> Las situaciones excepcionales se refieren al caso de estudiantes extranjeros. Este tema será abordado en el apartado de discriminación étnica.



Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización (SAC)<sup>35</sup>, bajo el cual el Estado pretende “asegurar una educación de calidad en sus distintos niveles”. Para ello, se genera un Sistema que debe “propender a asegurar la equidad, entendida como que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad”<sup>36</sup>.

El SAC contempla un “conjunto de políticas, estándares, indicadores, evaluaciones, información pública y mecanismos de apoyo y fiscalización a los establecimientos, para lograr la mejora continua de los aprendizajes de los alumnos, fomentando las capacidades de los establecimientos y sus cuerpos directivos, docentes y asistentes de la educación”<sup>37</sup>. En este sentido, el SAC debe apoyar, monitorear y fiscalizar que las acciones y protocolos de los establecimientos educacionales estén conforme a la CPR y los tratados internacionales suscritos por nuestro país.

Paradójicamente, aunque un objetivo de esta ley es resguardar la no discriminación, el SAC implica una tensión entre las normativas para establecimientos subvencionados (particulares o municipales) y establecimientos privados. Los colegios particulares pagados no son evaluados en relación con la calidad educativa. El SAC hace una distinción para las escuelas privadas, señalando que éstas no recibirán visitas por parte de la Agencia de Calidad<sup>38</sup>. Por lo tanto, las escuelas privadas que tengan deficiencias en su gestión no se ven enfrentadas a visitas de la Agencia y no arriesgan el cierre si no mejoran sus resultados de aprendizaje, lo que sí ocurre en el caso del resto de los establecimientos educativos. Se podría interpretar entonces que este artículo no garantiza la calidad de la educación para estudiantes de este tipo de escuelas:

La Agencia sólo podrá disponer visitas evaluativas respecto de los establecimientos particulares pagados cuando éstos lo soliciten. Con todo, la Agencia podrá realizar visitas de aprendizaje a los establecimientos a que se refiere el inciso anterior y que hayan sido ordenados en la categoría de Desempeño Alto, con el fin de identificar y difundir las mejores prácticas de dichos establecimientos<sup>39</sup>.

Si consideramos el complejo sistema general de estratificación que posee nuestro país, las implicancias de una decisión política como ésta vendrían a confirmar que es la propia política pública, tanto en diseño como en implementación, la que produce y legitima las diferencias entre escuelas de acuerdo a factores como el socioeconómico, garantizando que se distinga entre tipos de colegios y en favor de los colegios privados (Bellei, 2013; Elacqua, & Santos, 2013; Goffman,

<sup>35</sup> Ley N° 20.529/2011.

<sup>36</sup> Art. 1, Ley N° 20.529/2011.

<sup>37</sup> Art. 2, Ley N° 20.529/2011.

<sup>38</sup> Art. 15 de la Ley N° 20.529/2011.

<sup>39</sup> Art. 15, Ley SAC.



1994; OECD, 2004). Esto continúa en la línea de un sistema educativo bajo una dinámica de segmentación y diferenciación institucional (Conde, 2014).

Continuando con el derecho a la educación y el principio de no discriminación arbitraria, hasta antes de 1996 no existían criterios claros que aseguraran que la promoción escolar no fuera arbitraria. No es sino hasta la Reforma Curricular del año 1996 que la creación de nuevos Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) para la educación básica<sup>40</sup> contemplan la necesidad de contar con criterios universales respecto a los procedimientos de evaluación y promoción. Desde entonces se crean decretos y reglamentos orientados a sostener el principio de la no arbitrariedad, toda vez que se establecen requisitos a nivel nacional que evitan procedimientos de reprobación escolar sin fundamentos consensuados<sup>41</sup>. A partir de entonces, “si se decide la repitencia de un alumno como medida pedagógica, ella no debe entrar en contradicción con este derecho consagrado en la ley”<sup>42</sup>, lo que se encuentra normado en un marco regulatorio de evaluación y promoción escolar para niñas y niños de Enseñanza Básica y Media<sup>43</sup>.

El año 2003 el Mineduc desarrolla una estrategia curricular que define los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación como mapas de progreso, los cuales deben ser cumplidos en niveles de estudios durante el primer ciclo básico. Para ello se establecieron dos años para cumplir los objetivos de aprendizaje de la primera mitad del primer ciclo básico, y otros dos años para la segunda mitad. Esto actúa como un reconocimiento a la diversidad de estilos y ritmos de aprendizaje en un periodo sensible del desarrollo humano, y un énfasis en los procesos por sobre los resultados. Para la promoción escolar en estos niveles es más relevante la asistencia a clases y la participación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que las calificaciones obtenidas<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> Decreto N°40/1996.

<sup>41</sup> En el año 1997, se aprueba el Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica (Decreto N° 511/1997), el cual es modificado posteriormente el año 2003 (Decreto N° 107/203). Asimismo, el año 2001, se crea el documento respectivo para Enseñanza Media (Decreto N° 83/2001) siendo modificado tan sólo un año después (Decreto N° 1.223/2002).

<sup>42</sup> Decreto N° 511/1997 que aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica.

<sup>43</sup> Este marco regulatorio se encuentra establecido en las siguientes normas: Decreto N° 511/1997; Decreto N° 107/2003 que modifica Decreto N° 511 exento, de 1997, que aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica; Decreto N° 83/2001 que reglamenta la calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades, y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación; Decreto N° 1.223/2002 que complementa decretos exentos N° 511 de 1997, 112 de 1999 y 83 de 2001.

<sup>44</sup> Decreto N° 107/2003 que modifica Decreto N° 511 exento, de 1997, que aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica.



Esto se refleja en que el único requisito para esta aprobación es un porcentaje de asistencia igual o superior a 85%.

**Normativas que atienden al derecho a la no discriminación en educación.** A continuación se presentan las normas y regulaciones que garantizan el derecho a la no discriminación. La información se ha organizado atendiendo a los siguientes grupos focales: sexismo y género, etnia y/o raza, NEE y aptismo, clasismo, religión, embarazo y maternidad y, finalmente, condiciones de salud.

**Medidas para prevenir y atender sexismo y discriminación de género.** El año 1967, la ONU adopta la Declaración sobre la Eliminación de la Discriminación Contra la Mujer, y tres años después la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. La convención entró en vigencia el año 1981, y es ratificada por Chile el año 1989<sup>45</sup>. Esta ratificación establece el deber del Estado chileno de garantizar las condiciones para que las mujeres accedan al sistema educativo en todos sus niveles<sup>46</sup>. La Convención resguarda que tanto hombres como mujeres accedan “a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad”. Además, incorpora “la eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza”, abordando específicamente los libros, programas escolares y la adaptación de los métodos pedagógicos. Sin embargo, lo anterior entra en tensión con lo ratificado en el aún vigente Decreto N° 764/1971<sup>47</sup>, al posibilitar “la creación o el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanza separados para los alumnos de sexo masculino y para los de sexo femenino”<sup>48</sup>.

**Medidas para prevenir y atender discriminación étnica o racismo.** En este apartado veremos la evolución histórico-política tendiente a resguardar a las personas frente a esta forma de discriminación en la escuela. Para ello, nos referiremos primero al origen étnico, y luego, a la procedencia étnico-nacional.

En 1969 entra en vigor la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, firmada en la Asamblea General de la ONU, y que es ratificada en Chile

<sup>45</sup> Decreto N° 789/1989 que promulga la convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer.

<sup>46</sup> Art. 10 Decreto N° 789/1989.

<sup>47</sup> Decreto N° 764/1971 que aprueba la Convención relativa a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza.

<sup>48</sup> Art. 2 letra a, Decreto N° 764/1971.



el año 1971<sup>49</sup>. Esta Convención se basa en el Convenio Relativo a la Discriminación en Materia de Empleo y Ocupación aprobado por la Organización Internacional del Trabajo en 1958, y en la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, aprobada por la Unesco en 1960.

La Convención de 1969 define discriminación racial como “toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública”<sup>50</sup>.

El 30 de noviembre de 1973, la Asamblea General de la ONU inició la firma y ratificación de la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid. Esta convención definió este tipo de crímenes como “actos inhumanos cometidos con el propósito de establecer y mantener la dominación de un grupo racial de personas sobre cualquier otro grupo racial de personas y de oprimirlo sistemáticamente”<sup>51</sup>. La convención denota como un acto inhumano las medidas destinadas a impedir derechos como el derecho a la educación sobre estos grupos en particular. Esta Convención no ha sido ni firmada ni ratificada por nuestro país.

El año 2003 entra en vigor en la ONU el tratado que firma la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, el cual es ratificado por Chile el año 2005<sup>52</sup>. Este tratado asegura el derecho a la educación de los hijos e hijas de trabajadores migratorios mediante el acceso a establecimientos educativos “en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate” e impide denegar o limitar este acceso por posibles situaciones irregulares de alguno de los padres<sup>53</sup>.

Con base en los dos decretos señalados, en 2005 el Mineduc instruyó sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos del estudiantado en situación de migración<sup>54</sup>. Esto se vio expresado en los lineamientos de la Política Nacional Migratoria del año 2008, actualizada el año

<sup>49</sup> Decreto N° 747/1971.

<sup>50</sup> Art. 1 Convención internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial.

<sup>51</sup> Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid.

<sup>52</sup> Decreto N° 84/2005.

<sup>53</sup> Art. 30, Decreto N° 84/2005.

<sup>54</sup> Oficio Ordinario N° 07/1008 (1531).





2015, la cual reconoce el deber del Estado de Chile de garantizar el acceso a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes que formen parte de procesos migratorios<sup>55</sup>.

En noviembre del año 2016 este tema se ve resguardado en la facilitación de los procedimientos para la matrícula del estudiantado que forma parte de procesos migratorios, conforme a lo expresado en el Oficio Ordinario 02/894<sup>56</sup> del Mineduc. Este Oficio es especialmente importante ya que indica que sin importar si el estudiante posee algún número identificador, o si tiene la documentación que permita reconocer sus estudios previos, debe ser automáticamente aceptado e inscrito en el sistema educativo. Previo a este oficio, el estudiantado de procedencia extranjera era catalogado con una “matrícula provisoria”, la que si bien reconocía su carácter de alumnos regulares, no permitía la promoción de aquellos estudiantes que habían cursado estudios anteriores en otros países. Este oficio señala que este estudiantado tendrá el derecho de “contar con un registro de calificaciones SIGE, siendo el establecimiento y el Mineduc los que deberán certificar los cursos aprobados del alumno, aun cuando no se encuentre totalmente regularizada la situación migratoria del alumno”. Si no existe convenio de reconocimiento de estudios con el país de proveniencia<sup>57</sup>, este estudiantado podrá rendir una prueba especial con el fin de convalidar los estudios previos en caso de que hubiera. Además, el Oficio señala que:

[...] si es necesario, los establecimientos educacionales establecerán procedimientos adecuados en sus respectivos Reglamentos Internos de Evaluación, para que los niños, niñas y adolescentes migrantes puedan incorporarse paulatinamente a los procesos de evaluación, especialmente en el caso que no tengan dominio del idioma español<sup>58</sup>.

Esto último es especialmente relevante en el caso de estudiantes afrodescendientes provenientes de Haití, estudiantes provenientes de Brasil, Siria, Palestina, u otros países de habla no hispana, quienes además de enfrentar barreras culturales, institucionales, educacionales, climáticas y otras, deben enfrentar barreras lingüísticas (Rojas et al., 2015; Riedemann, & Stefoni, 2015).

Por otra parte, en materia de discriminación étnica asociada a pueblos originarios, Chile crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)<sup>59</sup> con el fin de resguardar los derechos

<sup>55</sup> Instructivo Presidencial N° 9/2008 e Instructivo Presidencial N° 5/2015.

<sup>56</sup> Oficio Ordinario N° 2/894 del Ministerio de Educación (noviembre, 2016), que regula y fija criterios de certificación de los estudiantes de una procedencia étnico nacional extranjera, con el fin de resguardar su acceso, permanencia y promoción en el sistema escolar.

<sup>57</sup> Decreto N° 2.272/2007.

<sup>58</sup> IV letra d, Oficio Ordinario N° 2/894, Ministerio de Educación, 2016.

<sup>59</sup> Ley N° 19.253/1993 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).



de las personas pertenecientes a pueblos originarios. En materia educativa, la CONADI deberá desarrollar “un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en sus sociedad de origen como en la sociedad global”<sup>60</sup>.

Sin embargo, esto sólo aparece como responsabilidad de la CONADI en áreas de alta densidad de población con origen étnico en pueblos originarios. Según la encuesta CASEN del año 2009, la población de origen ancestral en Chile se concentra fundamentalmente en las regiones de La Araucanía (24,6%), Metropolitana (24,0%), y de Los Lagos (14,5%). Sin embargo, en consideración al total de la población regional, esta población es proporcionalmente más importante en las regiones de La Araucanía (30,1%), Arica y Parinacota (25,4%), Magallanes y la Antártica Chilena (22,7%), Aysén (21,8%) y Los Lagos (20,8%) (Figuroa, 2012).

A pesar de estos esfuerzos, los resultados de la encuesta CASEN de los años 2006 y 2009 muestran una progresiva disminución en el dominio de la propia lengua originaria. Figuroa (2012) reporta que “en el año 2009 sólo el 12,0% de la población indígena hablaba y entendía su lengua originaria y el 10,6% solo entendía” (p. 147). Es crucial entonces que las políticas se alejen lo más posible de perspectivas asimilacionistas, y que logren avanzar hacia una verdadera educación intercultural (Aguado, 1991; Jiménez, 2012).

Chile avanza lento en esta materia. Sólo 15 años después de creada la CONADI, se promulga el Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo firmado en 1989<sup>61</sup>. Este convenio plantea que un objetivo de la educación para estudiantes de origen étnico en pueblos originarios, “deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”<sup>62</sup>. Esta ley abre la posibilidad de generar propuestas curriculares que atiendan a la diversidad cultural de estos territorios, fomentando la apropiación colectiva de conocimientos independientemente del origen étnico de cada estudiante. Lo anterior se condice totalmente con modificaciones curriculares llevadas a cabo entre 1996 y 2009<sup>63</sup>. Estas modificaciones fijan los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para el sector de aprendizaje Lengua Indígena, el cual podrá ser impartido de forma optativa en

<sup>60</sup> Art. 32, Ley 19.253/1993.

<sup>61</sup> Decreto N° 236/2008.

<sup>62</sup> Art. 29 Convenio N° 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo.

<sup>63</sup> Decreto N° 40/1996 y Decreto N° 280/2009 que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación.



todas aquellas escuelas que lo deseen, siendo obligatorio en aquellos establecimientos educacionales que cuenten al término del año escolar con una matrícula de un 20% o más de alumnos con origen en estos pueblos.

***Medidas para prevenir y atender discriminaciones por necesidades educativas especiales y aptismo.*** En materia de derechos humanos para las personas en situación de discapacidad, la ONU proclama la década de 1980 como el Decenio de las Naciones Unidas para los impedidos (1983-1992). En 1993, la Asamblea General de la ONU declara las normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. El año 2000, dirigentes de organizaciones no gubernamentales internacionales en el campo de la discapacidad elaboran la Declaración de Beijing, en la que piden a los gobiernos apoyo para una convención internacional. El año 2001 la Organización de los Estados Americanos (OEA) promulga la Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, la que es ratificada por Chile un año después<sup>64</sup>. Finalmente, el año 2008 entra en vigor la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada por la ONU y ratificada por Chile.

En la normativa nacional el estudiantado con necesidades educativas especiales aparece mencionado en la LGE al señalar el compromiso del Estado para promover “que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial”<sup>65</sup>. En este marco, el Estado chileno reconoce la educación especial o diferencial como “la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en los establecimientos de educación regular como especial”<sup>66</sup>.

Sin embargo, la LGE requería de un mayor impulso para implementar efectivamente las condiciones que señala. Por lo mismo, un año después de la promulgación de la LGE se dictaminan normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial<sup>67</sup>. La norma entiende por estudiante con necesidades educativas especiales “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y

<sup>64</sup> Decreto N° 99/2002.

<sup>65</sup> Art. 4, Ley General de Educación N° 20.370/2009.

<sup>66</sup> DFL N° 2/2010 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley General de Educación N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005.

<sup>67</sup> Decreto N° 170/2010.



contribuir al logro de los fines de la educación”<sup>68</sup>. La normativa define un procedimiento de diagnóstico que permite identificar necesidades educativas especiales, pudiendo ser éstas permanentes (durante toda la escolaridad) o transitorias.

La medida para asegurar la permanencia en el sistema educativo de estudiantes con NEE opera a través de una subvención adicional a la regular, con el fin de incentivar a los establecimientos educativos a recibir y mantener en sus aulas a este grupo de estudiantes. Este dinero debe ser utilizado en los apoyos focalizados que requiere este estudiantado. Para ello, la División de Educación General, a través de la Unidad de Educación Especial y la Unidad de Educación Parvularia del Ministerio de Educación de Chile, crean en el año 2011 las orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales (Mineduc, 2011). Estas orientaciones “ofrecen apoyos técnico-pedagógicos, así como reflexiones teóricas sobre diversidad, inclusión escolar y discapacidad, entre otros temas” (Villalobos-Parada, et. al. 2014, p. 164). El énfasis de las orientaciones es curricular, con especial atención en el acceso y progresión en el currículo.

Cabe mencionar sin embargo que la Ley de Inclusión Escolar<sup>69</sup> presenta un aspecto que puede dar pie a una forma de aptismo en relación con las garantías de igualdad de oportunidades. Los liceos de alto rendimiento pueden seleccionar al 30% de sus estudiantes<sup>70</sup> en virtud de su proyecto educativo enmarcado en altos estándares de exigencia académica. Esta normativa podría promover prácticas discriminatorias por habilidades cognitivas o aptismo. Por el momento, la propuesta generada por el Mineduc para definir a los liceos de excelencia no ha sido ratificada por Contraloría General de la República.

***Medidas para prevenir y atender discriminaciones por clasismo.*** Las principales normativas jurídicas en esta materia se vinculan con asegurar el acceso y permanencia del estudiantado en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Este estudiantado es definido en la actual política educativa como estudiante prioritario (primer y segundo quintil de pobreza) y como estudiante preferente (tercer y cuarto quintil). Para cumplir estas metas se establece el aseguramiento de una oferta educativa gratuita, y luego se disponen sistemas de cobertura y retención escolar.

<sup>68</sup> Art. 2, Decreto N° 170/2010 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial.

<sup>69</sup> Ley N° 20.845.

<sup>70</sup> Art. 7 quinquies que incorpora la Ley N° 20.845/2015 sobre Inclusión Escolar sobre el DFL N°2/2010.



Una primera medida para aumentar la cobertura de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica fue la creación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)<sup>71</sup>. Ésta se crea el año 1964 y tiene a su cargo:

[...] la aplicación de medidas coordinadas de asistencia social y económica a los escolares, conducentes a hacer efectiva la igualdad de oportunidades ante la educación. Estas medidas están focalizadas a los niños y jóvenes capacitados en cualquier aspecto de la actividad intelectual, artística manual o física, de meritorio rendimiento escolar y de escasos recursos económicos<sup>72</sup>.

Posteriormente, la Convención de los Derechos del Niño del año 1989 compromete a los Estados a implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todo el estudiantado, asegurando que todos los niños y niñas dispongan del acceso a la enseñanza secundaria y profesional<sup>73</sup>. Lo expresado en esta Convención se encuentra contenido en nuestra CPR que establece que “la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto”<sup>74</sup>.

Este deber del Estado se enmarca en un sistema de educación de naturaleza mixta donde se incluyen establecimientos “de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos”<sup>75</sup>. Esta medida busca avanzar hacia mayores niveles de integración social, considerando los grandes niveles de segmentación y diferenciación institucional en la sociedad chilena (Bellei, 2013; Elacqua, & Santos, 2013; OECD, 2004; Conde, 2014; Goffman, 1994).

En el caso de la educación parvularia, ésta es reconocida como un derecho por el Estado el año 1999, a través de la CPR<sup>76</sup>. Luego es incorporada a la entonces vigente LOCE<sup>77</sup> donde se explicita que este nivel educativo no exigirá requisitos mínimos de acceso, ni permitirá establecer

<sup>71</sup> Ley N° 15.720/1964 que crea una corporación autónoma con personalidad jurídica y derecho público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

<sup>72</sup> Art. 1, Ley N° 15.720/1964.

<sup>73</sup> Art. 28, Decreto N° 830/1990 que promulga la Convención sobre los derechos del niño.

<sup>74</sup> Ley N° 19.876/2003, reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media.

<sup>75</sup> Art. 4 N° 5, DFL 2/2010 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2, que incorpora la prohibición a los sostenedores de perseguir fines de lucro, toda vez que estos establecimientos reciban subvenciones o aportes del Estado, Art. 46 a, DFL 2/2010).

<sup>76</sup> Ley N° 19.634.

<sup>77</sup> A través de la Ley N° 19.771/2001.



diferencias arbitrarias<sup>78</sup>. Posteriormente, esto se aplica al segundo nivel de transición de educación parvularia, para lo cual el Estado se compromete a “garantizar el acceso gratuito y financiamiento”<sup>79</sup>.

A pesar de la existencia de programas focalizados en la década de 1990, no es hasta la década del 2000 que comienzan a verse esfuerzos jurídicos para la inserción y permanencia en el sistema educativo del grupo de estudiantes vulnerables socioeconómicamente. En esta línea, y en reemplazo del Programa de Liceos para Todos, se crea la Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE)<sup>80</sup>, que consiste en “un subsidio que otorga el Mineduc por aquellos alumnos de mayor riesgo de retiro escolar, con el objeto de prevenir la deserción escolar”<sup>81</sup>. Esta beca es administrada por JUNAE, y consiste en la entrega de un aporte económico al estudiante, de libre disposición, acompañado de un Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE).

El año 2003 la Ley Pro Retención Escolar<sup>82</sup> crea una subvención educacional para retener estudiantes en riesgo de desertar. Esta ley se orienta a establecimientos con estudiantado en situación socioeconómica baja “que estén cursando entre 7° año de educación básica y 4° año de enseñanza media, que pertenezcan a familias calificadas como indigentes”<sup>83</sup>.

Tanto la beca BARE como la Ley Pro Retención Escolar asumen que los riesgos de deserción se asocian principalmente a condiciones socioeconómicas, aunque también incorporan otros criterios como la situación de embarazo, maternidad y paternidad, reconociendo el carácter interseccional de las formas de exclusión del sistema educativo.

El año 2008 se crea la Ley de Subvención Escolar Preferencial<sup>84</sup>, la cual se focaliza en estudiantes prioritarios, entendidos como:

[...] los alumnos para quienes la situación económica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo” y preferentes como “aquellos estudiantes que no tengan calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional”<sup>85</sup>.

<sup>78</sup> Art. 19, DFL N° 1/2006.

<sup>79</sup> Ley N° 20.162/2007.

<sup>80</sup> Decreto Supremo de Educación N° 312 del año 2002.

<sup>81</sup> Art. 2 letra a) D. S. 312/2002.

<sup>82</sup> Ley N° 19.873/2003.

<sup>83</sup> Art. 43, Ley N° 19.873/2003.

<sup>84</sup> Ley N° 20.248/2008.

<sup>85</sup> Art. 2, Ley N° 20.248/2008 que establece Ley de Subvención Escolar Preferencial.



De este modo, la subvención escolar queda consolidada como la estrategia de focalización de las políticas educativas para asegurar su implementación.

Por su parte, la Ley de Inclusión Escolar<sup>86</sup> reconoce la gratuidad, diversidad, integración e inclusión, eliminando el financiamiento compartido para establecimientos educativos que reciben subvención del Estado.

***Medidas para prevenir y atender discriminaciones religiosas.*** A comienzos de la década de 1980 se reglamenta las clases de religión en establecimientos educacionales<sup>87</sup>. Esta norma tiene ya 34 años de antigüedad, y plantea que “Las clases de religión deberán ofrecerse en todos los establecimientos educacionales del país, con carácter de optativas para el alumno y la familia”<sup>88</sup>. La norma se refiere a cualquier credo religioso que “no atente contra un sano humanismo, la moral, las buenas costumbres y el orden público”. En el caso de los establecimientos del Estado, municipalizados y particulares no confesionales, se deben ofrecer diversas opciones de credos, “siempre que cuenten con el personal idóneo para ello y con programas de estudio aprobados por el Ministerio de Educación Pública”<sup>89</sup>.

Para que un programa de religión o credo sea aprobado por el Mineduc debe ser presentado a la Subsecretaría de Educación Pública, la que lo aprueba, rechaza, o solicita modificaciones. Este mismo procedimiento deben llevar a cabo los establecimientos particulares confesionales, los que “ofrecerán a sus alumnos la enseñanza de la religión a cuyo credo pertenecen y por cuya razón han sido elegidos por los padres de familia al matricular a sus hijos”<sup>90</sup>. El año 1999 la ley que establece normas sobre la constitución jurídica de las iglesias y organizaciones religiosas permite impartir educación religiosa y moral de acuerdo a ciertas convicciones<sup>91</sup>.

A pesar de que los establecimientos educativos tienen la libertad de crear sus propios planes curriculares de religión, en el caso que las familias profesen otra creencia religiosa el establecimiento deberá respetar esa voluntad. Sin embargo, “(los padres) no podrán exigir, en este caso, la enseñanza de otro credo religioso”<sup>92</sup>. A pesar de contar con una normativa que regula esta materia, recién el año 2014 se establece normativamente que frente a estas situaciones el

<sup>86</sup> Ley N° 20.845/2015.

<sup>87</sup> Decreto N° 924/1983.

<sup>88</sup> Art. 3, Decreto N° 924/1983.

<sup>89</sup> Art. 4, Decreto N° 924/1983.

<sup>90</sup> Art. 5, Decreto N° 924/1983.

<sup>91</sup> Art. 6 Ley N° 19.638/1999.

<sup>92</sup> Art. 5, Decreto N° 924/1983



establecimiento debe tomar las medidas correspondientes para que aquellos estudiantes “destinen dicho tiempo en actividades sistemáticas y regulares de estudio personal o grupal, dirigido y supervisado”<sup>93</sup>.

***Medidas para prevenir y atender discriminación por maternidad y paternidad juvenil.*** En la década del 2000 comienza una serie de iniciativas tendientes a aumentar la retención escolar de estudiantes embarazadas y madres. El año 2004 se regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad, y se establecen normas de promoción específicas para este grupo focal<sup>94</sup>. Dentro de estas normas se señalan facilidades académicas, un calendario flexible, y apoyos pedagógicos especiales mediante un sistema de tutorías realizado por los docentes, en el que pueden colaborar compañeros de clases. Además, señala las cautelas que han de tener los docentes directivos de liceos técnicos profesionales. Asimismo, este grupo focal puede tener un porcentaje de asistencia del 50% o incluso inferior. Los establecimientos educativos:

[...] no exigirán a las alumnas en estado de embarazo o maternidad el 85% de asistencia a clases durante el año escolar cuando las inasistencias tengan como causa directa enfermedades producidas por el embarazo, el parto, el post parto, enfermedades del hijo menor de un año, asistencia a control de embarazo, del post parto, control de niño sano, pediátrico u otras similares que determine el médico tratante<sup>95</sup>.

A pesar de la gran relevancia de estas iniciativas en materia de promoción escolar, los derechos de los estudiantes padres no se encuentran abordados. Esto significa que la norma jurídica le ha asignado implícitamente a la mujer la principal responsabilidad sobre el cuidado de los hijos.

La LGE por su lado<sup>96</sup> señala que “El embarazo y la maternidad en ningún caso constituirán impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel, debiendo estos últimos otorgar las facilidades académicas y administrativas que permitan el cumplimiento de ambos objetivos”<sup>97</sup>. Como señalamos, la normativa vigente no se refiere a los padres varones, y resguarda el derecho de acceso y permanencia en el sistema educativo sólo de las madres, por lo que podemos constatar en el propio diseño de la ley una discriminación por rol de género. De hecho, la ausencia de medidas para facilitar que estudiantes varones asuman el rol

<sup>93</sup> Circular N° 1 Establecimientos educacionales subvencionados municipales y particulares, Superintendencia de Educación, 2014.

<sup>94</sup> Decreto N° 79/2004.

<sup>95</sup> Decreto N° 79/2004.

<sup>96</sup> Ley N° 20.370/2009.

<sup>97</sup> Art. 11, Ley N° 20.370/2009 que establece la Ley General de Educación.





de padres sin ver mermados sus procesos de inclusión puede incidir en que el rol de crianza sea asumido sólo por las estudiantes madres. Sólo la beca BARE y el programa PARE reconocen el derecho a la permanencia en el sistema educativo de los estudiantes padres varones.

No obstante lo anterior, el año 2015 el Mineduc construyó un Protocolo de retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres adolescentes, en el cual amplía los derechos de las mujeres y también de los padres, especificando acciones para ambos durante cada etapa del embarazo, la maternidad y crianza. De acuerdo a dichos Protocolos, los establecimientos educacionales tienen el deber de implementar las medidas necesarias y pertinentes para asegurar el derecho a la educación del estudiantado, brindando las facilidades que correspondan para la permanencia del o la joven en el sistema escolar, evitando así la deserción de las estudiantes madres o embarazadas y/o madres y padres en edad escolar.

***Medidas para prevenir y atender discriminación por condiciones de salud.*** En la década del 2000 comienzan a visibilizarse en las normativas nacionales medidas relativas a personas con condiciones de salud desfavorables. Las primeras normas establecidas apuntan a situaciones de portadores de VIH.

El año 2001 se establecen normas relativas a esta condición y se crea una bonificación fiscal para enfermedades catastróficas<sup>98</sup>. Así, se resguarda el derecho al acceso a la educación del estudiantado portador del VIH. La ley indica que estos estudiantes no podrán tener condicionado su ingreso, permanencia o promoción al establecimiento educativo por dicha condición médica.

El año 2007 se reconoce la protección del derecho a la permanencia en el sistema educativo de estudiantes con otras condiciones adversas de salud. La Ley N° 20.201/2007 se refiere a estudiantes “que padezcan de patologías o condiciones médico-funcionales que requieran permanecer internados en centros especializados o en el lugar que el médico tratante determine o que estén en el tratamiento médico ambulatorio, el Ministerio de Educación les proporcionará la correspondiente atención escolar”<sup>99</sup>. A esta Ley se acogen las escuelas hospitalarias en Chile, que pueden atender a estudiantes por periodos prolongados de tiempo con el fin de asegurar que el estudiantado que debe enfrentar condiciones adversas de salud no quede fuera del sistema educativo en los períodos en que no pueda asistir a una escuela regular.

<sup>98</sup> Ley N° 19.779.

<sup>99</sup> Art. 3, Ley N° 20.201/2007 que modifica el DFL N° 2, de 1998, de Educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.



Como queda constatado, existen distintas medidas jurídicas orientadas a prevenir y atender el resguardo al derecho de no discriminación respecto de rol de género, origen étnico, procedencia étnico-nacional, necesidades educativas especiales, situación socioeconómica, creencias religiosas, maternidad y paternidad juvenil, y condiciones de salud. Sin embargo, no existen normas específicas sobre no discriminación en el caso de las discriminaciones por estética. Las discriminaciones por prejuicio sexual, además de ser abordadas de forma transversal, se describen en el apartado de derecho a la identidad, que en su actual momento legislativo en nuestro país busca proteger a personas disidentes sexuales, entre otros grupos.

**Normativas que atienden al derecho a la identidad en educación.** El derecho a la identidad ha sido abordado en la normativa nacional a partir de los procesos migratorios y en relación con la categoría de identidad de género. Estas categorías teóricas guardan relación con discriminación étnica y discriminación por prejuicio sexual.

***Derecho a identidad y discriminación étnica. Estudiantes de procedencia étnico-nacional extranjera.*** En Chile los niños y niñas de origen extranjero que poseen algún identificador en su país pueden ser reconocidos con su nacionalidad extranjera en Chile. Sin embargo, hay hijos de extranjeros nacidos en Chile que se encuentran hasta el día de hoy en una situación irregular. Como se señaló previamente en el marco teórico, existe una tendencia internacional a homologar el derecho a la identidad con el derecho al registro del nacimiento. El derecho a la identidad es un derecho que si bien no aparece mencionado en la CPR, sí se encuentra contenido en tratados internacionales ratificados por nuestro país<sup>100</sup>.

En Chile la CPR<sup>101</sup> niega el carácter de chileno a hijos de extranjeros nacidos en Chile que se encuentren en la condición de transeúntes<sup>102</sup>, y se asume que debiesen contar con la nacionalidad del país de origen de sus padres. Ahora bien, si el país de origen de la familia extranjera no reconoce la nacionalidad del niño nacido en Chile, estos niños y niñas se consideran legalmente como apátridas, es decir, sin nacionalidad. Estos niños y niñas no tendrían derecho a poseer un RUN, y por lo tanto, no podrían acceder a derechos y beneficios sociales, económicos y educativos. Cabe señalar que Chile nunca ha firmado ni ratificado convenios internacionales sobre personas apátridas, tales como la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954 o la Convención para Reducir los casos de Apatridia de 1961. En la actualidad existe un proyecto de ley ingresado a inicios del año 2015 que establece una Ley interpretativa del artículo 10 de la CPR, en materia

<sup>100</sup> Como la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Decreto N° 873/1991), la Convención de Derechos del Niño (Decreto N° 830/1990) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (Decreto N° 778/1989).

<sup>101</sup> Art. 10 de la CPR.

<sup>102</sup> Art. N° 10, CPR.



de nacionalidad de los hijos de extranjeros nacidos en Chile. El proyecto señala que en nuestro país, se han permitido interpretaciones arbitrarias a la clasificación de “transeúnte”, e indica que:

Esto ha derivado en que el Registro Civil, mediante una interpretación impropia extensiva del texto constitucional, se haya negado a inscribir a los hijos de inmigrantes irregulares, considerándolos extranjeros transeúntes, lo que les implica no ser reconocidos bajo ninguna nacionalidad<sup>103</sup>.

Para evitar esta arbitrariedad, el año 2014 el Registro Civil e Identificación crea la categoría de hijo extranjero transeúnte<sup>104</sup>, y con ello permite su inscripción. Lamentablemente, se dejó fuera a los hijos e hijas de personas extranjeras que no tienen sus documentos regularizados en nuestro país. Es por ello que en 2016 el Mineduc<sup>105</sup> establece una medida para asegurar la educación formal a niños y niñas en estas condiciones y otras similares: un Identificador Provisorio Escolar (IPE) en virtud del cual podrán “Ser matriculado definitivamente en un establecimiento educacional, aun cuando el alumno no cuente todavía con cédula de identidad para chilenos o para extranjeros”.

De todos modos, con esta medida el derecho a identidad de estudiantes de origen extranjero queda sólo parcialmente resuelto, ya que sólo se resuelve en términos jurídicos y para efectos de acceso y permanencia en el sistema educativo. Una vez que este estudiantado tiene asegurado los derechos básicos comienzan a presentarse desafíos de tipo cultural que requieren de medidas de tipo formativas. Es por ello que en las Orientaciones para la Construcción de Comunidades Educativas Inclusivas (Mineduc, 2016), el derecho a la identidad se encuentra intrínsecamente vinculado a la inclusión a través de tres principios: presencia, reconocimiento y pertinencia. El encuentro en la diversidad, el reconocimiento positivo de las diferencias que desafían la cultura escolar, dentro de una propuesta educativa pertinente que valora “los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes” (Mineduc, 2016, p. 20), permiten concebir la identidad de manera más amplia que el mero respeto de la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares<sup>106</sup>.

***Derecho a la identidad y discriminación por prejuicio sexual.*** Desde el año 2013 se encuentran en revisión en el Congreso Nacional tres proyectos de ley que se relacionan con la identidad de género en el contexto educativo, y que buscan incorporar cambios a la LGE. El primero<sup>107</sup> pretende

<sup>103</sup> Boletín 9831-7, legislatura 362, p. 3.

<sup>104</sup> Res. Ex. N° 3.207/2014.

<sup>105</sup> Ordinario 02/894.

<sup>106</sup> Art. 8 Decreto N° 830/1990, Convención de Derechos del Niño.

<sup>107</sup> Boletín N° 8.924-07 que reconoce y da protección a la identidad de género.



modificar el artículo 28 de la LGE, incorporando la identidad de género entre los objetivos de la educación parvularia.

El segundo proyecto busca introducir la promoción del respeto por la orientación sexual y la identidad de género de los niños, niñas y adolescentes en su comunidad educativa<sup>108</sup>, señalando que es necesario: “respetar y proteger la orientación sexual o identidad de género de toda persona, independiente de cual sea su sexo biológico o de su asignación, reafirmando así el principio de no discriminación”:

La presente ley tiene como propósito y fin terminar con las situaciones de discriminación y exclusión que afectan a muchas personas en Chile, por la imposibilidad de manifestar abiertamente y vivir conforme con su identidad de género, en los casos en que existe una incongruencia entre el sexo asignado registralmente, el nombre, y la apariencia y vivencia personal del cuerpo<sup>109</sup>.

En los últimos meses se ha aprobado en primer trámite un tercer proyecto en el Congreso denominado como Ley de Garantías de Derechos de la Niñez. Este proyecto reconoce 15 derechos: a la vida, desarrollo y entorno adecuado; la protección contra la violencia; a la identidad; a vivir en familia; al debido proceso y especialización; libertad ambulatoria; libertad de pensamiento, conciencia y religión; libertad de expresión y comunicación; a la información; a ser oído; participación; vida privada; honra y propia imagen; educación y salud. Este es el primer cuerpo normativo que reconoce explícitamente el derecho a la identidad en Chile, entre otras garantías. Las categorías sospechosas que reconoce, son amplias y diversas. El Art. 8° del mencionado proyecto señala la igualdad y no discriminación como derecho a ser resguardado. El proyecto indica:

Artículo 8°.- Igualdad y no discriminación. Los niños tienen derecho a la igualdad en el goce, ejercicio y protección de sus derechos sin discriminación arbitraria. Ningún niño podrá ser discriminado en forma arbitraria en razón de su raza, etnia, nacionalidad, cultura, estatus migratorio, carácter de refugiado o asilado, idioma, opinión política o ideología, afiliación o asociación, religión o creencia, situación socioeconómica, sexo, orientación sexual, identidad de género, expresión de género, características sexuales; estado civil, edad, filiación, apariencia personal, salud, discapacidad o en situación de discapacidad, estar o haber sido imputado, acusado o condenado por aplicación de la ley N° 20.084, o en razón de cualquier otra condición, actividad o estatus suyo o de sus padres, familia, representantes legales o quienes lo tengan bajo su cuidado.

<sup>108</sup> Boletín N° 9432-11.

<sup>109</sup> Boletín N° 8.924-07.



Por otra parte, el Ministerio de Educación en conjunto con la Superintendencia de Educación, y con el apoyo de diversos colectivos y organizaciones de disidencia sexual, presentaron dos políticas públicas cuyo objetivo es resguardar los derechos de niños, niñas y jóvenes transexuales en el ámbito de la educación. La Circular N° 768/2017 de la Superintendencia de Educación obliga a los establecimientos educacionales al reconocimiento de la identidad de género de estudiantes transexuales, indicando que es necesario entregar medidas de apoyo y adecuaciones pertinentes a la etapa por la cual éstos transitan. Sumado a lo anterior, se genera el documento Orientaciones para la Inclusión de las Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex (Mineduc, 2017), el cual hace la salvedad que:

[...] si bien estas orientaciones se abordan desde y hacia las diversidades sexuales y de género, deben entenderse como un ejemplo para el desarrollo de otras acciones (...) que permitan la plena inclusión de todas las personas que han sido vulneradas en sus derechos (p. 7).

Ambos documentos significan un avance en torno a la identidad de género en educación.

**Normativas que atienden al derecho a la participación en educación.** En esta dimensión de análisis no existen normativas que claramente distingan un grupo focal. Ahora bien, abordamos la participación como un proceso de inclusión educativa fundamental, orientada a resguardar los procesos de toma de decisiones. El involucramiento en los procesos escolares refiere a la participación educativa, permitiendo que sea la escuela el espacio en el que se aprende a ser ciudadanos y ciudadanas. Para este análisis, comenzaremos presentando la estructura de la participación de la comunidad educativa, continuando con el análisis de la ciudadanía, para cerrar con el uso del uniforme como mecanismo participativo.

Los centros de estudiantes son los primeros organismos nacionales en valorar la participación del estudiantado nacional. En Chile, el primer hito ocurre en junio del año 1949, cuando el Decreto N° 5869/1949<sup>110</sup> reconoce la capacidad de organización del estudiantado, estableciendo labores educativas complementarias a la formación académica lideradas por los propios estudiantes, aunque “supervigiladas por la Dirección del establecimiento”. El Decreto señala que “Los alumnos podrán organizarse en una entidad que se denomine ‘Gobierno Estudiantil’, ‘Centro de Alumnos’ o ‘Centro de Actividades Estudiantiles’, con el objeto de hacer llegar sus aspiraciones a las autoridades educacionales y tener representantes ante las organizaciones estudiantiles”<sup>111</sup>. Asimismo, se reconoce y reglamenta diferentes organismos estudiantiles dentro de los

<sup>110</sup> Decreto N° 5.869/1949 del Ministerio de Educación Pública que aprueba el reglamento de las labores educativas complementarias del centro de actividades estudiantiles en los liceos del país.

<sup>111</sup> Art. 8° Decreto N° 5.869/1949.



establecimientos educativos, destacando la Asamblea General de Alumnos, el Consejo Directivo, la Asamblea de Delegados, los Departamentos de Trabajo y los Consejos de Curso. Para ello, la Dirección del establecimiento debía designar a un profesor asesor.

Posteriormente, el año 1970 se dicta un nuevo decreto que fija el Reglamento de los Centros de Alumnos<sup>112</sup>. En su Art. 1° el decreto definía a un centro de alumnos para:

[...] servir a sus miembros, en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar, como medio de desarrollar en ellos el pensamiento reflexivo, el juicio crítico y la voluntad de acción; de formarlos para la vida democrática, y de prepararlos para participar en los cambios culturales y sociales<sup>113</sup>.

Entre 1973 y 1990, durante todo el período dictatorial, los centros de estudiantes estuvieron prohibidos (Inzunza, 2003). Fue por ello que desde la década de 1990 se han desarrollado una serie de iniciativas legales conducentes a restablecer espacios de participación para el estudiantado y la comunidad escolar en general. Prueba de ello es la publicación de un nuevo reglamento para los centros de estudiantes el año 1990<sup>114</sup>, el cual recoge la definición de 1970<sup>115</sup> y el rol del profesor asesor, entre otros elementos del reglamento pre-dictadura. Esta normativa fue creada originalmente para regular la organización estudiantil en Enseñanza Media, y no fue hasta 16 años después que se amplía a Enseñanza Básica<sup>116</sup>.

Sin embargo, sólo en el año 2006 se establece que “en ningún establecimiento se podrá negar la constitución y financiamiento de un Centro de Alumnos”<sup>117</sup>, y se reconoce la existencia de una Asamblea General constituida por todo el estudiantado de un colegio. El año 1970 se reconocía a la Asamblea General como un mecanismo para que todas las voces del estudiantado estuvieran representadas, mientras que el año 1990 se indicó que tal asamblea debía estar conformada sólo por el Centro de Estudiantes. Las modificaciones incorporadas el año 2006 devuelven la posibilidad a todo el estudiantado del centro educativo de participar en la Asamblea General. Tuvieron que pasar 36 años para que en Chile se volviera a reconocer como válida y necesaria una

<sup>112</sup> Decreto N° 558, el cual fija el Reglamento de los Centros de Alumnos de los establecimientos dependientes de las Direcciones de Educación secundaria y profesional del Ministerio de Educación Pública.

<sup>113</sup> Decreto N° 558/1970.

<sup>114</sup> Decreto N° 524/1990 que aprueba reglamento general de organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos de los establecimientos educacionales segundo ciclo de Enseñanza Básica Enseñanza Media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

<sup>115</sup> Decreto N° 558/1970.

<sup>116</sup> Decreto N° 50/2006.

<sup>117</sup> Art. 1 Decreto N° 50/2006.



Asamblea General con la asistencia de todo el estudiantado en los procesos de participación estudiantil. Su reconocimiento ofrece el respaldo institucional para que los Centros de Estudiantes puedan convocar abiertamente un espacio de encuentro colectivo y auténticamente participativo.

Por su lado, el Instructivo Presidencial de Participación Ciudadana del año 2001 introduce ciertos lineamientos en materia educativa: fortalecer los mecanismos de participación ciudadana en el diagnóstico, diseño y evaluación de los programas educativos, promocionar la incorporación de todos los actores de la comunidad educativa en la generación de normas de convivencia escolar, fortalecer las organizaciones y la participación en el sistema educativo de los padres, madres y apoderados, desarrollar programas de capacitación sobre participación de la familia para padres, docentes y directivos, crear materiales de apoyo a los Centros de Padres y Apoderados (CCPA), realizar encuentros de intercambio de experiencia entre éstos, y revisar la normativa existente sobre constitución de los mismos. Esto deriva en la Política de Participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo, el año 2002, y vigente hasta el día de hoy.

Por otra parte, el año 2005 se resguarda explícitamente el derecho de alumnas en situación de embarazo o maternidad a participar en organizaciones estudiantiles<sup>118</sup>, mientras que el año 2016 se resguarda este derecho para estudiantes de procedencia extranjera<sup>119</sup>. El año 2015 se crea el Consejo Escolar, que busca constituirse como un espacio de toma de decisiones respecto del Proyecto Educativo Institucional del establecimiento. En esta instancia participan al menos el director de la escuela, el sostenedor o su representante, un docente elegido por sus pares, un representante de los asistentes de la educación elegido por sus pares, el presidente del CCPA, y el presidente del Centro de Alumnos<sup>120</sup>. Este espacio es de carácter informativo, consultivo y propositivo, con la posibilidad que sea un ente resolutorio siempre y cuando así lo haya establecido el sostenedor. El hecho que sea el sostenedor quien posibilite al Consejo Escolar un rol resolutorio puede limitar el derecho de participación de los distintos actores de la comunidad educativa. El carácter informativo, consultivo y propositivo de los Consejos Escolares se sustenta en una noción de participación tutelada e instrumental, en tanto ésta es regulada por el sostenedor para los fines que él estime conveniente (Ascorra et al., 2016).

Respecto de las formas de definir la participación estudiantil, ya la LOCE el año 1990 concebía la educación como un camino para prepararse para ser ciudadanos, y 20 años después la LGE en su Art. 20, extiende esta definición a la Enseñanza Media. Así, se señala que en la Educación

<sup>118</sup> Art. 8 del Decreto N° 79/2005 que reglamenta inciso tercero del artículo 2° de la Ley N° 18.962, que regula el estatuto de las alumnas en situación de embarazo y maternidad.

<sup>119</sup> Oficio Ordinario 2/894.

<sup>120</sup> Decreto N° 24/2005 que reglamenta Consejos Escolares.



Media se debe desarrollar “los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley”. El Art. 30 de la Ley señala que el estudiantado deberá “conocer y apreciar los fundamentos de la vida democrática y sus instituciones, los derechos humanos y valorar la participación ciudadana activa, solidaria y responsable, con conciencia de sus deberes y derechos, y respeto por la diversidad de ideas, formas de vida e intereses”, abriendo paulatinamente espacios de participación estudiantil.

Esta iniciativa de abrir espacios de participación y definir la ciudadanía al interior de las escuelas vuelve a cobrar fuerza en la segunda mitad de la década del 2010. Una de las modificaciones que la Ley de Inclusión Escolar hace a la LGE establece que “el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales”<sup>121</sup>. Asimismo, la Ley de Inclusión Escolar plantea que los reglamentos internos de cada establecimiento deben reconocer “expresamente el derecho de asociación, tanto de los y las estudiantes, padres y apoderados, como también del personal docente y asistente de la educación, de conformidad a lo establecido en la Constitución y la ley”<sup>122</sup>. Un año después se promulga la exigencia a los colegios de un Plan de Formación Ciudadana<sup>123</sup> que considere acciones y estrategias concretas que fomenten la representación y participación del estudiantado.

Finalmente, en 2009 se establece que el uso del uniforme escolar es una decisión que debe tomar el establecimiento educativo en conjunto con los apoderados y apoderadas, para lo cual deben consultar al estudiantado, aunque esta consulta no es vinculante. La obligatoriedad del uso del uniforme debe ser acordada por el Centro de Padres y Apoderados, el Consejo de Profesores, y previa consulta al Centro de Alumnos(as) y al Comité de Seguridad Escolar<sup>124</sup>.

**Normativas que atienden al derecho al buen trato en educación.** Al igual que en el apartado anterior, en esta dimensión de análisis no existen normativas que claramente distinguan un grupo focal. La Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 19 establece que es obligación del Estado proteger a los niños y niñas de todas las formas de maltrato perpetrados por padres, madres o cualquier otra persona responsable de su cuidado, y considera medidas preventivas y de tratamiento.

<sup>121</sup> Art. 3° LGE.

<sup>122</sup> Art. 1, letra m, Ley N° 20.845/2015.

<sup>123</sup> Ley N° 20.911/2016, que crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos reconocidos por el Estado.

<sup>124</sup> Decreto N° 215/2009 que reglamenta el uso de uniforme escolar.





En Chile el derecho a un buen trato para el estudiantado se encuentra resguardado a través de la Ley sobre Violencia Escolar<sup>125</sup>, y en el caso de los profesionales de la educación se encuentra normado en el Estatuto Docente<sup>126</sup>. La Ley sobre Violencia Escolar define la convivencia escolar como “la coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, que supone una interrelación positiva entre ellos y permite el adecuado cumplimiento de los objetivos educativos en un clima que propicia el desarrollo integral de los estudiantes”<sup>127</sup>. El Estatuto Docente reconoce el derecho a trabajar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, para lo cual señala los estudiantes “tienen derecho a que se respete su integridad física, psicológica y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios, degradantes o maltratos psicológicos por parte de los demás integrantes de la comunidad educativa”<sup>128</sup>. En concordancia con la Convención de Derechos del Niño<sup>129</sup>, la Ley Sobre Violencia Escolar señala que:

Revestirá especial gravedad cualquier tipo de violencia física o psicológica, cometida por cualquier medio en contra de un estudiante integrante de la comunidad educativa, realizada por quien detente una posición de autoridad, sea director, profesor, asistente de la educación u otro, así como también la ejercida por parte de un adulto de la comunidad educativa en contra de un estudiante<sup>130</sup>.

En el caso de los profesionales de la educación, el Estatuto Docente, señala que:

Revestirá especial gravedad todo tipo de violencia física o psicológica cometida por cualquier medio, incluyendo los tecnológicos y cibernéticos, en contra de los profesionales de la educación. Al respecto los profesionales de la educación tendrán atribuciones para tomar medidas administrativas y disciplinarias para imponer el orden en la sala, pudiendo solicitar el retiro de alumnos; la citación del apoderado, y solicitar modificaciones al reglamento interno escolar que establezca sanciones al estudiante para propender al orden en el establecimiento<sup>131</sup>.

Al señalar que es posible establecer medidas administrativas y disciplinarias que incluso pueden implicar el retiro del estudiante, el Estatuto Docente abre la discusión respecto de los procedimientos para expulsar o cancelar la matrícula. La Ley sobre Violencia Escolar reconoce de

<sup>125</sup> Ley N° 20.536/2011.

<sup>126</sup> DFL 1/2011 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 19.070 que aprobó el estatuto de los profesionales de la educación, y de las leyes que la complementan y modifican.

<sup>127</sup> Art. 16ª Ley sobre Violencia Escolar.

<sup>128</sup> Art. 8 bis. DFL 1/2011.

<sup>129</sup> Decreto N° 830/1990.

<sup>130</sup> Art. 16 letra d), Ley N° 20.536/2011.

<sup>131</sup> Art. 8 bis, DFL1/2011.



forma explícita que los colegios pueden cancelar matrícula derivado de las normas de convivencia escolar, en virtud del resguardo del buen trato:

De igual forma, establecerá las medidas disciplinarias correspondientes a tales conductas, que podrán incluir desde una medida pedagógica hasta la cancelación de la matrícula. En todo caso, en la aplicación de dichas medidas deberá garantizarse en todo momento el justo procedimiento, el cual deberá estar establecido en el reglamento.

La Ley sobre Violencia Escolar establece que el procedimiento de cancelación de matrícula o de expulsión debe ajustarse al principio de la no discriminación arbitraria. El justo procedimiento alude a un protocolo que se encuentra actualmente establecido en la Ley de Inclusión Escolar. Uno de los requisitos para que los establecimientos puedan recibir subvención es que cuenten con un reglamento interno que contenga las normas de convivencia escolar<sup>132</sup>. Estos reglamentos deben contener protocolos de expulsión y cancelación de matrícula, medida que sólo puede ser tomada de forma extrema y luego de haber agotado diferentes instancias. Esta medida es permitida sólo en condiciones que afecten gravemente la convivencia escolar<sup>133</sup>.

Hasta antes de esta norma la LGE señalaba que la cancelación de matrícula no podía darse por motivos económicos, lo que se mantiene hasta el día de hoy. La LGE señala también que si el sector en el cual vive el estudiante no cuenta con otro centro educativo, la medida no podría pasar a llevar el derecho a la educación. Actualmente, la Ley de Inclusión Escolar establece criterios más claros, resguardando el derecho a no ser discriminado y regularizando las medidas de expulsión inmediata o cancelación de matrícula, que antes no tenían derecho a apelación.

Para poder iniciar el proceso de expulsión o cancelación de matrícula de un o una estudiante, el director del establecimiento deberá haber presentado a sus padres, madres o apoderados, la inconveniencia de las conductas, advirtiendo posibles sanciones. Además el establecimiento debe implementar las medidas de apoyo pedagógico o psicosocial señaladas en el reglamento interno, las cuales deben ser pertinentes a la temática y gravedad de la situación. La normativa no permite a los establecimientos expulsar a un estudiante en un período del año en el cual sea imposible matricularlo en otro centro educativo. Como mecanismo de control o fiscalización, el director, una vez aplicada la medida de expulsión, debe informar a la Dirección Nacional de la Superintendencia de Educación para que se acredite y valide el proceso.

<sup>132</sup> Art. 6 letra d), Decreto con Fuerza de Ley N° 2/1998 que fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales.

<sup>133</sup> Art. 6 letra d) inciso 5° Decreto con Fuerza de Ley N° 2/1998.



Hasta antes de la década del 2010 la expulsión y cancelación de matrícula no se encontraba reglamentada en la normativa nacional. Todo lo que existía era la norma de la LGE de no expulsar a un estudiante si esto vulneraba el derecho a la educación en los casos en que el sector geográfico no contara con más oferta educativa. Es por ello que el protocolo que señala la Ley de Inclusión Escolar se vuelve tan relevante, ya que evita arbitrariedades.

Sin embargo, existen algunas excepciones a la norma. La Ley de Inclusión Escolar, señala que si bien “no se podrá expulsar o cancelar la matrícula de un estudiante en un período del año escolar que haga imposible que pueda ser matriculado en otro establecimiento educacional”, esto:

[...] no será aplicable cuando se trate de una conducta que atente directamente contra la integridad física o psicológica de alguno de los miembros de la comunidad escolar, de conformidad al Párrafo 3° del Título I del decreto con fuerza de ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación<sup>134</sup>.

Esta salvedad que establece la Ley de Inclusión Escolar busca resguardar el derecho al buen trato, el que como se señaló anteriormente, se encuentra dentro de las obligaciones que asumen los Estados adscritos a la Convención de Derechos del Niño<sup>135</sup>.

Más allá de las medidas de tipo punitivas que puedan darse en el contexto educativo con el fin de resguardar el buen trato, la Política Nacional de Convivencia Escolar (2015) explicita un enfoque formativo para la convivencia escolar. Esto significa el reconocimiento de “una intencionalidad pedagógica” en la cual “las interrelaciones entre estudiantes, docentes, directivos y demás miembros de la comunidad educativa, constituyen una importante oportunidad de aprendizaje para los actores que mantienen esos vínculos”<sup>136</sup>. La Ley sobre Violencia Escolar plantea que este enfoque debiera reflejarse en las “regulaciones, protocolos, planes de gestión y evaluaciones” de cada establecimiento, incluyendo el reglamento de convivencia escolar, el cual debiera contemplar medidas pedagógicas ante situaciones que afecten la convivencia de la comunidad educativa.

<sup>134</sup> Ley N° 20.845/2015 Sobre Inclusión Escolar.

<sup>135</sup> Decreto N° 830/1990.

<sup>136</sup> Política Nacional de Convivencia Escolar, Ministerio de Educación, 2015.

**Tabla 7***Avances, insuficiencias y necesidades legislativas en materia de inclusión educativa*

Años	Leyes	Avances	Insuficiencias de la legislación	Necesidad legislativa
2005	Decreto N° 24/2005 Consejos Escolares	Promueve la participación informativa, consultiva y propositiva, con representación de los distintos actores escolares, ampliando la participación de la comunidad educativa en el quehacer de la escuela	Supedita la participación resolutoria a la voluntad del sostenedor.	Promover formas de participación relevantes, resolutorias y menos tutelada
2009	Ley N° 20.370 que establece la Ley General de Educación	Apoya la inclusión de mujeres embarazadas	La legislación no menciona explícitamente los derechos de los padres (varones).	Incorporar los derechos de los padres (varones) en situación de embarazo adolescente
2011	Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar	Exige la existencia de un reglamento interno y de un encargado de convivencia escolar que regula la discriminación, violencia, intimidación, etc.	No estipula perfil, rol y funciones del Encargado de Convivencia Escolar.	Aclarar el perfil y entregar orientaciones respecto del rol y funciones del encargado de convivencia escolar y de los equipos de convivencia escolar
2011	Ley N° 20.529 SAC	Asegura la calidad educativa para todo el estudiantado.  Apoya, monitorea y fiscaliza que las acciones y protocolos de los establecimientos educacionales estén conforme a la CPR.	No regula a los establecimientos particulares pagados en materia de derecho al aprendizaje y participación de los estudiantes.	Definir cómo el Estado abordará el derecho a la inclusión, en sus cinco procesos, y a la no discriminación de los estudiantes matriculados en escuelas particular pagadas
2015	Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar	Elimina todas las formas de discriminación arbitraria que impiden el aprendizaje y la participación del estudiantado. Elimina las barreras de acceso	Permite la selección de un 30% de estudiantes en liceos de excelencia.  No regula la inclusión para el nivel preescolar	Definir cómo el Estado abordará el derecho a la inclusión y no discriminación de los establecimientos escolares de alto rendimiento académico,



como selección de que va a ingresar a la y en la enseñanza  
estudiantes. educación básica preescolar

Fuente: CIAI-PUCV

A modo de cierre, vemos que las cuatro dimensiones sobre los derechos del niño y de la niña en la esfera de la enseñanza, esto es, no discriminación, identidad, participación y buen trato, han sido paulatinamente abordadas por las políticas y normativas educativas. En los casos de la no discriminación y la identidad es posible apreciar la presencia explícita de determinados grupos focales, lo que es de esperarse toda vez que éstos son los grupos que tradicionalmente han sido excluidos.

Las discriminaciones por apariencia o discriminación estética no se encuentran mencionadas en ninguna normativa específica, quedando como una tarea pendiente de nuestra legislación. Asimismo, el derecho a la identidad en la normativa refiere a dos grupos focales en particular (extranjeros y pueblos originarios). Esto es necesario considerando que éste es un derecho ausente en la CPR, y que diferentes grupos son vulnerados. Sin embargo, queda instalado el desafío de avanzar hacia políticas que aborden el fenómeno de forma más transversal, ya que el derecho a la propia identidad no es restrictivo de determinados grupos sociales.

Finalmente, tanto en participación como en el derecho al buen trato no es posible identificar normas exclusivas para determinados grupos focales que establezcan medidas de discriminación positiva sobre éstos.

Las leyes y normas jurídicas en materia educativa van enfrentando diferentes desafíos, de los cuales nuestro país se ha ido haciendo cargo, especialmente en las últimas dos décadas. Sin embargo, aún quedan desafíos pendientes sobre la base de insuficiencias de la legislación vigente. El Decreto que regula los Consejos Escolares, la Ley General de Educación, la Ley sobre Violencia Escolar, la Ley SAC y la Ley sobre Inclusión Escolar han de ser críticamente evaluados. La Tabla 7 resume los avances e insuficiencias de la legislación nacional sobre discriminación en la escuela en cinco cuerpos legales: el Decreto que regula los Consejos Escolares, la Ley General de Educación, la Ley sobre Violencia Escolar, la Ley SAC y la Ley sobre Inclusión Escolar.

### **Formas de discriminación presentes en reglamentos de convivencia escolar**

El presente apartado, corresponde a la segunda parte de la Fase 1 de investigación y tiene por objetivo analizar la congruencia entre los reglamentos de convivencia escolar y la normativa nacional en materia de no discriminación en la escuela. A continuación se presenta el análisis de 79 reglamentos de convivencia. Como matriz de análisis, se utilizó los cinco derechos a la



educación contemplados en la perspectiva de la inclusión educativa: acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y participación. Al interior de cada uno de estos derechos, se presentan las categorías emergentes identificadas que permitieron caracterizar los contenidos más relevantes vinculados con discriminaciones y su relación de congruencia o incongruencia con la normativa nacional. Estas categorías fueron contrastadas con la literatura y con los principales hallazgos del análisis de políticas y normativas nacionales e internacionales. Las categorías emergentes asociadas a cada proceso de inclusión educativa se presentan en la Tabla 8.

**Tabla 8***Categorías emergentes asociada a cada proceso de inclusión educativa*

Procesos de inclusión educativa	Categorías emergentes
Acceso a la educación	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Condiciones personales establecidas por normativa y funciones propias del centro educativo.</li> <li>— Procesos de selección</li> <li>— Acceso a la educación y su relación con los grupos focales</li> <li>— Familias y adherencia al proyecto educativo institucional.</li> </ul>
Permanencia en el sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Formas de discriminación positiva para la continuidad de estudios</li> <li>— Mecanismos de expulsión y cancelación de matrícula</li> </ul>
Promoción escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Promoción supeditada a la asistencia escolar</li> <li>— Promoción y grupos focales</li> <li>— Promoción y aprendizaje curricular</li> </ul>
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>— El aprendizaje de vivir juntos</li> <li>— Aprendizaje y grupos focales</li> </ul>
Participación	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Estructuras para la participación</li> <li>— Nociones y espacios de participación</li> </ul>

Fuente: CIAI-PUCV

Con el fin de resguardar el criterio de dependencia (Ruiz Olabuénaga, 1996) se presentan citas textuales de los reglamentos de convivencia escolar, acompañando, a modo de evidencia, los análisis realizados. Las citas fueron seleccionadas bajo los siguientes criterios: a) redundancia, es decir, citas que ejemplificaban a un alto número de citas similares, y b) relevancia teórica, es decir, citas que si bien podrían no ser representativas de una mayoría, poseían valor teórico ya que permitían interpretaciones complejas sustentadas en la teoría respondiendo de mejor forma los objetivos de investigación. Dada la densidad de la información con la que se trabajó no se presentan todas las citas que otorgaron rigor científico a cada categoría, sino las más representativas. Se han corregido los errores de tipeo y ortográficos de los textos para facilitar la lectura. No se modificó la redacción para evitar cambiar el sentido y alterar el dato.



Cabe señalar que algunos de los hallazgos se encuentran condicionados al hecho de que muchos reglamentos no están actualizados. Algunos reglamentos contienen normativas desactualizadas, otros establecen año de elaboración de tres años atrás, y otros no establecen el año de elaboración y/o revisión del mismo. Sin embargo, todos fueron extraídos el año 2016, por lo que se trata de la última versión que cada colegio ha decidido hacer pública.

A continuación se presenta el análisis según el proceso de inclusión educativa correspondiente.

**Acceso al sistema educativo.** El acceso a la educación aparece caracterizado en los reglamentos de convivencia como el proceso de incorporación del estudiantado a su escuela y liceo por primera vez, bajo nociones de asequibilidad o inserción. Este proceso se presenta por medio de cuatro categorías: condiciones personales establecidas por normativa y funciones propias del centro educativo, procesos de selección, acceso a la educación y su relación con los grupos focales, y familias y adherencia al proyecto educativo institucional.

El 50% de los reglamentos revisados (39 reglamentos) aborda el acceso a través de los procedimientos de matrícula o las condiciones para la incorporación del estudiantado. A continuación se detallan estas condiciones.

***Condiciones personales establecidas por normativa y funciones propias del centro educativo.*** Esta categoría se refiere a condiciones personales que pueden ser entendidas como contenidos de discriminación positiva, ya que apuntan a que ciertos grupos de personas que requieren de apoyos especiales o focalizados puedan recibir dichos contenidos. Sin embargo, no se trata de escuelas inclusivas (Valcarce, 2011; Stainback, & Stainback, 2007; Porter, 2003; Ainscow, & Booth, 2000), sino de centros educativos creados para atender exclusivamente a ciertos grupos en particular, los cuales estarían siendo segregados del resto de la población estudiantil. Se trata entonces de establecimientos altamente selectivos, aunque esta selección exista para recibir a estudiantes que se encuentran fuera, o con riesgo de estar fuera, del sistema de educación regular.

Entre los reglamentos que contienen elementos relativos a este proceso de inclusión educativa, algunos señalan condiciones de entrada requeridas para formar parte del centro escolar. Esto no infringe la LGE, que indica la no selección de estudiantes en educación básica, ni la Ley de Inclusión Escolar, que prohíbe la selección en distintos escenarios. La razón estriba en que se trata de escuelas especiales de lenguaje y discapacidad<sup>137</sup>, colegios de adultos dentro de centros

<sup>137</sup> Usamos el término discapacidad porque es la nomenclatura que utiliza el Ministerio de Educación para clasificar a estos centros educativos.





penitenciarios, centros de capacitación laboral y colegios de adultos regulares. Estas instituciones se encuentran dirigidas a un estudiantado específico, y es la propia LGE la que permite su existencia y que en ellos se establezcan requisitos de ingreso.

De los 27 reglamentos revisados que pertenecen a este tipo de colegios, 16 mencionan procedimientos vinculados con el acceso a sus centros educativos, todos los cuales guardan relación con condiciones personales. Algunos ejemplos de esto son algunas necesidades educativas especiales, tales como “desarrollo lento del lenguaje oral”, “déficit sensorial, auditivo o motor”, entre otras. Asimismo, se menciona a los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), situaciones de discapacidad, y encontrarse privado de libertad:

Sólo podrán ingresar a la escuela especial de lenguaje aquellos niños y niñas que presentan un desarrollo lento del lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos, como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio afectiva ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes. El ingreso de alumnos será mediante una evaluación de Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL) realizada por un Fonoaudiólogo (Escuela de Lenguaje, urbana, macro zona Norte Chico).

El niño(a) que ingrese deberá ser preescolar (3 a 5 años 11 meses) y presentar un Trastorno Especifico del Lenguaje (Escuela de Lenguaje, urbana, macro zona Centro).

El colegio especial tiene como objetivo general el de brindar un servicio educacional especializado a alumnos(as) con discapacidad mental o necesidades educativas especiales que les permitan adquirir las destrezas y competencias sociales y escolares necesarias para una efectiva integración en la sociedad (Escuela Especial Discapacidad, rural, macro zona Centro)

El centro de capacitación laboral garantiza matrícula para todos los alumnos que cumplan con la normativa (diagnóstico médico) de personas en situación de discapacidad, para el año en curso y año siguiente (Centro de Capacitación Laboral, urbano, macro zona Austral).

El liceo técnico profesional de adultos [*menciona el colegio*] trabaja con jóvenes, adultos y adultas que están privados de libertad, cumpliendo condena y en calidad de imputados en el complejo penitenciario de [*menciona comuna*], donde la gran mayoría de la población penal la componen personas que han cometido tráfico ilícito de drogas (Colegio de Adultos, rural, macro zona Norte Grande).

En los casos de colegios de adultos del sistema penitenciario, por razones de reclusión, es imposible que el estudiantado pueda acceder a una educación inclusiva, es decir, a un sistema educativo que garantice el acceso a los mismos derechos de todos y todas.



En los otros casos, la existencia de los requisitos mencionados guarda relación con una educación que no es inclusiva. En lo que respecta a educación especial o diferencial (escuelas denominadas por el Mineduc como de discapacidad o de lenguaje), no existen políticas de integración ni de inclusión dirigidas a la educación inicial (preescolar) que permitan que estudiantes con necesidades educativas especiales de este tramo etario puedan interactuar en la escuela regular con otros estudiantes.

La educación especial o diferencial es reconocida por la LGE como una modalidad del sistema educativo, y como tal, puede desarrollar su acción tanto en establecimientos de educación regular como en establecimientos de educación especial. En el caso de las escuelas especiales, éstas tienen la facultad de delimitar en sus reglamentos las condiciones personales de ingreso.

En el caso de colegios de adultos no penitenciarios, la LGE establece que éstos se encuentran dirigidos a jóvenes y personas adultas que deseen iniciar o completar estudios, con el fin de garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar. Sin embargo, un reglamento en particular plantea que este centro educativo se encuentra dirigido a un estudiantado “que no tiene cabida en escuelas y liceos tradicionales”, asumiendo que existen estudiantes que por sus condiciones personales no están habilitados para ingresar al sistema educativo regular. Las características que señala este reglamento para referirse a este estudiantado menciona algunos grupos focales considerados en la literatura, como estudiantes madres y padres, y también otras condiciones personales que podrían ser objeto de focalización: alfabetización, edad, conducta, trabajo en el hogar no remunerado, y cesantía:

El centro de educación integrada de adultos, C.E.I.A. está al servicio del desarrollo integral de los jóvenes y adultos de la comuna de [*menciona comuna*] que no han concluido su educación básica o media. En tal sentido, se enfoca a personas con las siguientes características: analfabetos naturales y/o funcionales, alumnos que por su edad, rechazo al sistema formal y problemas conductuales, no tienen cabida en escuelas y liceos tradicionales, mujeres dueñas de casa comprometidas con la educación de sus hijos, jóvenes madres solteras, trabajadores o personas sin competencias laborales (Colegio de adultos, urbano, macro zona Norte Chico).

**Procesos de selección.** En esta categoría aparecen centros educativos que se refieren en sus reglamentos a los procesos de admisión y selección. De los 37 reglamentos que se refieren de alguna manera al proceso de inclusión educativa de acceso, sólo seis resguardan explícitamente el derecho a la no selección, y sólo uno de ellos menciona explícitamente el concepto de discriminación.



La educación pública en Chile, y en particular la educación básica, es gratuita y obligatoria. El establecimiento se registrará, en este tema, por lo expresado en el Art. 11, inciso primero, de la LGE y que dice relación con la prohibición de selección (Escuela Básica rural, macro zona Austral).

La admisión al liceo no requiere de un proceso de selección, cumpliendo de esta forma con lo prescrito en los artículos 12, 13 y 14 de la Ley General de Educación. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Austral).

No ser discriminados, y tendrán las mismas oportunidades de buen trato, aprendizajes y beneficios sin distinción de religión, etnia, orientación sexual, expresión de conductas de género y condición social. (Liceo de Básica y Media HC y TP, rural, macro zona Norte Grande).

Tres reglamentos resguardan explícitamente el acceso a grupos y personas que podrían ser discriminadas por maternidad, paternidad y embarazo, o por condiciones desfavorables de salud. Sin embargo, ninguno de ellos establece medidas particulares de apoyo para hacer efectivo este derecho. Respecto de madres y padres, el resguardo se sustenta también en la normativa vigente, reproduciendo la invisibilización de los padres jóvenes, pues sólo se menciona a las mujeres. En el caso de condiciones de salud, el único reglamento vinculado con el tema resguarda el derecho de acceso para personas portadoras de VIH.

El embarazo y la maternidad no constituyen impedimento para ingresar y permanecer en los establecimientos de educación de cualquier nivel. Estos últimos deberán, además, otorgar las facilidades académicas del caso (Ley Constitucional N° 19.688 de 30/08/2000). (Escuela Especial de Discapacidad, urbana, macro zona Norte Grande).

Los alumnos o alumnas portadores de VIH o SIDA tienen el derecho de ingresar y/o permanecer dentro del sistema educativo, de acuerdo a la circular N° 875/94. (Escuela Preescolar Básica, rural, macro zona Centro).

Entre los reglamentos revisados, dos de ellos contemplan criterios de selección, pese a tratarse de establecimientos subvencionados por el Estado. Sin embargo, los reglamentos cumplen con la normativa vigente, explicitando medidas para que no exista discriminación arbitraria en el proceso:

La escuela no tiene proceso de selección, no obstante el ingreso de los nuevos estudiantes depende de las vacantes disponibles, las que serán llenadas de acuerdo a orden de petición (Escuela Preescolar Básica, macro zona Norte Chico).

En caso que existan más estudiantes postulando que los cupos ofrecidos, se considerará en primer lugar el que el postulante tenga hermanos en el establecimiento, tenga residencia en la comuna de *[ nombra la*



*comuna*] y finalmente el orden de matriculado hasta llenar las vacantes (Liceo Media HC y TP, urbano, macro zona Norte Chico)

Por otra parte, 21 reglamentos señalan la necesidad de entregar determinados documentos para oficializar la matrícula. Estos documentos, a su vez, son exigidos por el Mineduc. Sin embargo, en ningún reglamento se hace mención a la matrícula provisoria. La matrícula provisoria es un documento de carácter temporal que entrega el Mineduc y que permite ubicar al estudiantado en un curso según su edad o documentación escolar mientras se realiza el reconocimiento de estudios o de validación del último curso aprobado. Como se mencionó en el apartado anterior, este procedimiento se da usualmente en casos de estudiantes de origen extranjero, o cuando estudiantes de origen nacional han estado fuera del sistema educativo por condiciones desfavorables de salud, u otras situaciones adversas.

Alumnos nuevos de 2° a 8° años: certificado de estudio del último año (original), informe de personalidad (original), certificado de nacimiento, certificados de promoción años anteriores (original) (Escuela educación básica, urbana macro zona Norte Grande).

Sólo se matriculará a los alumnos con sus respectivos certificados de nacimiento y estudios (Escuela Básica, rural, macro zona Sur).

Los documentos que el Mineduc exige para efectuar la matrícula a estudiantes nuevos que no se encuentren en las situaciones excepcionales que acabamos de mencionar son el certificado de estudios previos si corresponde, un informe final o parcial de notas (dependiendo del momento del año académico) y un certificado de nacimiento. El Mineduc permite que cada colegio pueda pedir, si lo estima conveniente, un informe de desarrollo personal y social, también denominado informe de personalidad, aunque no se señala el fin que el colegio le debiese dar a este documento. Para referirse a estos requisitos, uno de los reglamentos analizados se refiere a la documentación como “normal”. De este modo, el supuesto que opera es que todo el estudiantado posee esta documentación.

Para los alumnos que postulen al [*nombre del colegio*], los requisitos exigidos serán los normales, vale decir: presentar certificado de nacimiento, certificado de aprobación del curso anterior y el informe de personalidad. Para los alumnos que ingresan a la enseñanza pre-básica, bastará el certificado de nacimiento (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, rural, macro zona Sur).

Respecto de los procesos de admisión, cinco reglamentos señalan explícitamente el término “postulación” mientras que 13 reglamentos se refieren al tema como “condiciones de ingreso”. En todo caso, cabe recordar que la LGE permite la selección en estudiantes desde 7° año de Enseñanza



Básica y superior, y que en el Art. 13 se refiere explícitamente al término “postulación”. Esto seguirá siendo así hasta que entre en vigencia por completo la Ley de Inclusión escolar en esta materia, lo que no ocurrirá antes del año 2020.

En los casos que explícitamente se refieren a “postulación” se señalan requisitos como pruebas de habilidades cognitivas y procesos de entrevistas individuales y grupales. Un reglamento nombra al comité de convivencia escolar como el órgano encargado de aprobar la matrícula en casos particulares.

Los alumnos y alumnas que postulan al Liceo [*nombra liceo*], deberán cumplir los siguientes requisitos: a) entregar certificado de nacimiento b) entregar informe de notas del curso inmediatamente anterior a la postulación c) entregar informe de personalidad y/o recomendación otorgado por el profesor jefe y Dirección del establecimiento de origen d) rendir examen de medición de habilidades en comprensión lectora y resolución de problemas e) participar de un proceso de entrevista personal y grupal el postulante y sus padres f) cumplir con la edad máxima de ingreso establecida por el Ministerio de Educación (Liceo Media HC y TP, rural, Centro).

Postulantes que hayan sido alumnos del establecimiento en años anteriores, y se hayan retirado por mala conducta, deben ser autorizados por el comité de sana convivencia (Escuela Básica rural, Norte Grande).

Dos reglamentos priorizan a quienes provienen de la comuna en la cual se encuentra el establecimiento educativo, y uno de ellos establece criterios de selección vinculados con el rendimiento en pruebas de conocimiento que se exigen exclusivamente a estudiantes que provienen de otras comunas. Legalmente, la posibilidad de seleccionar estudiantes opera tan sólo para colegios cuyos proyectos educativos busquen desarrollar aptitudes que requieran una especialización temprana, o a aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica. Ninguna de estas condiciones se cumple en los reglamentos mencionados. Incluso si consideramos que la prohibición de selección no entrará en vigencia hasta antes del año 2020, en este caso las pruebas se aplican exclusivamente a ciertos grupos en particular, lo que constituye discriminación en cuanto diferenciación arbitraria.

Todas las alumnas y alumnos procedentes de la comuna [*nombra la comuna*] tienen el derecho de ingresar al establecimiento sin proceso de selección alguno. Todas las alumnas y alumnos procedentes de otras comunas de la región y país podrán someterse a un proceso de selección para su ingreso al liceo consistente en: prueba escrita de lenguaje y matemáticas, entrevista personal, promedio de calificaciones (Liceo Media HC y TP, rural, macro zona Norte Chico).



En esta misma línea, un liceo municipal exige el pago de “derechos de matrícula”. La normativa vigente permite el financiamiento compartido en establecimientos municipales, siempre que haya acuerdo mayoritario de las madres, padres y apoderados, y únicamente para los cursos de enseñanza media. Sin embargo, este liceo indica que los derechos de matrícula han sido fijados por el Ministerio de Educación. La normativa nacional sólo establece el monto máximo que se puede pagar por mensualidad en casos de financiamiento compartido. Este liceo aparece catalogado como “gratuito” en el portal “Más información, mejor educación” del Mineduc.

Para efectuar el procedimiento es necesario cancelar los derechos de matrícula fijados por el Ministerio de Educación Pública, de acuerdo al nivel en el que se matricule (Liceo Preescolar, Básica, Media HC, rural, macro zona Centro).

Finalmente, un colegio privado exige documentación que no se encuentra avalada por el Ministerio de Educación. Se trata de un examen de ingreso y certificado de bautismo. Los colegios privados pueden seleccionar, sin embargo, no pueden exigir para ello documentación como el certificado de bautizo más que como un antecedente en la hoja de vida.

Cumplir con edad estipulada. Certificado de notas del año anterior. Informe de personalidad. Firma de aceptación del proyecto educativo. Examen de ingreso. Certificado de nacimiento. Certificado de bautismo. Pago por postulación. (Colegio privado, Básica, Media HC, urbano, zona Centro).

***Acceso a la educación y su relación con los grupos focales.*** Algunos reglamentos de convivencia se pronuncian respecto de ciertos grupos focales de forma explícita, con el fin de regular su acceso a estos centros educativos. Algunas de estas expresiones podrían estar constituyendo contenidos discriminatorios, o podrían llegar a sustentar futuras discriminaciones.

Un reglamento menciona el origen étnico-nacional extranjero, indicando que se requiere autorización de la autoridad provincial de educación para efectuar la matrícula. No queda claro por qué sería necesaria tal autorización, y si corresponde en todos los casos o bajo ciertas condiciones especiales. Considerando el Oficio Ordinario 02/894 del Ministerio de Educación emitido en noviembre del 2016, prácticas como las de consultar con instancias del Mineduc para la matrícula de este estudiantado no deberían existir.

La matrícula e integración de estudiantes extranjeros se realizará bajo previa autorización emitida por la Dirección Provincial (Liceo Educación Media HC y TP, macro zona Norte Grande).

Respecto de las condiciones de salud, los informes de salud son solicitados sin señalar el sentido o uso de los mismos en tres reglamentos. Un reglamento señala de forma explícita que requiere un



certificado para evaluar la compatibilidad de salud con las funciones asociadas a una especialidad técnica. Este reglamento no explicita cuáles deberían ser las condiciones de salud idóneas para el ejercicio de las actividades de la especialidad, y tampoco transparenta el procedimiento de revisión de estos antecedentes médicos. Si bien la distinción que se realiza sobre el estudiantado podría buscar cuidar la salud del mismo, un reglamento debe explicitar procedimientos de forma clara para que no haya lugar a ningún tipo de arbitrariedades. El reglamento no define “salud compatible”.

Los alumnos que estudian y los que postulan a la enseñanza técnico profesional de media en el colegio [*nombra colegio*], deberán presentar un certificado médico que compruebe que su estado de salud es compatible con la exigencia emanada del área minera (Liceo Preescolar, Básica, Media HC y TP, macro zona Norte Chico).

Otro reglamento de convivencia solicita informes médicos como requisito para la matrícula en situaciones que “requieran tratamiento especial, que incidan en su rendimiento o desempeño en las diferentes actividades de aprendizajes”. Para definir lo que el reglamento ha denominado “enfermedades” ofrece ejemplos heterogéneos como alergias y epilepsia, colocando al embarazo dentro de la categoría de enfermedad. La exigencia de tales informes podría estar infringiendo la normativa vigente, especialmente la Ley de Inclusión Escolar, si es que esa información es considerada para la selección. En cualquier caso, solicitar esta información implicará el señalamiento de este estudiantado pudiendo eventualmente estigmatizarse.

El apoderado al momento de matricular a su pupilo o durante el año, deberá declarar las enfermedades del alumno o alumna, que requieran tratamiento especial, que incidan en su rendimiento o desempeño en las diferentes actividades de aprendizajes de los subsectores, (Necesidades Educativas Especiales, alergias, embarazo, epilepsia, depresión, cáncer, sida, alcoholismo, drogadicción, problemas cardiacos, otros.) (Liceo Media HC y TP, urbano, macro zona Centro).

***Familias y adherencia al proyecto educativo institucional.*** Como señala la Ley de Inclusión Escolar, las madres, padres y apoderados deberán informarse (y los sostenedores deberán informar activamente) sobre los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios en los cuales se interesen. La ley asume que el hecho de matricular al estudiantado en un determinado centro implica la aceptación del proyecto educativo y de la normativa que lo rige.

11 reglamentos expresan que son las familias los principales responsables de informarse sobre la normativa y el PEI del establecimiento educativo al momento de la matrícula, pero no dicen cómo deberán informarse, ni dónde se encuentra disponible tal información. Cuatro reglamentos



señalan que la firma de un acuerdo o compromiso es la evidencia de la aceptación del PEI del colegio. A continuación se presenta un ejemplo.

Al formalizar la matrícula de un estudiante en el colegio, el apoderado y el alumno se comprometen a aceptar, con plena conformidad las normas estipuladas en el presente reglamento (Liceo Preescolar, Básica, Media HC y TP, urbano, macro zona Centro).

La matrícula es el acto por el cual el liceo vincula al estudiante y su familia con el Proyecto Educativo Institucional que se formaliza a través de la firma de un compromiso de matrícula entre el sostenedor y el apoderado del alumno(a) que ingresa al liceo; su duración es de un año escolar y renovable de acuerdo a las normas contenidas en sus respectivas cláusulas (Liceo Media HC y TP, rural, macro zona Centro).

Estos reglamentos asumen que es responsabilidad de la familia informar las normas escolares al estudiantado, ocultando el papel que tiene el centro educativo en la socialización de, y la consulta sobre, dichas normas. El derecho a un buen trato debe ser un derecho colectivo. Esta debe ser una tarea de la comunidad educativa en su conjunto, por lo que es problemático asumir que las normas que regulan el comportamiento al interior de un colegio son automáticamente conocidas y aceptadas por el sólo hecho de ingresar al mismo.

**Permanencia en el sistema educativo.** De los 79 reglamentos de convivencia escolar revisados, 72 se refieren a este tema. Algunos se refieren al mismo tiempo a acceso y permanencia, pero la mayoría hace la distinción. En términos generales existen reglamentos que aseguran la permanencia y la reconocen como un derecho. Sin embargo, el tema más recurrente en los reglamentos se relaciona con las medidas de expulsión del sistema educativo. Estos reglamentos explicitan las condiciones bajo las cuales se perdería el derecho a continuar en el establecimiento. A continuación veremos cómo se expresan estos puntos en las dos categorías de este proceso de inclusión educativa: formas de discriminación positiva para la continuidad de estudios, y mecanismos de expulsión y cancelación de matrícula.

**Formas de discriminación positiva para la continuidad de estudios.** De los 72 reglamentos que se refieren al tema, sólo cuatro de ellos abordan el derecho a la educación y continuidad de estudios reconociendo la normativa vigente que ampara este derecho. Los establecimientos educativos que citan la normativa remiten a la Ley de Inclusión Escolar. Los grupos focales sobre los cuales se pronuncian estos reglamentos son situación socioeconómica y necesidades educativas especiales.

Los sostenedores y, o directores no podrán cancelar la matrícula, expulsar o suspender a sus estudiantes por causales que se deriven de su situación socioeconómica o del rendimiento académico, o vinculadas





a la presencia de necesidades educativas especiales de carácter permanente y transitorio definidas en el inciso segundo del artículo 9º, que se presenten durante sus estudios. A su vez, no podrán, ni directa ni indirectamente, ejercer cualquier forma de presión dirigida a los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, o a sus padres, madres o apoderados, tendientes a que opten por otro establecimiento en razón de dichas dificultades (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, macro zona Norte Chico).

Del mismo modo, durante la vigencia del respectivo año escolar o académico, no se podrá cancelar la matrícula, ni suspender o expulsar alumnos por causales que se deriven del no pago de obligaciones económicas contraídas por los padres o del rendimiento de los alumnos (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, urbano, macro zona Centro).

14 de los 72 reglamentos mencionan a estudiantes madres y embarazadas como un grupo respecto del cual debiesen proteger la permanencia. En estos 14 reglamentos se menciona la norma jurídica que evita que estas estudiantes sean expulsadas o suspendidas. Los protocolos de acción sobre este grupo buscan asegurar su permanencia disminuyendo el porcentaje de asistencia para ser promovidas de curso, estableciendo horarios flexibles. Conjuntamente, se exige documentación médica que acompañe las solicitudes de excepciones, y se establecen los canales formales por medio de los cuales se deben realizar estas solicitudes.

Aquellas alumnas que cambien de estado civil o que pasen a la condición de embarazadas y madres, tendrán derecho a permanecer dentro del sistema educativo, de acuerdo a lo estipulado en la ley N° 19.688/2000, circular N° 247/91 (Escuela Preescolar, Básica, rural, macro zona Centro)

El embarazo y la maternidad no constituirán impedimento para ingresar y permanecer en el establecimiento educacional de cualquier nivel (Liceo preescolar, Básica, Media HC y TP, urbano, macro zona Austral)

Dependiendo del avance y estado de salud de la madre adolescente se dispondrá un programa de estudios flexible que le otorgue la facilidad para asistir a sus controles médicos y exámenes pertinentes (Escuela Básica, rural, macro zona Norte Grande).

Un reglamento en particular menciona los derechos de estudiantes madres y embarazadas de forma extensa (alrededor de una plana). Éste exige que la estudiante esté en posesión de un carnet de salud donde se señale su situación de embarazo para poder tramitar autorizaciones especiales de asistencia u otras que se requieran. Este reglamento asegura pre y post natal, horario de amamantamiento y autorización para asistir a controles médicos.

Hacer uso de los Pre natal y Post natal, adecuándose su proceso Educativo por parte de los docentes mediante previa presentación de Carnet de salud para embarazadas ante la Orientadora, quien gestionará



ante los docentes los permisos respectivos. [...] e) Tendrá derecho a amamantar a su hijo otorgándosele dos veces en la jornada a salir, previa firma de autorización del apoderado. f) Tendrá derecho a la salida sin previo aviso y con el sólo hecho de presentar carnet de citación ya sea para atención de ella o el recién nacido. g) Tendrá derecho a que pueda darle de amamantamiento a su bebé en el establecimiento cuando lo requiera (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Norte Grande).

Respecto del derecho a la no discriminación y la permanencia en el sistema educativo, sólo un reglamento lo menciona de forma explícita.

Derecho a no ser discriminada, por tanto no pueden ser expulsada, trasladada de curso, de jornada, de establecimiento, cancelada su matrícula ni suspendida de clases (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Grande).

A pesar de lo anterior, y de manera similar a lo que ocurre en el caso del acceso al sistema educativo, los varones no se encuentran contemplados en la reglamentación de los colegios cuando se trata de maternidad y paternidad. La maternidad juvenil se encuentra protegida a través de determinados protocolos y el reconocimiento de derechos en 14 reglamentos, mientras que la paternidad resulta invisible. Es necesario hacer notar que del total de reglamentos revisados en este estudio (79), 14 reglamentos representan menos del 20% del total. Por lo tanto, menos de un quinto de los reglamentos revisados se pronuncia frente a este tema en vinculación con la permanencia en el sistema educativo, que como vimos en el análisis de la normativa nacional, se encuentra protegido por la normativa vigente.

Uno de los reglamentos de convivencia en particular reconoce a madres y embarazadas los mismos derechos focalizados que a estudiantes en situación socioeconómica baja, expandiendo la discriminación positiva contemplada. Este reglamento incorpora además la estética como un criterio vinculado al embarazo. Si bien otorga flexibilidad al uniforme escolar, lo que podría ser comprendido como una forma de discriminación positiva, mantiene la obligatoriedad de su uso, permitiendo sólo adaptaciones al mismo.

El colegio asume el reglamento del Mineduc “para alumnas madres y embarazadas”, dando las facilidades para que sigan estudiando; así como lo ha estado haciendo hasta ahora con los alumnos en situación de riesgo social (integración, orientación, psicopedagoga, psicólogo, asistente social). La alumna embarazada podrá adaptar el uniforme escolar a su condición de embarazo (Liceo Preescolar, Básica, Media HC y TP, urbano, macro zona Norte Grande).

Tal como vemos en este reglamento, aparece la interseccionalidad de los marcadores de diferencias, que en este caso se refleja en características vinculadas a estética y a ser madre



(Crenshaw, 1989; Eaton, 1994; Holtmaat, 2010; Knight 2013). Por otra parte, las acciones de discriminación positiva que contempla el reglamento se vinculan con estrategias remediales (Unicef, 2007). Es decir, se basan en el modelo médico y asumen que es el estudiantado el que debe ser objeto de intervención a través de atención psicosocial individual con profesionales *ad hoc*. Estas estrategias son propias de una perspectiva más cercana a procesos de integración que de inclusión, toda vez que se asume que es el estudiantado el que debe adaptarse a la escuela, aunque la escuela realice diferentes esfuerzos para ello (Blanco, 2009; Echeita, & Sandoval, 2002; Villalobos-Parada et al., 2014). Para que las acciones de discriminación positiva se acerquen más a la perspectiva de la inclusión educativa es necesario orientarlas a resguardar los procesos de aprendizaje, y no sólo al ámbito médico o psicosocial (Unicef, 2007).

La restricción del uso del uniforme escolar deja en evidencia cómo los reglamentos de convivencia abordan el derecho a la identidad. Este derecho trae consigo la pregunta por el derecho a la diferencia, y pone sobre la mesa un nuevo cuestionamiento: en qué medida y de qué manera, los uniformes escolares son un reflejo de la voluntad del estudiantado. Además, se presenta la problemática de cómo los uniformes pueden llegar a homogeneizar estéticamente a un estudiantado altamente heterogéneo.

Por otra parte, la situación socioeconómica también se ve representada en los reglamentos de convivencia con el fin de ofrecer contenidos de discriminación positiva. Esta condición es denominada por los reglamentos como vulnerabilidad, situación socioeconómica y riesgo social. Sin embargo, su proporción es mucho menor que en el caso de madres y embarazadas. Siete reglamentos se refieren a situación socioeconómica y permanencia a través de la Ley de Inclusión Escolar o del artículo 6°, del DFL N° 2/96. Sólo dos reglamentos redactan un texto propio, de los cuales uno vincula situación socioeconómica con acceso y permanencia. Coincidentemente, se trata de dos reglamentos de la macro zona Austral del país.

Ejercer el derecho de matrícula y de la continuidad de sus estudios para estudiantes en situación de riesgo social (ej. estudiantes prioritarios) (Liceo todos los niveles, Media HC, rural, macro zona Austral).

El establecimiento deberá resguardar, a todo evento, la permanencia de alumnos en riesgo social que se encuentren matriculados. Para tal efecto se valdrá de las indicaciones que dan las siguientes leyes: Ley General de Educación; Subvenciones; JECD; SEP; otras que aparecieran con posterioridad a este reglamento (Escuela Básica, rural, macro zona Austral).

Finalmente, otro grupo focal que se encuentra presente en relación con la permanencia en el sistema educativo es el de necesidades educativas especiales. Éste aparece mencionado en un total



de ocho reglamentos que resguardan el derecho a la continuidad de estudios para este grupo. Los reglamentos utilizan la denominación de rendimiento académico y necesidades educativas especiales. Siete de los ocho reglamentos citan la Ley de Inclusión Escolar para dar cuenta de los derechos de este estudiantado.

***Mecanismos de expulsión y cancelación de matrícula.*** En esta categoría damos cuenta de aquellos reglamentos que se refieren a cualquier tipo de expulsión del estudiante del colegio. A diferencia de la categoría anterior, acá se presentan reglamentos que no pretenden asegurar la permanencia, sino condicionarla.

De los 72 reglamentos que se refieren a este tema, algunos etiquetan la interrupción de la trayectoria educativa por una decisión del colegio mediante términos como expulsión, cancelación de matrícula, y no renovación de matrícula. La expulsión es definida como una medida inmediata y abrupta. La cancelación y no renovación de la matrícula consiste en la prohibición de continuar estudiando en el mismo colegio al año siguiente, aun contando con la oferta educativa respectiva. En todos los casos se trata de sanciones que corresponden a faltas de la mayor gravedad definidas por el colegio.

Como señala la ley, la expulsión inmediata se encuentra prohibida en la normativa nacional salvo en casos en los que la conducta que la provoque atente directamente contra la integridad física y psicológica de algún integrante de la comunidad educativa. En todos los otros casos, para que ésta pueda hacerse efectiva, deben cumplirse ciertas condiciones que están establecidas en la Ley de Inclusión Escolar<sup>138</sup>. De los 72 reglamentos que se refieren a la expulsión, ninguno contiene el protocolo de expulsión completo. La expulsión inmediata aparece mencionada en sólo seis reglamentos, en caso de faltas gravísimas y frente al porte de armas con el fin de amedrentar a otros.

Medidas y sanciones aplicables a faltas gravísimas [...] Expulsión inmediata del establecimiento educacional (Escuela Básica, rural macro zona Norte Grande).

<sup>138</sup> Las condiciones que debieran cumplirse son exponer a la familia la inconveniencia de las conductas cometidas, advertir la posible aplicación de sanciones, implementar a favor del estudiante medidas de apoyo pedagógico o psicosocial, garantizar el derecho del estudiante afectado y/o del padre, madre o apoderado a realizar sus descargos, y garantizar procedimientos para que la familia solicite la reconsideración de la medida. Los fundamentos de la decisión debe ser notificada por escrito al estudiante afectado y a su familia, la cual tiene quince días para pedir la reconsideración de la medida. El director debe consultar esta reconsideración con el consejo de profesores, y éste deberá pronunciarse por escrito sobre la base de informes técnicos psicosociales. Finalmente, la Dirección del establecimiento deberá informar a la Dirección Regional de la Superintendencia de Educación en un plazo máximo de cinco días, así como al Departamento de Educación Provincial del Mineduc.



Usar o intentar usar el arma contra cualquier miembro de la comunidad escolar, amenazar o demostrar su uso (Colegio de adultos, urbano, macro zona Austral).

La baja frecuencia de este tipo de medidas indica que efectivamente ha sido interpretada como una excepción que busca resguardar el derecho a un buen trato. Al analizar los motivos para una cancelación o no renovación de matrícula, todos los reglamentos excepto uno señalan el peligro a la integridad física y psicológica de la comunidad educativa, lo que se encuentra en concordancia con la Ley sobre Violencia Escolar. Si bien en rigor la Ley de Inclusión Escolar permite la expulsión inmediata en estos casos, sólo cuatro reglamentos utilizan este recurso. La medida más común es la cancelación o no renovación de matrícula, lo que ocurre en el 100% de los reglamentos que se refieren a este tema.

La cancelación de la matrícula de un estudiante por problemas de conducta, es una medida extrema, excepcional y última, aplicada previa investigación interna y será legítima sólo cuando la situación implique un riesgo y también cuando produzca menoscabo en la integridad de las personas con que interactúa, y tendrá validez cuando esta sea actual (no potencial o eventual) para el resto de la comunidad (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, rural, macro zona Norte Grande).

El único reglamento que alude a la cancelación de matrícula por otros motivos es de un colegio privado, el que señala motivos vinculados con el rendimiento académico y con el comportamiento de la familia. También señala motivos inespecíficos que deben ser evaluados. Esto se encuentra amparado en la legislación actual, ya que en este tema la Ley de Inclusión Escolar sólo regula a colegios que reciben subvención del Estado.

Un estudiante/a deja de pertenecer al [*nombra* colegio] por: a. Por retiro voluntario efectuado por su apoderado, sin perjuicio del pago total de lo que se adeude. b. En los casos que el Reglamento de Evaluación y Promoción lo establezca. c. Por determinación del Consejo Resolutivo. d. Por incumplimiento de los deberes y obligaciones del apoderado. (Colegio privado, todos los niveles, Media HC, macro zona Austral)

Existen reglamentos que esgrimen motivos que no quedan del todo claros para la cancelación de la matrícula. Dos reglamentos se refieren de forma poco clara a inasistencias prolongadas. Uno de ellos menciona “el retiro del curso pertinente”, sin que quede claro si eso consiste una expulsión, una cancelación o no renovación de matrícula, u otro tipo de medida. Otro reglamento señala la “baja del registro de matrícula” en ciertos casos de inasistencia prolongada luego de haber realizado algunas gestiones de tipo psicosocial. En ambos casos se estipulan parámetros



temporales para definir una ausencia prolongada que van desde quince a veinte días continuos sin justificaci3n.

La inasistencia injustificada por más de siete días en el mes, continuos o alternados, debe ser justificada con documentos pertinentes (certificado médico). Si al término del mes de mayo el alumno inasistió [sic] 20 días continuos y/o 25 días discontinuos sin justificaci3n alguna en Direcci3n, se procederá al retiro del curso pertinente (Colegio de Adultos, urbano, macro zona Norte Grande).

En caso que el alumno(a) tenga 15 días hábiles de inasistencia de forma continua y sin justificaci3n la Escuela informará a organismos de la red de apoyo en busca de nuevos recursos y soluciones. Realizadas todas la gestiones que corresponden, el/la alumno(a) será dado de baja del registro de matrícula (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Austral).

Un reglamento de convivencia señala como causa para la cancelaci3n de matrícula “conductas de escándalo” o “conductas desintegrativas del estudiante”. El reglamento no define a qué se refiere, aunque destacan los términos “problemas morales” y una eventual “trascendencia pública”. Debido a que esta norma se encuentra establecida de forma ambigua, podría ser objeto de discriminaci3n arbitraria en su aplicaci3n.

Si a juicio de la Direcci3n y/o del consejo de profesores, la falta muy grave reviste los caracteres de escándalo, o se trata de una conducta desintegrativa [sic] del estudiante, la Direcci3n podrá disponer la cancelaci3n de la matrícula. Sólo serán consideradas como causales de cancelaci3n de matrícula, conductas que manifiesten importantes problemas morales con escándalo, entendiéndose por tal cualquier trascendencia pública del hecho, aunque no haya ocurrido en las dependencias del liceo (Liceo Media, HC y TP, rural, macro zona Norte Grande).

A pesar de que ninguno de los reglamentos revisados contempla todos los elementos de un debido proceso ni contiene el protocolo de expulsión o cancelaci3n de matrícula completo, algunos aspectos de estos procedimientos sí son considerados. 13 reglamentos señalan la necesidad de un debido proceso antes de tomar la decisi3n de la expulsión, mientras que tres explicitan que el colegio realizará una investigaci3n para esclarecer los hechos antes de tomar una medida. Asimismo, 11 reglamentos le asignan al consejo de profesores la responsabilidad de evaluar la pertinencia de la medida de la expulsión, y cuatro señalan un papel activo del equipo de convivencia escolar en el proceso.

El resto de los reglamentos sólo menciona la cancelaci3n o no renovaci3n de matrícula como consecuencia de una falta grave o gravísima, pero no explica ni las condiciones bajo las cuales se tomará esa decisi3n, ni el procedimiento que corresponde seguir. Respecto de la apelaci3n, sólo



cuatro reglamentos expresan procedimientos y mecanismos claros que puede seguir el estudiantado y su familia para apelar la decisión de la cancelación o no renovación de matrícula. Uno de estos reglamentos establece el procedimiento en casos de condicionalidad.

Ante una condicionalidad, no renovación o cancelación de matrícula el apoderado puede presentar un documento de apelación (Liceo todos los niveles, HC, urbano, macro zona Norte Grande).

La condicionalidad es un llamado de atención que la Dirección del establecimiento realiza hacia el estudiantado y su familia. Las razones debiesen estar contempladas en el reglamento de convivencia, además de establecer los momentos en que se evaluará los avances del estudiante respecto de los compromisos asumidos, y una fecha cierta de levantamiento si la evaluación es positiva. 36 reglamentos establecen esta medida de forma explícita indicando sus procedimientos. En todos los casos esta medida se vincula con faltas graves. Uno de los reglamentos agrega requerimientos de puntualidad, asistencia, adherencia a programas de focalización diseñados por el colegio, así como hábitos personales. Otro reglamento define la condicionalidad como una medida evangelizadora.

Podrán ser causal de condicionalidad, además, quienes acumulen más de 20 atrasos en el año, obtener menos del 85% anual de asistencias, reiteradas inasistencias sin justificación y el incumplimiento de los programas de seguimiento, asistencia y/o ayuda destinados al mejoramiento de conductas, hábitos y/o a la superación de problemáticas de aprendizaje o de otro tipo (Colegio de Adultos, urbano, macro zona Centro).

La condicionalidad es una medida preventiva educativo evangelizadora, que se aplica cuando el alumno(a) incurre en faltas disciplinarias graves que lo hacen alejarse del perfil del alumno(a) [*nombra el liceo*] que corresponde a su (Liceo Media, rural, macro zona Centro).

Cuatro reglamentos señalan de forma explícita que junto con aplicar la cancelación de la matrícula avisarán o denunciarán a los organismos competentes. Tres de ellos son colegios de adultos. El cuarto es un liceo que atiende a todos los niveles de enseñanza. Dentro de las conductas que en los reglamentos merecerían estas medidas destacan comportamientos que los reglamentos denominan “inapropiados” dentro y fuera del colegio, así como transgresiones a las leyes. Los reglamentos no definen lo que se considera inapropiado.

Finalmente, otro elemento que llama la atención en los reglamentos es la presencia del concepto de “traslado” o “cambio de ambiente”. Se utiliza en dos reglamentos con el fin de dar cuenta de la decisión de expulsar o cancelar la matrícula del estudiantado que comete faltas gravísimas, pero resguardando su continuidad de estudios en otro establecimiento.



[...] conllevando una cancelación de matrícula para el año 2015, hasta solicitud de cambio de ambiente escolar, durante el semestre que se curse (Liceo todos los niveles, Media HC, rural, macro zona Sur).

En todos los casos revisados, aunque se señale la prohibición de la expulsión por cualquier motivo arbitrario y se establezcan protocolos de expulsión y cancelación de matrícula, no se señalan protocolos o procedimientos de retención escolar. Tampoco se señalan procedimientos para detectar variables externas o internas a los colegios que pudieran vincularse con la deserción (Espinoza et al., 2014; Sepúlveda, & Opazo, 2009).

Aunque no se trata exactamente de la permanencia en el sistema educativo, un reglamento establece criterios de discriminación arbitraria para continuar participando del Programa de Integración Escolar (PIE). Este reglamento establece las condiciones que estudiantes denominados por ellos como “con necesidades educativas especiales” deben cumplir para continuar en el PIE. Algunas de estas condiciones se encuentran establecidas en la legislación y deben ser garantizadas por el propio colegio, como por ejemplo la atención de un médico que confirme el diagnóstico. Sin embargo, este reglamento exige condiciones que no se encuentran presentes en el marco normativo nacional y que corresponden a contenidos discriminatorios. Por ejemplo, el reglamento condiciona la permanencia de un estudiante en el PIE a la colaboración de la familia, así como a que la familia cumpla las indicaciones entregadas por la escuela. Esto podría constituir discriminación arbitraria toda vez que el derecho a participar del PIE es un derecho del estudiante que se ofrece como una respuesta diferenciada para enfrentar las necesidades educativas especiales.

No obstante lo anterior, el alumno/a y la familia perderán esa opción si no cumple con las normas de colaboración e indicaciones entregadas por el establecimiento en cada caso. Los alumnos con NEE deben contar con el apoyo de la familia y de los especialistas requeridos por el establecimiento para su tratamiento (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Norte Chico).

Finalmente, siete centros escolares no se pronuncian frente a la retención escolar, pero tampoco establecen ni la expulsión ni la cancelación de matrícula. Uno de ellos sólo menciona deberes y derechos de la comunidad educativa. Los otros seis reglamentos corresponden a escuelas especiales. Dado que en los reglamentos revisados la cancelación de matrícula se encuentra asociada a motivos de convivencia escolar, cabe la pregunta de si en los seis colegios especiales mencionados no es una opción que un estudiante abandone la comunidad educativa producto de conductas que atenten contra la integridad de otro miembro. Puede ser que estos colegios contengan procedimientos que permitan actuar antes de que ocurra algo así, o que aun ocurriendo





aborden el derecho a un buen trato a través de mecanismos que se distancien de lo punitivo -pero en ausencia de una normativa explícita es imposible concluir con certeza.

**Promoción escolar en el sistema educativo.** De los 79 reglamentos revisados 29 se refieren a la promoción. Los temas más recurrentes son la promoción supeditada a la asistencia escolar, promoción y grupos focales, y promoción y aprendizaje curricular. La mayor densidad de información se presenta en la primera categoría.

**Promoción supeditada a la asistencia escolar.** La normativa vigente establece que en la Enseñanza Básica debe ser promovido de curso todo el estudiantado de 1° a 2° básico y de 3° a 4° básico, ya que los objetivos de aprendizaje en esa etapa se presentan por ciclos, donde el estudiantado tiene un total de 2 años para alcanzarlos. En todos los niveles se debe cumplir con el 85% de asistencia, y en caso contrario es el profesor jefe y el consejo de profesores quienes deberán definir si realizarán excepciones. Esta es una norma que debe estar consignada en los reglamentos de evaluación de los colegios, sin perjuicio de que pueda encontrarse citada en más de un documento de gestión escolar.

Ningún reglamento de convivencia detalla los procesos de promoción escolar de 1° a 2° básico ni los de 3° a 4° básico, aunque esta ausencia probablemente se debe a que es materia de otros reglamentos. 12 reglamentos señalan que para ser promovidos de curso se deben cumplir los criterios establecidos en el reglamento de evaluación escolar.

Pese a lo anterior, 14 reglamentos de convivencia escolar señalan como criterio de promoción escolar el 85% de asistencia a clases. Cuatro colegios de adultos establecen una norma diferente. Uno de ellos señala un 75% de asistencia, otro un 80%, otro un 50%, y un cuarto sólo menciona que “la asistencia a clases tiene carácter de obligatorio, para promover el año escolar” sin señalar un porcentaje mínimo (Colegio de Adultos, urbano, macro zona Norte Chico).

Seis reglamentos indican que existen excepciones a la regla de aprobación del 85%, las cuales en dos casos se relacionan con condiciones adversas de salud, las que a su vez deben estar respaldadas por medio de un certificado. En los otros cuatro casos se señala que es el Director quien puede definir medidas excepcionales frente a razones debidamente justificadas de inasistencia, mientras que en uno solo esta decisión del Director se debe tomar con conjunto con el profesorado. Un solo caso menciona que el certificado médico justifica una inasistencia pero no la anula.



El Director del establecimiento podrá autorizar la promoción con porcentajes menores de asistencia, fundado en razones debidamente justificadas y excepcionales, cumpliendo con los requisitos y trámites establecidos en el Reglamento de Evaluación y Promoción y las normas legales vigentes. (Escuela Básica, rural, macro zona Norte Grande).

No obstante por razones debidamente justificadas, el Director del colegio, consultado con el profesor jefe, podrá autorizar la promoción de los alumnos con porcentajes inferiores a lo indicado. (Liceo todos los niveles, media HC y TP, macro zona Austral)

El no cumplimiento de esta norma da origen a repitencia por inasistencia, se exceptúan aquellos alumnos que estén justificados por certificados médicos. (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Grande).

Los alumnos deben asistir regularmente a todas las clases y/o actividades curriculares programadas en los horarios establecidos por el Colegio, siendo un 85% el mínimo aceptable para ser promovido (el certificado médico las justifica, pero no las anula). (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Chico).

**Promoción y grupos focales.** Las principales normas internas identificadas en este proceso de inclusión educativa refieren a madres y a padres, o en proceso de serlo, y a grupos con necesidades educativas especiales. Respecto del primer grupo, tres reglamentos hacen mención al tema. Dos de ellos resguardan la promoción escolar en estas condiciones, flexibilizando sus normas. Uno señala que el embarazo constituye por sí solo una excepción a la regla del 85% de asistencia para ser promovidos, mientras que el otro señala criterios más ambiguos como “completar un semestre” sin aclarar la frase. De todos modos este reglamento indica que los eventuales problemas de salud asociados a la condición de maternidad son una razón para flexibilizar la norma. El tercer reglamento sólo protege el egreso del sistema escolar, aunque no establece las condiciones para ello.

De acuerdo al Decreto de Evaluación N° 112/99 y el Decreto N° 83/01, establece la asistencia al 85% para el calendario escolar con lo cual un alumno puede ser promovido. Lo anterior, no aplica para las alumnas en condición de embarazo o de maternidad, puesto que existe una normativa específica para estos casos. (Liceo todos los niveles, media HC y TP, rural, macro zona Norte Chico)

**Criterio para la Promoción.** Las alumnas embarazadas serán promovidas si completan sus dos semestres o, si fuera necesario por problemas de salud durante el embarazo, parto y postparto; se hará término anticipado de año escolar o se les aprobará con un semestre rendido, siempre y cuando cumplan con la normativa de aprobación por rendimiento. En el caso de que la estudiante tenga una asistencia menor a un 50% durante el año escolar, el Director del establecimiento educacional tiene la facultad de resolver su promoción. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, urbano, macro zona Norte Chico).



Las alumnas embarazadas podrán continuar y terminar sus estudios en el establecimiento. (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Centro)

Tres reglamentos se pronuncian frente a necesidades educativas especiales y promoción escolar. Para referirse a este grupo se utilizan nominaciones como “necesidades educativas especiales”, “trastorno específico del lenguaje” y “alumnos que hubieran repetido de curso”. El primer caso es una escuela regular establece un criterio de aprobación para estudiantes participantes del PIE que no hayan alcanzado los objetivos de aprendizaje establecidos y que se encuentren con sobreedad. El reglamento establece que este estudiantado es promovido de forma automática, lo que es descrito por el colegio como un “beneficio”. En este caso nos encontramos frente a una norma que establece una promoción social de carácter remedial, bajo el argumento de que existen estudiantes con condiciones que no les permiten aprender (Unicef, 2007).

Si el alumno(a) PIE no logra los contenidos mínimos curriculares del curso, ni desarrollo de los objetivos transversales, deberá realizar nuevamente el curso para lograr mayor madurez. En el caso de que la edad cronológica del estudiante esté muy desfasada en relación a su grupo de pares, regirá el beneficio de promoción automática. (Liceo Enseñanza Media, HC y TP, urbano, macro zona Norte Grande)

El segundo centro escolar es una escuela de lenguaje que establece los criterios de promoción y egreso, indicando sugerencias para el posterior acceso de su estudiantado a escuelas regulares.

Todos los alumnos son promovidos al finalizar el año escolar al siguiente nivel. Son dados de alta al finalizar el año escolar todos aquellos alumnos que han superado su trastorno específico del lenguaje. Los alumnos egresados del segundo nivel de transición sin haber superado su Trastorno Específico del Lenguaje, deberán ingresar a la enseñanza básica, optando idealmente por un proyecto de integración. (Escuela de Lenguaje, rural, macro zona Centro).

El tercer caso es una escuela rural, que si bien no establece los criterios de promoción o repitencia de curso, vincula explícitamente la promoción con la retención escolar. Esa escuela señala que todo el estudiantado que no haya sido promovido de nivel seguirá formando parte de su comunidad educativa.

El establecimiento se hará cargo de aquellos alumnos que hubiesen repetido de curso en sus dependencias. No se les negará la matrícula para un nuevo año escolar, atendiendo a lo expresado en el Art. 11, inciso 5 de la LGE y Art. 11, inciso 6 de la LGE. (Escuela Básica, rural macro zona Austral)

**Promoción y aprendizaje curricular.** Esta categoría se refiere a los reglamentos que condicionan la promoción de curso con algún proceso de aprendizaje medido como rendimiento



académico. Esta condición debe estar consignada en los reglamentos de evaluación y seguramente es por ello que la encontramos con baja frecuencia en los reglamentos de convivencia escolar. Aun así, tres reglamentos la hacen explícita y cuatro reglamentos señalan que además de criterios de asistencia han de considerarse los criterios señalados en el reglamento de evaluación para la promoción escolar.

Uno de los reglamentos establece los promedios de calificaciones mínimos que ha de obtener el estudiantado para aprobar el nivel. El segundo reglamento establece que si bien en el caso de estudiantes madres o embarazadas hay cierta flexibilidad para resguardar su promoción escolar, de todos modos deben cumplir con la normativa que señala el reglamento de evaluación en cuanto al rendimiento académico.

Para efectos de promover al alumno de curso, se considerará asistencia y rendimiento. Serán promovidos los alumnos de primero a octavo básico que habiendo reprobado una asignatura tengan un promedio general igual o superior a 4.5, incluyendo la asignatura reprobada. Serán promovidos los alumnos de primero a octavo básico que habiendo reprobado dos asignaturas tengan un promedio general igual o superior a 5.0, incluyendo las asignaturas reprobadas. (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Grande)

[*a propósito de estudiantes madres o embarazadas*] se hará término anticipado de año escolar o se les aprobará con un semestre rendido, siempre y cuando cumplan con la normativa de aprobación por rendimiento. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Chico)

Finalmente, el reglamento de convivencia de un colegio privado sostiene como requisito para la promoción el haber aprobado la asignatura de religión. Esto infringe la normativa actual, tal como señala el Art. N° 9 del Decreto N° 511 que aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niñas y niños de Enseñanza Básica. Este decreto señala explícitamente que la calificación obtenida por los alumnos en el subsector de aprendizaje Religión no incidirá en su promoción.

Tener aprobada la asignatura de Religión con concepto Bueno (B) (equivalente a nota 5.0 en la escala numérica). (Colegio privado, todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Grande)

**Aprendizaje en el sistema educativo.** Del total de 79 reglamentos revisados, 35 se refieren a este proceso. De los cuatro modos de aprendizaje que constituyen los cuatro pilares de la educación en el informe Delors (aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, y a ser) (Unesco, 1996), el aprender a vivir juntos se encuentra presente en un total de nueve reglamentos. En este sentido aparecen aprendizajes vinculados con una noción particular de estudiante, así como del conjunto



de valores que promueve cada centro educativo. En relación al aprendizaje, los reglamentos también se refieren a procedimientos de evaluación y rendimiento académico de ciertos grupos focales y no de todo el estudiantado. Esto ocurre en 27 reglamentos. Sobre la base de lo anterior, hemos identificado dos categorías de análisis: el aprendizaje de vivir juntos, y aprendizaje y grupos focales.

***El aprendizaje de vivir juntos.*** Esta categoría da cuenta de modos de aprendizaje en procesos formativos que van más allá de las paredes de la escuela, reconociendo para ello ciertos valores que representan el PEI del establecimiento. En esta categoría se encuentran nueve reglamentos.

Cinco reglamentos se refieren al perfil de egreso del estudiantado de diferentes formas, señalando valores como tolerancia, respeto, igualdad, independencia y la valoración de competencias sociales. Dos de estos centros educativos son escuelas especiales, las cuales señalan la necesidad de formar estudiantes que puedan insertarse en la sociedad. Una escuela regular también señala la necesidad de la “inserción social”. Esto nos remite a la noción de aprendizaje como una forma de prepararse para la vida social ciudadana bajo el supuesto de que el estudiantado no se encuentra inserto completamente en la sociedad. Esta inserción se refiere a ciertas formas de participación social vinculadas con la toma de decisiones políticas a las cuales no se accede antes de los 18 años.

Apreciar y respetar las distintas formas de pensar y de accionar de cada miembro de la comunidad, siendo tolerantes. Ser educado en igualdad de oportunidades en que todos, sin excepción alguna obtengan éxito en su experiencia de aprendizaje. (Escuela Básica, urbana, macro zona Austral)

Las estrategias están tendientes a permitir la integración social, educacional recreacional y laboral de los alumnos a la comunidad para asegurar una inserción adecuada a la sociedad actual. (Escuela Especial Discapacidad, rural, macro zona Norte Chico).

Cada Niño es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. (Escuela de Lenguaje, rural, macro zona Sur)

Dos reglamentos se refieren explícitamente a una educación de calidad en términos de la convivencia escolar. Uno de éstos destaca el impacto de la convivencia sobre los aprendizajes, y define la convivencia escolar como un aprendizaje. El otro reglamento se basa en un enfoque de creencias cristiano y desde allí establece el respeto por las individualidades, ritmos de aprendizaje y capacidades diferentes.



La calidad de la convivencia no sólo incide en la calidad de los aprendizajes, sino también la convivencia es, en sí, un aprendizaje (Colegio privado, todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Chico)

Al hablar de educación de calidad, nos referimos a una educación que respeta las individualidades a lo largo de su proceso; que toma los medios necesarios (recursos humanos y materiales) para que los alumnos con mayores dificultades no se marginen de la escuela; que utiliza metodologías renovadas para que todos los alumnos, a su ritmo y según sus capacidades, puedan desarrollar los objetivos esperados (capacidades-destrezas; valores-actitudes). Una educación que enfatiza a través de su currículum la adquisición de valores consonantes con la inspiración cristiana de la escuela (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, urbano, macro zona Norte Grande).

Dos reglamentos resaltan el carácter social de la convivencia bajo definiciones que se acercan al pilar de aprender a vivir juntos. En uno de los casos se menciona la calidad de vida en común y valores como el respeto y la colaboración. El otro reglamento enfatiza el reconocimiento de la diversidad como algo a respetar.

La noción de calidad de los aprendizaje debe incluir la calidad de vida en común: la capacidad de vivir juntos en armonía, el respeto, en afecto, en colaboración (Colegio privado, todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Chico).

Las relaciones de buen trato y buena convivencia parten de la capacidad de reconocer que existe un yo y también que existe otro, ambos con necesidades diferentes que se tienen en cuenta y se respetan. (Escuela de Lenguaje, urbana, macro zona Norte Chico).

***Aprendizaje y grupos focales.*** Esta categoría guarda relación con el pilar del aprender a conocer, el cual es resguardado como un derecho para ciertos grupos. En los 27 reglamentos que se enmarcan en esta categoría los grupos focales definidos son estudiantes madres, padres o en proceso de serlo, estudiantes con necesidades educativas especiales, estudiantes con condiciones adversas de salud, y estudiantes con creencias religiosas diferentes a las del establecimiento educativo.

Nueve reglamentos se refieren a estudiantes madres, padres o en proceso de serlo, y uno de ellos considera tanto a mujeres como a varones. Uno de ellos señala que este grupo debe ser sometido a los mismos procedimientos de evaluación que el resto del estudiantado. La normativa nacional e internacional establece un currículum flexible para estudiantes en esta condición. Probablemente el hecho de que se establezcan criterios uniformes de evaluación se corresponde con una política de la dignidad igualitaria, en cuanto puede que se busque tratar a todo el



estudiantado de forma igualitaria. Sin embargo, esto desconoce la necesidad de focalizar derechos con base en la diversidad social (Taylor, 1992). En este sentido, tres de los reglamentos señalan precisamente la necesidad de contar con flexibilidades en las evaluaciones y en los procesos de enseñanza, aunque no indican cuáles.

Estudiantes embarazadas contarán con el derecho de ser sometidas a los procedimientos de evaluación establecidos en el reglamento respectivo de la escuela. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Grande).

Las estudiantes embarazadas tienen derecho a matrícula y continuidad en sus estudios, flexibilizando la Escuela los procedimientos de enseñanza y evaluación de acuerdo a su estado de gravidez. (Liceo todos los niveles, Media HC, rural, macro zona Austral).

Finalmente, un reglamento señala que el derecho a flexibilizaciones y adecuaciones corresponde tanto a mujeres como a varones. El colegio establece un sistema de tutorías educativas para estudiantes en esta condición, reconociendo para ello tanto a madres como a padres.

Asistencia y tutoría a la estudiante embarazada, madre y padre adolescente: el establecimiento contará con un docente responsable de realizar tutorías, se privilegiará que esta labor la cumpla el/la profesor/a jefe de o la alumno/a, el cual llegará de mutuo acuerdo con el o la estudiante, el día y la hora de atención. Además el profesor jefe estará apoyado por la jefatura técnica pedagógica, encargada de convivencia escolar y orientadora según las distintas problemáticas que se presenten a lo largo del proceso. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, macro zona Norte Chico).

Respecto de las necesidades educativas especiales, 20 reglamentos se refieren a este tema. Las tres escuelas de lenguaje y las dos escuelas especiales de discapacidad que hacen mención a este proceso se refieren a las formas de evaluación como una eventual “superación” de las necesidades educativas especiales. En este sentido, la noción de aprendizaje está vinculada a la normalidad y anormalidad (Dana, 1966; Giroux, 1994). En estos contextos la eventual superación de una NEE se construye como ideal normativo, recogiendo el estereotipo dominante de lo que ciertos grupos consideran adecuado: la ausencia de necesidades educativas especiales. A la vez, en estos reglamentos estas necesidades son abordadas como si se trataran de algo propio de la persona, es decir, no consideran por ejemplo que para la inserción social a la que refieren es la sociedad también la que debe adaptarse a la diversidad y no sólo las personas deben adaptarse a las normas sociales.



Los profesores de cada asignatura deben planificar adecuaciones curriculares para los estudiantes con NEE para aplicarles evaluación diferenciada (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Chico).

Generar e implementar estrategias tendientes a un desarrollo integral que posibilite a los alumnos(a), superar su TE. (Escuela de Lenguaje, rural, macro zona Norte Chico).

Los otros 15 reglamentos que abordan el tema lo hacen en función de la evaluación diferenciada para el estudiantado denominado como con necesidades educativas especiales, ya sea nombrando la ley o decreto respectivo, ya sea citando el reglamento de evaluación, o simplemente indicando que esto se realizará bajo criterios de los profesionales responsables.

La evaluación de los niños con necesidades Educativas Especiales será de carácter netamente cualitativo según Decreto 87/90. (Escuela Especial Discapacidad, urbana, macro zona Centro).

Se aplicará la evaluación diferenciada Especiales: a los alumnos que presenten NEE (Programa de Integración Escolar, Grupos Diferenciales) siempre que el caso lo amerite, con el propósito de apoyarlos y optimizar su rendimiento escolar. (Escuela Básica, urbana, macro zona Norte Grande)

Respecto de las condiciones de salud, tres reglamentos se encargan de expresar la excepción en la asignatura de educación física para quienes presenten alguna situación de discapacidad física u otra condición que les imposibilite el ejercicio físico. En estos reglamentos se solicita el respectivo respaldo médico y se presenta una alternativa de evaluación, aunque no se especifica cuáles serán los procesos de enseñanza vinculados a dicha evaluación. Se señala que este estudiantado deberá rendir otras evaluaciones que no impliquen actividad física vinculadas con los contenidos de la asignatura, pero no se mencionan los procesos de enseñanza de esos contenidos, o si se tratará de un trabajo que deberá ser llevado de forma completamente autónoma por cada estudiante.

Ser eximido(a) de la actividad física del sector educación física, previa solicitud, debiendo, en su reemplazo, realizar trabajos que le aporten a su aprendizaje integral (escritos, disertaciones, lecturas, maquetas, entre otros). (Liceo todos los niveles, Media HC y TO, rural, macro zona Norte Grande).

La eximición opera también para la asignatura de religión en dos reglamentos. En este escenario, el estudiantado que no curse esa asignatura es retirado de la sala de clases, y llevado a un lugar del colegio en el cual debe realizar actividades de reforzamiento de otras asignaturas. Este estudiantado puede o no ser identificado con necesidades educativas especiales, por lo que el reforzamiento de otras asignaturas no es una medida que se base en algún criterio pedagógico. En ninguno de los dos reglamentos se explicitan los motivos para la decisión ni el procedimiento por





medio del cual se define qué actividades realizará el estudiantado que no curse la asignatura de religión.

En situaciones especiales en que no optan por ninguna de las dos clases de religión, los alumnos deberán permanecer durante su desarrollo en las dependencias del establecimiento indicadas para ello y bajo la atención de un profesor o inspector. No pudiendo ausentarse del establecimiento y realizando actividades que refuercen los aprendizajes en las asignaturas principales o las que los alumnos requieran. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, rural, macro zona Sur).

**Participación en el sistema educativo.** Respecto de este proceso de inclusión educativa, 63 de los 79 reglamentos revisados se refieren a este tema. La mayoría lo hace en términos a partir de estructuras de participación como conformación de Centros de Estudiantes y comité de convivencia escolar, entre otros; mientras que un número menor de reglamentos presenta espacios o principios de participación que no se relacionan necesariamente con estas estructuras. En este proceso de inclusión educativa no encontramos grupos focales reconocidos de forma explícita. La información en este proceso de inclusión educativa se presenta a través de las siguientes categorías: estructuras para la participación, y nociones y espacios de participación.

**Estructuras para la participación.** En esta categoría se identifica que los canales de comunicación deben ser formales, y para ello se construye un sistema de administración de la participación que asegura que las decisiones serán tomadas con la aprobación de la Dirección de los establecimientos educativos. En todos los casos revisados ninguna estructura tiene carácter de resolutive, siendo todas consultivas.

En primer lugar, destaca el equipo o comité de convivencia escolar, con una densidad de 19 reglamentos. 15 reglamentos señalan quiénes lo componen, indicando atribuciones y funciones, y establecen su carácter consultivo. De estos reglamentos, cuatro constituyen los equipos o comités de convivencia sin representación de estudiantes. Los otros 11 reglamentos tienen comités de convivencia escolar constituidos por la dirección, familias, profesores, estudiantes y asistentes de la educación. Los reglamentos señalan que los comités deben implementar el plan de convivencia escolar, así como gestionar las medidas que se señalen en el respectivo reglamento. Cuatro de los 19 reglamentos no definen quienes componen el comité, señalando sólo las funciones y atribuciones del mismo. En 10 reglamentos se menciona la figura del encargado de convivencia escolar.

Artículo 50. Comité de sana convivencia escolar: créese un comité de sana convivencia escolar, que estará integrado por un representante de cada uno de los siguientes estamentos: a) la dirección; b) los



profesores; c) los alumnos; d) los padres y apoderados; y e) los asistentes de la educación. (Escuela Preescolar, Básica, rural, macro zona Norte Grande)

Al equipo de Convivencia Escolar le corresponde estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa, apoyando al comité de convivencia escolar en la implementación del plan de convivencia y en las medidas que permitan fomentar sanas relaciones escolares dentro del ámbito de la convivencia; todo lo anterior liderado por el encargado de convivencia escolar del establecimiento. (Escuela Básica, rural, macro zona Norte Chico)

El Comité sesionará tres veces al año con el objetivo de: realizar planificación estratégica del área y definir indicadores de desempeño, evaluar plan estratégico y generar plan de mejora, retroalimentación anual y realización del plan estratégico del año siguiente, cuando la situación lo amerite. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Centro)

En los 63 reglamentos que se refieren a la participación aparecen las estructuras del Centro de Madres, Padres y Apoderados (CCPA) y el Centro de Alumnos (CCAA). Sin embargo, sólo en 14 reglamentos estas estructuras son reconocidas explícitamente como una instancia de participación o como un derecho. Cada vez que se menciona una de estas estructuras se menciona la otra de modo tal que aparecen siempre juntas.

Derecho de los apoderados: ser escuchados y a participar en el proceso educativo en los ámbitos que les corresponda, aportando al desarrollo del proyecto educativo, en conformidad a la normativa interna del establecimiento. El ejercicio de estos derechos se realizará, entre otras instancias, a través del Consejo Escolar, Centro de Padres y Apoderados y en reuniones de apoderados. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, urbano, macro zona Centro)

Las instancias de participación tales como centros de padres, alumnos, consejo escolar son fundamentales dado que actúan como referente de opinión e información cruciales para que la comunidad esté debida y oportunamente informada de todo el acontecer del establecimiento. (Escuela Preescolar, Básica, rural, macro zona Norte Chico)

Asimismo, la participación del profesorado se encuentra resguardada en 20 reglamentos a través del Consejo de Profesores. Sin embargo, el carácter consultivo del mismo o su reconocimiento como una forma de participación es explicitado solamente en seis reglamentos.

Consejo de profesores. Es el organismo que reúne a todos los profesores, con carácter consultivo en aspectos técnicos pedagógicos. Los deberes de este consejo son los siguientes: a) Participar en la planificación, ejecución y evaluación del PEI del liceo. b) Facilitar el cumplimiento del PEI del liceo. c) Garantizar la integración y participación democrática de los integrantes del consejo de profesores. d)



Velar por la correcta aplicación de las normas legales y reglamentarias que digan relación con el quehacer del liceo. (Colegio Adultos, urbano, macro zona Centro)

El Consejo Escolar se constituye como una estructura que representa a todos los estamentos. Diez reglamentos determinan sus miembros componentes, mientras que dos reglamentos establecen sus funciones sin establecer quiénes lo componen. De acuerdo a la normativa legal, sólo los colegios privados pueden prescindir de un Consejo Escolar, mientras que todo establecimiento público o subvencionado debe considerarlo en su reglamento. Pese a esta norma, sólo se encuentra presente en 12 casos.

Los reglamentos que describen a los miembros del Consejo Escolar refieren a la dirección, docentes, asistente de la educación, estudiantes, apoderados y el sostenedor. Sólo un reglamento no menciona a los asistentes de la educación.

Estamento que fue creado por disposición de modificaciones de la Ley N° 19.532 sobre Jornada Escolar Completa Diurna, cuya finalidad establece: 1.- Constituir el Consejo Escolar, el que estará compuesto por: director(a) establecimiento, un representante del estamento apoderados, un docente elegido por sus pares, un funcionario representante del sostenedor, un alumno representante del centro de alumno si lo hubiese 2.- Cada uno de los integrantes podrá ser reemplazado en causa de ausencia o imposibilidad, por un suplente que se asignará desde el estamento que representante, debiendo quedar registrado en Acta de Consejo, desde inicio del año escolar (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Austral).

De todos los reglamentos que mencionan al Consejo Escolar sólo uno aborda sus funciones en detalle explicitando las atribuciones que le competen.

El consejo escolar tendrá atribuciones de tipo consultivo, informativo, propositivo y resolutivo (sólo cuando el sostenedor así lo determine). Principales temas que aborda el consejo escolar a) mejorar aprendizajes de los alumnos: los consejos escolares contribuirán con información a los padres para ayudar a sus hijos en sus estudios, acercando la familia a la escuela, promoviendo la armonía, la resolución pacífica de los conflictos, la tolerancia y también la disciplina; b) colaborar con la gestión de la escuela: el consejo escolar debe transformarse en un espacio de participación que permite renovar los compromisos asumidos por el establecimiento, proponer nuevas miradas que sirvan de orientación y respaldo a las decisiones directivas, mejorando las condiciones de trabajo de padres, estudiantes, profesores y directivos; y c) trabajar por una mejor convivencia escolar y por una formación integral de los estudiantes. La convivencia al interior de la escuela, tiene múltiples facetas y muchas veces ocurren dificultades y conflictos ¿qué hacer para relacionarnos mejor, respetando nuestras diferencias, roles y atribuciones en la escuela? esto será parte de los desafíos que el consejo escolar debe asumir, proponiendo estrategias para avanzar en beneficios del bien común y de la comunidad escolar. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Grande)



Por otro lado, aunque no se trata de una estructura propiamente tal, sólo cuatro reglamentos hablan de la participación en la elaboración del propio reglamento de convivencia escolar.

El presente manual de convivencia escolar de la escuela [*nombra escuela*], nace de la interacción de todos los componentes del establecimiento: directivos, docentes, asistentes, apoderados y alumnas, para una mejor convivencia escolar (Escuela Preescolar, Básica, urbana, macro zona Norte Grande).

Hoy en día, a siete años de nuestra constitución, hemos ido conformando nuestro propio manual, en consulta con los docentes, directivos y el mismo comité de sana convivencia escolar, en donde se encuentra presente, apoderados (CGP), administrativos y alumnos (CEAL), optimizando así, las normativas del establecimiento y la participación de diferentes instancias de apoyo hacia el educando. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, urbano, macro zona Norte Grande)

En general, se observa una participación reglada, tutelada y normada. Las estructuras de participación dificultan que las personas que conforman la comunidad educativa puedan efectivamente tomar decisiones sobre aspectos relevantes de sus vidas escolares. Estas estructuras solo aseguran canales de información, y en algunos casos, de consulta. Además, se encuentran mayoritariamente conformadas por personas adultas, y escasamente se resguarda la decisión infantil o juvenil. Incluso la decisión colectiva de las propias personas adultas no aparece suficientemente resguardada. No se observan instancias de participación iniciadas o dirigidas por niñas y niños más allá del CEE. Tampoco se presentan los mecanismos por medio de los cuales el establecimiento educativo asegurará que exista una participación efectiva, ni cómo acompañará los procesos de participación. Por ejemplo, no hay mención alguna del asesor de CCPP o del asesor de CEE.

***Nociones y espacios de participación.*** En esta categoría aparecen las instancias de participación paralelas a las estructuras como CCPP y/o CEE. Un total de nueve reglamentos menciona procesos o principios de participación de este tipo. En ellos se observan definiciones implícitas de participación vinculadas con el trabajo en red, la adherencia a proyectos del colegio, la atención personalizada, y la asistencia a actividades extra escolares.

Dos reglamentos hacen mención a un trabajo en red con los servicios, organizaciones y actores locales. Para uno de los establecimientos educativos esto constituye expresamente una iniciativa de participación y se encuentra en concordancia con su Proyecto Educativo Institucional.

Generar redes entre los diferentes actores interesados en los servicios educativos que se imparten en la comuna (Escuela Especial Discapacidad, rural, macro zona Norte Grande).



El colegio realiza un trabajo colaborativo y participativo, en concordancia con el Proyecto Educativo y con distintas instituciones locales en cuanto a asesoría Técnico Pedagógica con la Secretaría Ministerial de Educación y el Departamento Provincial de Educación; con la Iglesia en trabajos comunitarios para brindar servicios, “en todo amar y servir”; con la comunidad en operativos sociales en sectores de alta vulnerabilidad social; con asociaciones educacionales, deportivas y culturales, a través de la participación en convocatorias locales y regionales. (Colegio privado, todos los niveles, Media HC, macro zona Norte Grande)

En el reglamento de tres establecimientos la participación aparece relacionada a iniciativas del colegio como formas de consulta e información, y consideran algunas actividades iniciadas por personas adultas y con decisión infantil. Un reglamento en particular deja expresamente establecido que en el caso de la prevención de riesgos no sólo se informará sino que también se consultará al estudiantado, aunque la decisión final siempre será adulta.

Durante el año 2014 y 2015, el Liceo [*nombra liceo*] ha realizado la Campaña de Buen Trato en la que participaron los distintos estamentos institucionales, así como todos los y las estudiantes y los apoderados por curso. (Liceo todos los niveles, Media HC y TP, rural, macro zona Norte Grande)

Informar y sensibilizar a todos los integrantes de la comunidad educativa acerca de situaciones de maltrato, acoso u hostigamiento escolar y de cualquier tipo (Liceo todos los niveles, Media HC, macro zona Centro)

Promover en forma permanente la participación de sus estudiantes en todas las actividades de prevención de riesgos; estudiar sus sugerencias y ponerlas en práctica cuando proceda. (Escuela Básica, rural, macro zona Norte Chico)

Otro reglamento señala que la atención individualizada del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado es un factor que involucra procesos de participación estudiantil. Para este reglamento, la participación y la sana convivencia se encuentran intrínsecamente relacionadas.

Es evidente que una atención individualizada del profesorado favorece en los alumnos/as una actitud de participación más responsable en la organización y dinámica interna del grupo y la formación de compromisos de colaboración con el trabajo, al mismo tiempo que ayuda a la resolución de los conflictos tanto individuales como grupales. (Liceo todos los niveles, Media HC, urbano, macro zona Norte Chico)

Dos reglamentos se refieren a la participación como adherencia y asistencia a actividades recreativas y extra escolares, en el marco de la convivencia escolar. De este modo el supuesto es



que la convivencia y participaci3n se dan de forma paralela a los procesos de aprendizaje curricular, y que la convivencia escolar debe ser trabajada en un contexto extra aula. De todos modos, uno de los reglamentos relaciona lo recreativo con el trabajo en red, promoviendo el contacto con otras realidades educativas. Asimismo, otro reglamento incorpora a las familias en estas actividades, favoreciendo el desarrollo de una comunidad m1s cohesionada.

Se crear1n instancias de participaci3n para permitir la integraci3n de la mayor cantidad de alumnos en actividades recreativas, como una forma de mejorar la convivencia social y jornadas con otras escuelas para producir una integraci3n real. (Escuela Especial Discapacidad, macro zona Norte Chico)

Un colegio que se proyecte a la comunidad: planificando y desarrollando una serie de actividades y talleres donde padres y apoderados y todos los que lo requieran, puedan participar. Impulsando adem1s, iniciativas que se centren en el crecimiento cultural y deportivo de nuestra comuna (pintura, danza, folklore, teatro, poes1a, coros, grupos instrumentales, futbolito, tenis etc.) (Liceo todos los niveles, Media HC, macro zona Sur)

Un reglamento explicita el lugar del estudiantado en t1rminos del protagonismo que 1ste debiese tener. Se se1ala que las decisiones respecto de ciertas actividades deben tomarse de acuerdo a los intereses del estudiantado. Se trata de una participaci3n iniciada por personas adultas, con decisi3n infantil.

Los alumnos. son el objetivo y 1ltima raz3n de ser de toda la organizaci3n y de toda acci3n pedag3gica. Su participaci3n en la comunidad escolar no puede limitarse a la simple recepci3n de los conocimientos y a la participaci3n en actividades que se organizan para ellos. Est1n llamados a encauzar la misma labor educativa de acuerdo a sus reales inquietudes y expectativas participando activamente en aquellas actividades de su elecci3n en forma m1s directa y personal. (Liceo Media HC y TP, rural, macro zona Sur).

Finalmente, el uso y regulaci3n de los uniformes escolares es un aspecto que vincula la participaci3n con el derecho a la identidad y a ser diferente. De los 79 reglamentos revisados, 62 hacen menci3n al uniforme escolar, y dos de ellos indican que 1ste no es obligatorio – una escuela de lenguaje y una escuela especial. De los 17 reglamentos que no mencionan al uniforme, tres son escuelas especiales, cuatro son escuelas de lenguaje, ocho son colegios de adultos, una es una escuela rural b1sica, y el otro es un liceo rural que atiende a todos los niveles.

Respecto al dise1o de normativas sobre el uso del uniforme, la normativa actual se1ala que 1sta debe ser una decisi3n con participaci3n del Centro de Padres, Madres y Apoderados, previa consulta al estudiantado. Dos reglamentos se1alan que la decisi3n la ha tomado el Consejo de



Profesores, el Consejo escolar, y el Centro General de Madres, Padres y Apoderados, sin mencionar al estudiantado. Otro señala que el uso del uniforme ha sido aprobado por el Centro General de Madres, Padres y Apoderados y el Consejo Escolar. Un reglamento considera a estos mismos organismos y agrega una consulta al Centro de Estudiantes. El reglamento de una escuela especial de discapacidad, si bien no indica cómo se aprueba el uso del uniforme, señala que se debe consultar al Centro de estudiantes (CEE). Un reglamento expresa que se debe consultar al CEE para definir el carácter de obligatorio del uniforme escolar, sin indicar cómo se lleva a cabo la consulta. Otro reglamento indica que el uniforme ha sido convenido “participativamente entre padres, apoderados, alumnos y alumnas” (Escuela Básica, rural, macro zona Norte Chico), aunque no señala el procedimiento para ello. Asimismo otro reglamento expresa que el uniforme fue “consensuado entre todos los estamentos” (Liceo Media, HC y TP, urbano, macro zona Norte Chico), sin indicar cómo se estableció ese consenso. Finalmente, un colegio incorpora en su reglamento de convivencia escolar un compromiso que debe ser firmado por todo el estudiantado, en el cual aceptan el uniforme escolar con todo el detalle estético del mismo.

En síntesis, de los 62 reglamentos sólo nueve de ellos indican que se ha incorporado a diferentes estamentos en el proceso de toma de decisiones respecto del uniforme escolar, y sólo siete incorporan al estudiantado. Ninguno detalla cómo se realiza la toma de decisiones al respecto.

En los reglamentos el no uso del uniforme escolar se encuentra tipificado como una falta, ésta aparece establecida como falta leve o grave. La tendencia en estos casos es que se describe con detalles el uniforme escolar, distinguiendo una estética particular para hombres y mujeres. Un reglamento posee imágenes que ejemplifican el uso del uniforme, e incluso los cortes de cabello que se encuentran prohibidos en el centro educativo. Asimismo, los uniformes detallan incluso la cantidad de centímetros sobre la rodilla a que debe estar la falda para el caso de las mujeres estudiantes. En 50 reglamentos el uso del uniforme se asocia a presentación personal y se establecen restricciones al largo del cabello, color del mismo en el caso de las mujeres, uso de maquillaje, color de uñas, entre otros. En todos los casos, la estética femenina y masculina es diferente con normas también diferentes. Lo que se castiga suele ser el incumplimiento de una vestimenta que niega el derecho a ser diferente, ya que los uniformes construyen una estética universal escolar.

Durante el año escolar las damas mantendrán el pelo limpio con peinados sencillos y ordenados, las uñas cortas, limpias y sin esmalte, no deberán usar ningún tipo de maquillaje y cualquier tipo de joyas y/o adornos. El largo de la falda de uniforme no excederá los cuatro centímetros por sobre la rodilla. Además no está permitido el uso del “pearcen” [sic], tatuajes ni expansiones en ninguna parte del cuerpo (Liceo Media HC y TP, rural, macro zona Norte Grande).



Como mencionamos anteriormente, sólo dos de los 62 reglamentos señalan que el uniforme escolar no es obligatorio, aunque uno de ellos, una escuela rural básica del Norte Grande, sugiere el uso de vestimenta “tipo uniforme escolar”. Paradójicamente, el mismo reglamento luego presenta como una falta leve asistir a clases sin el uniforme escolar. El otro reglamento indica que no es obligatorio aunque luego sugiere una vestimenta en particular.

El liceo no exige uniforme escolar porque los estudiantes que asisten al establecimiento son jóvenes y adultos que están desfasados en el proceso regular de educación, no obstante se exigirá:

- 1.- Vestimenta semi formal y sobria.
- 2.- Asistir al establecimiento sin haber ingerido sustancias ilícitas.
- 3.- Mantener y cuidar su presentación personal (Colegio de Adultos, urbano, macro zona Centro)

En base al análisis de reglamentos es posible observar un esfuerzo importante de las escuelas por alinearse a la normativa actual. La Ley de Inclusión Escolar comienza a visibilizarse en muchos reglamentos que buscan la manera de regular posibles contenidos de discriminación. Sin embargo, vemos que algunas de las tensiones entre la normativa nacional e internacional aparecen en este análisis. Una tensión se vincula con el nivel preescolar. En este nivel, las escuelas que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales se encuentran segregadas de las escuelas regulares. No existen políticas de inclusión o integración escolar en el nivel preescolar, de modo que no hay posibilidad alguna de que un estudiante diagnosticado con un TEL pueda convivir de forma cotidiana con estudiantes de escuelas regulares.

Esto se complejiza toda vez que la sugerencia para un estudiante que proviene de educación preescolar dirigida a estudiantes con NEE es que a los seis años debe ingresar a un PIE de una escuela regular. Esto eventualmente podría implicar consecuencias de diverso orden, y para efectos de este estudio las que más preocupan son aquéllas vinculadas con los procesos de estigmatización del estudiantado que proviene de escuelas de lenguaje.

Por otro lado, la legitimación de la selección en establecimientos particulares pagados aparece también como un problema. En el caso de colegios que reciben subvención del Estado que seleccionan exigiendo criterios de postulación, de acuerdo a la normativa a implementar de aquí al año 2020 se tratará de escuelas que discriminan ilegalmente. Sin embargo, esta aseveración legalmente no se puede hacer en el caso de colegios privados. Esto significa que la misma práctica en situaciones socioeconómicas diferentes puede o no ser discriminación. Que una práctica de discriminación quede supeditada al poder adquisitivo contribuye con una sociedad aún más





estratificada. Sin embargo, tampoco se pueden desconocer los esfuerzos de la Ley de Inclusión que ha logrado legislar para un acceso igualitario en educación.

El análisis de los reglamentos coincide con el análisis de la normativa en que se observa discriminación por rol de género en el caso de los padres varones. Sólo un reglamento incluye a padres varones en su normativa, mientras que un número importante regula solo el acceso y permanencia de las mujeres madres y embarazadas.



## Cuarto Capítulo



## Análisis de denuncias por discriminación años 2014-2015

A continuación presentamos los resultados del análisis sobre las discriminaciones sentidas. En primer lugar introducimos el mapa de las discriminaciones en Chile y los resultados de su examen explicados en infografías. Se profundiza el análisis de denuncias en la forma principal de discriminación identificada, el aptismo, con especial foco en denuncias vinculadas a estudiantes señalados como con Síndrome de Déficit Atencional (SDA). Se incluye, además, un análisis de frecuencia de las formas de discriminación descritas en el marco teórico, con el fin de dimensionar su presencia en las denuncias nacionales.

En segundo lugar, se presenta un análisis global de los contenidos de denuncia más recurrentes en la muestra analizada, para terminar con un examen detallado de las denuncias que fueron realizadas bajo la categoría de discriminación.

### Mapas de las discriminaciones

A continuación se presenta la primera etapa del análisis de las discriminaciones sentidas. Como se señaló en la metodología, primero se realizó una caracterización a partir de su distribución geográfica en el territorio nacional. Para ello, se trabajó con el 100% de denuncias sobre discriminación proporcionadas por la Superintendencia de Educación en los años 2014 y 2015 (N = 1,241), informando su relación con las variables dependencia, nivel de enseñanza y sub tema de denuncia. Con el fin de comparar las denuncias de discriminación, los datos fueron traspasados a tasas por proporciones siguiendo la lógica del análisis de prevalencia.

Como se puede apreciar en la Tabla 9, de las 1.241 denuncias recibidas a nivel nacional, 709 corresponden a establecimientos particulares subvencionados, seguidos por los colegios municipales con 395 denuncias. Luego se encuentran los colegios privados o particulares pagados con 81 denuncias. Probablemente debido a que en Chile existen muy pocos centros educativos de administración delegada, en este grupo de establecimientos se presenta el menor número de denuncias, sólo 8<sup>139</sup>. En términos generales, puede apreciarse que en cuatro de las cinco macro

<sup>139</sup>A partir del año 1980 se inició el traspaso de establecimientos educacionales fiscales a los municipios y corporaciones municipales. Sin embargo, en setenta establecimientos el Ministerio definió un modelo de operación bajo la modalidad de Sistema de Administración Delegada (SAD), entregándolos en administración a distintas corporaciones y fundaciones sin fines de lucro, en consideración a lo establecido en el DFL N° 3.166, de Educación, del 29 de enero de 1980. Los establecimientos se clasifican en 69 técnico profesionales y uno artístico. Se distribuyen geográficamente del siguiente modo: (i) macro zona Norte Grande: un colegio; (ii) macro zonas Norte Chico: un colegio; (iii) macro zona Centro: 17 colegios; (iv) macro zona Sur: 17 colegios; (v) macro zonas Austral: un colegio (Mineduc, 2017).

zonas, los establecimientos particulares subvencionados reportaron la mayor cantidad de las denuncias. Solamente en la macro zona Austral los establecimientos municipales superan a los particulares subvencionados.

Al realizar un análisis más detallado sobre la realidad de denuncias en discriminaciã al interior de cada macro zona, encontramos que en el Norte Grande se reportaron 112 denuncias, de las cuales el 60,7% corresponde a establecimientos particulares subvencionados, el 33% a centros educacionales municipales, y el 2,7% corresponde a establecimientos particulares pagados. En el Norte Chico se reportaron 54 denuncias, de las cuales el 48,1% corresponde a colegios particulares subvencionados, el 44,4% corresponde a establecimientos municipales, y el 3,7% corresponden a establecimientos particulares pagados.

En la macro zona Centro se reportaron 758 denuncias, donde el 60,4% corresponde a establecimientos particulares subvencionados, el 25,5% a municipales, el 9% a establecimientos particulares pagados, y el 0,8% corresponde a establecimientos de administraciã delegada.

En la macro zona Sur se reportaron 282 denuncias, de las cuales los establecimientos particulares subvencionados concentran el 51,8%, los municipales reportaron el 41,5%, el 2,8% corresponde a los establecimientos particulares pagados, y a los centros de administraciã delegada un 0,7%. En la macro zona Austral se reportaron 35 denuncias, de las cuales el 68,6% corresponden a municipales, y un 31,4% corresponden a establecimientos particulares subvencionados.

Del total nacional (N = 1.241), 51,7% corresponde a denuncias correspondientes a establecimientos particulares subvencionados, 31,8% a establecimientos municipales, 6,5% a particulares pagados, y 0,6% a administraciã delegada.

**Tabla 9**

*Prevalencia de denuncias de discriminaciã segùn dependencia del establecimiento*

	Norte Grande		Norte Chico		Centro		Sur		Austral		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Particular subvencionado	68	60,7	26	48,1	458	60,4	146	51,8	11	31,4	709	57,1
Municipal	37	33,0	24	44,4	193	25,5	117	41,5	24	68,6	395	31,8
Particular pagado	3	2,7	2	3,7	68	9,0	8	2,8	--	--	81	6,5
Administraciã delegada	--	--	--	--	6	0,8	2	0,7	--	--	8	0,6



Educación Básica	77	68,8	33	61,1	465	61,3	156	55,3	22	62,9	753	60,7
Educación Media (HC)	10	8,9	6	11,1	121	16,0	55	19,5	5	14,3	197	15,9
Educación Preescolar	18	16,1	9	16,7	101	13,3	44	15,6	4	11,4	176	14,2
Educación Media (TP)	5	4,5	5	9,3	45	5,9	14	5,0	4	11,4	73	5,9
Educación Especial	2	1,8	1	1,9	25	3,3	12	4,3	--	--	40	3,2
Educación Básica Adultos	--	--	--	--	1	0,1	1	0,4	--	--	2	0,2
<b>Total</b>	<b>112</b>		<b>54</b>		<b>758</b>		<b>282</b>		<b>35</b>		<b>1.241</b>	

Fuente: CIAI-PUCV

De acuerdo a los objetivos de esta investigación corresponde analizar la prevalencia de denuncias de discriminación según tipo de denuncia, es decir, según las categorías de denuncia que identifica la Superintendencia de Educación. Estas categorías son: características físicas y/o apariencia personal, discapacidad física y/o intelectual, embarazo y maternidad, identidad de género, por opción religiosa, orientación sexual, problemas de salud (VIH, epilepsia, otras), ser inmigrante o de distinto origen racial, y Síndrome de Déficit Atencional.

Como se aprecia en la Tabla 10, en el Norte Grande existen 112 denuncias por discriminación, de las cuales el 57,1% corresponde a denuncias realizadas por personas cuyos pupilos o pupilas poseerían diagnóstico de SDA. El 9,8 % de los casos se encuentra clasificado en discapacidad física o intelectual. El 8% de las denuncias corresponde a discriminación por características físicas y/o apariencia personal, misma tasa que las denuncias por problemas de salud. Un 5,4% de las denuncias corresponden a ser inmigrante o de distinto origen racial. Un 4,5% de las personas denuncia por motivos vinculados con embarazo y maternidad, y la misma tasa la poseen las denuncias por discriminación por orientación sexual. El 1,8% se vincula con opción religiosa, y finalmente el número más bajo lo encontramos en identidad de género con 0,9%.

De las 54 denuncias en el Norte Chico, un 53,7% presenta denuncias por SDA, seguido de un 13% por discapacidad física e intelectual. El 9,3% corresponde a denuncias de discriminación por embarazo o maternidad, el 7,4% a discriminación por características físicas, y la misma tasa se observa en las denuncias por problemas de salud. El 3,7% denuncia por orientación sexual, y la misma tasa corresponde a denuncias por ser inmigrante o de distinto origen racial. Finalmente, existe un 1,9% de denuncias por discriminación por opción religiosa. No se registran denuncias por discriminación por identidad de género en esta macro zona.

En la macro zona Centro se registraron 758 denuncias, de las cuales el 48,9% corresponde a SDA, seguidas por un el 15,8% por discapacidad física o intelectual. Un 14,4% de denuncias son



por características físicas, el 6,5% por problemas de salud, el 5,5% por embarazo y maternidad, el 3,6% por orientación sexual, el 3,2% por ser inmigrante o de distinto origen racial, el 1,8% por opción religiosa y finalmente, el 0,3% por identidad de género.

De las 282 denuncias por discriminación de la macro zona Sur, el 48,9% corresponde a SDA, el 18,8% a discriminación por discapacidad física o intelectual, el 11,7% por problemas de salud, el 8,2% corresponde a características físicas, el 7,1% por embarazo y maternidad, el 2,5% por orientación sexual, y el 1,4% por opción religiosa, misma tasa que las denuncias por discriminación debido a ser inmigrante o de distinto origen racial. No se registran denuncias por identidad de género.

Finalmente, en la macro zona Austral, con 35 denuncias, un 48,6% corresponde a SDA, seguido de un 14,3% de denuncias por discapacidad física o intelectual, mismo porcentaje que las denuncias por opción religiosa. El 8,6% de las denuncias son por embarazo o maternidad, y el mismo 8,6% corresponde a problemas de salud. Finalmente, un 5,7% corresponde a denuncias por discriminación por características físicas. No se registran en esta macro zona denuncias por discriminación asociadas a identidad de género o por ser inmigrante.

De esta forma, del total nacional el 49,9% corresponde a SDA, el 15,8% de denuncias por discapacidad física o intelectual, el 11,8% corresponde a denuncias por discriminación por características físicas, el 7,9% a denuncias por problemas de salud (VIH, epilepsia, otras), el 6% por embarazo y maternidad, el 3,3% por orientación sexual, el 2,9% por discriminación por ser inmigrante, el 2,1% por opción religiosa, y el 0,2% por problemas asociados a identidad de género.

**Tabla 11***Prevalencia de denuncias de discriminación según tipo de denuncia de discriminación*

Discriminación	Norte Grande		Norte Chico		Centro		Sur		Austral		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
SDA	64	57,1	29	53,7	371	48,9	138	48,9	17	48,6	619	49,9
Discapacidad física y/o intelectual	11	9,8	7	13,0	120	15,8	53	18,8	5	14,3	196	15,8
Características físicas y/o apariencia personal	9	8,0	4	7,4	109	14,4	23	8,2	2	5,7	147	11,8
Problemas de salud (VIH, epilepsia, otras)	9	8,0	4	7,4	49	6,5	33	11,7	3	8,6	98	7,9
Embarazo y maternidad	5	4,5	5	9,3	42	5,5	20	7,1	3	8,6	75	6,0
Orientación sexual	5	4,5	2	3,7	27	3,6	7	2,5	--	--	41	3,3
Ser inmigrante o de distinto origen racial	6	5,4	2	3,7	24	3,2	4	1,4	--	--	36	2,9
Opción religiosa	2	1,8	1	1,9	14	1,8	4	1,4	5	14,3	26	2,1
Identidad de género	1	0,9	--	--	2	0,3	--	--	--	--	3	0,2
<b>Total</b>	<b>112</b>		<b>54</b>		<b>758</b>		<b>282</b>		<b>35</b>		<b>1.241</b>	

Fuente: CIAI-PUCV

En términos generales y realizando un análisis nacional, la mayoría de las denuncias corresponden a discriminación por SDA, las que se concentran en torno al 50% en cada región y suma 619 denuncias a nivel nacional. Le siguen las denuncias por discapacidad física o intelectual que a nivel nacional alcanzan 196 del total de 1.241. En tercer lugar se ubican las denuncias por discriminación por características físicas y/o apariencia personal, con 147 denuncias. Sigue la discriminación por problemas de salud, con 98 denuncias; luego las denuncias por discriminación por embarazo y maternidad con 75 denuncias, las denuncias por discriminación por orientación sexual con 41 denuncias, las denuncias por discriminación por ser inmigrante o de distinto origen racial con 36, y las denuncias por opción religiosa con 26 denuncias. Las denuncias por discriminación por identidad de género completan sólo tres denuncias a nivel nacional.

A modo de síntesis, la mayoría de las 1.241 denuncias a nivel nacional se concentran en los establecimientos particulares subvencionados, en el nivel de Educación Básica, y en discriminación de estudiantes señalados con SDA.



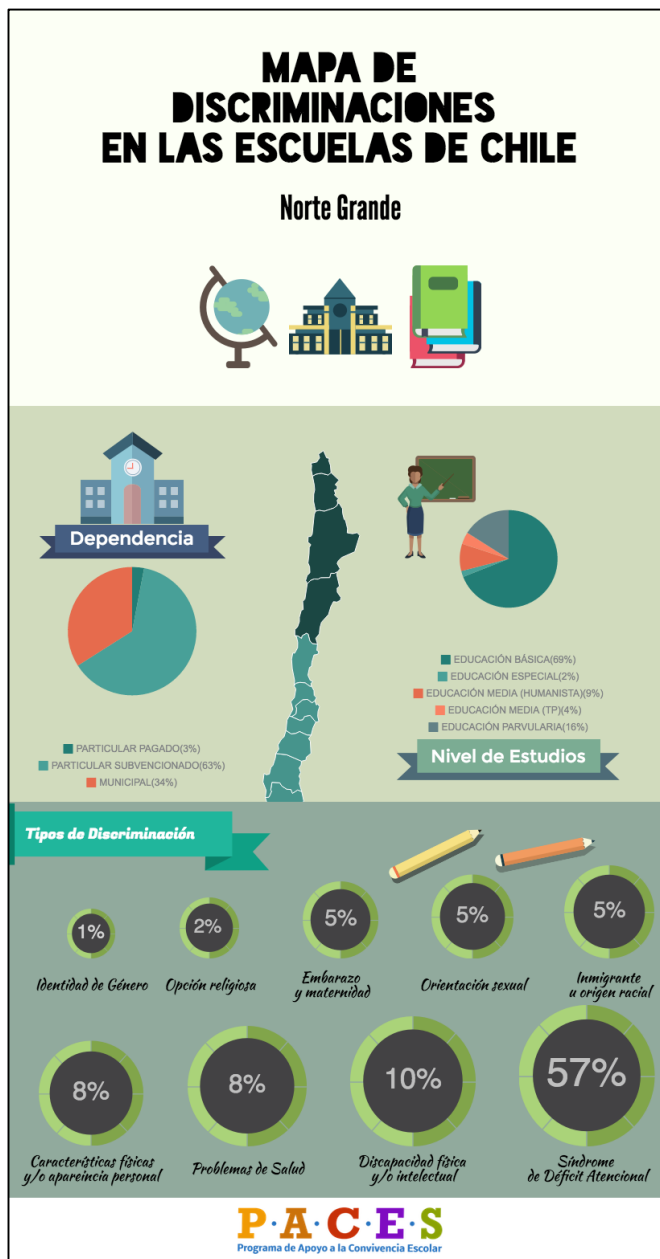


A partir del análisis de prevalencias se elaboró una infografía por macro zonas geográficas que permite observar estas tendencias. A esta infografía la hemos llamado mapa de las discriminaciones. Antes de presentar cada infografía -una por macro zona geográfica-, se presenta la tabla 13, la que ofrece orientaciones para su lectura, describiendo brevemente los aspectos centrales de la misma.

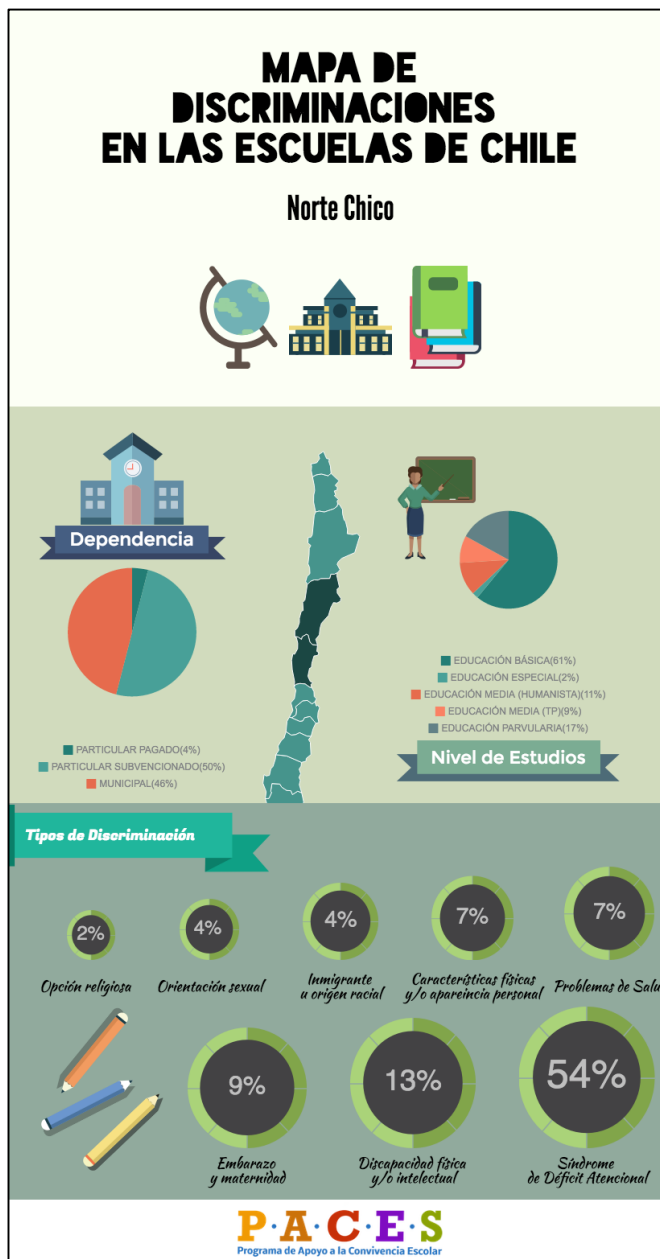
**Tabla 12***Orientaciones para la lectura de las infografías sobre discriminaciã en Chile*

<b>Infografía</b>	<b>Descripciã</b>
Norte Grande	Se observa una mayor densidad de denuncias por discriminaciã en establecimientos de dependencia particular subvencionado (63%) y de educaciã básiã (69%). Por otra parte, el 57%, corresponde a denuncias por SDA, seguido de discapacidad física y/o intelectual (10%), problemas de salud y características físicas y/o apariencia personal (8%, cada uno).
Norte Chico	Respecto a la dependencia de los establecimientos educacionales, la mayoría corresponde a particulares subvencionados (50%), y aumenta la cantidad de establecimientos de dependencia municipal (46%) en relaciã a la macro zona Norte Grande. Nuevamente, más de la mitad de las denuncias corresponden a discriminaciã por SDA (54%), seguidas por discapacidad física y/o intelectual (13%) y por embarazo y maternidad (9%). En cuanto al nivel de estudios, 61% corresponden a educaciã básiã.
Centro	Al igual que las macro zonas anteriores, la mayor cantidad de denuncias se realizan en establecimientos educacionales de dependencia particular subvencionado (61%), y en educaciã básiã (61%). En cuanto a los tipos de discriminaciã, el 49% corresponde a denuncias por SDA, el 16% por discapacidad física y/o intelectual, el 13% por características físicas y/o apariencia personal y el 8% por problemas de salud.
Sur	De acuerdo a la dependencia de los establecimientos denunciados, el 54% corresponde a particulares subvencionados, seguido del 44% que corresponde a municipales. Al igual que las macro zonas anteriores, la mayor cantidad de denuncias ocurre en educaciã básiã (52%). Nuevamente la mayor cantidad de denuncias por discriminaciã es por SDA (46%), seguido de discapacidad física y/o intelectual (19%) y por características físicas y/o apariencia personal (12%).
Austral	A diferencia de las macro zonas anteriores, en este caso la mayor cantidad de denuncias por discriminaciã provienen de establecimientos de dependencia municipal (69%), y las restantes de particulares subvencionados (31%). La mayoría nuevamente proviene de educaciã básiã (61%). El 49% corresponde a denuncias de discriminaciã por SDA (49%), seguidos del 14% por opciã religiosa y discapacidad física y/o intelectual, respectivamente.

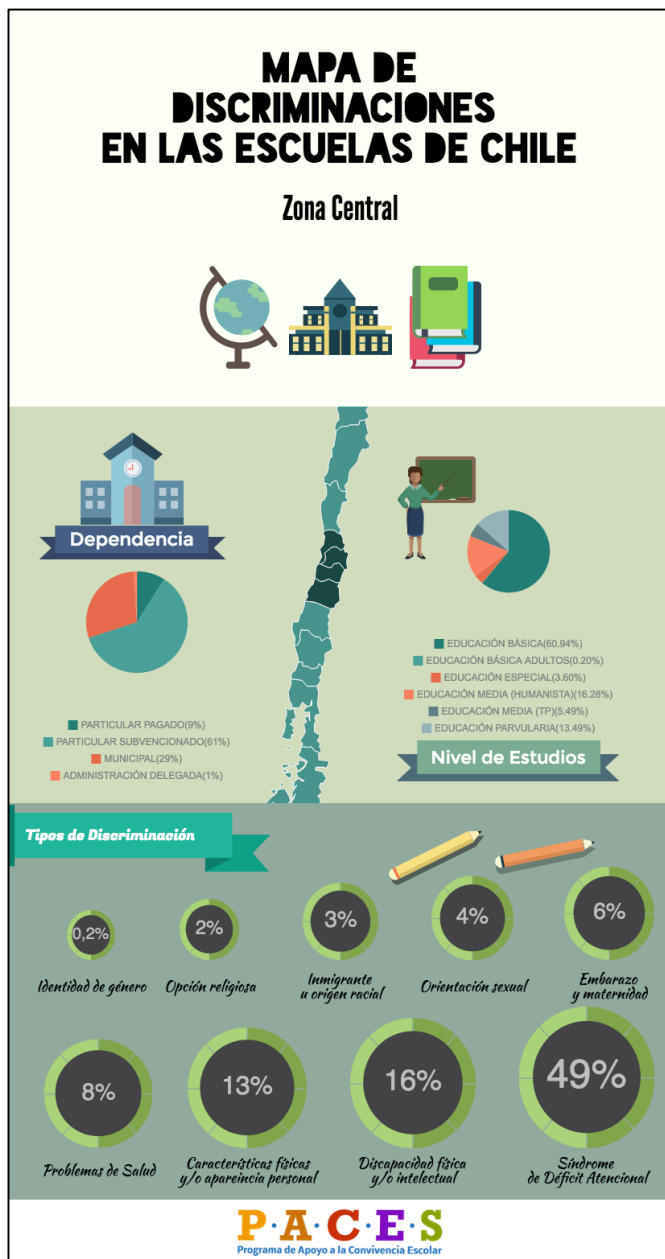
Fuente: CIAI-PUCV



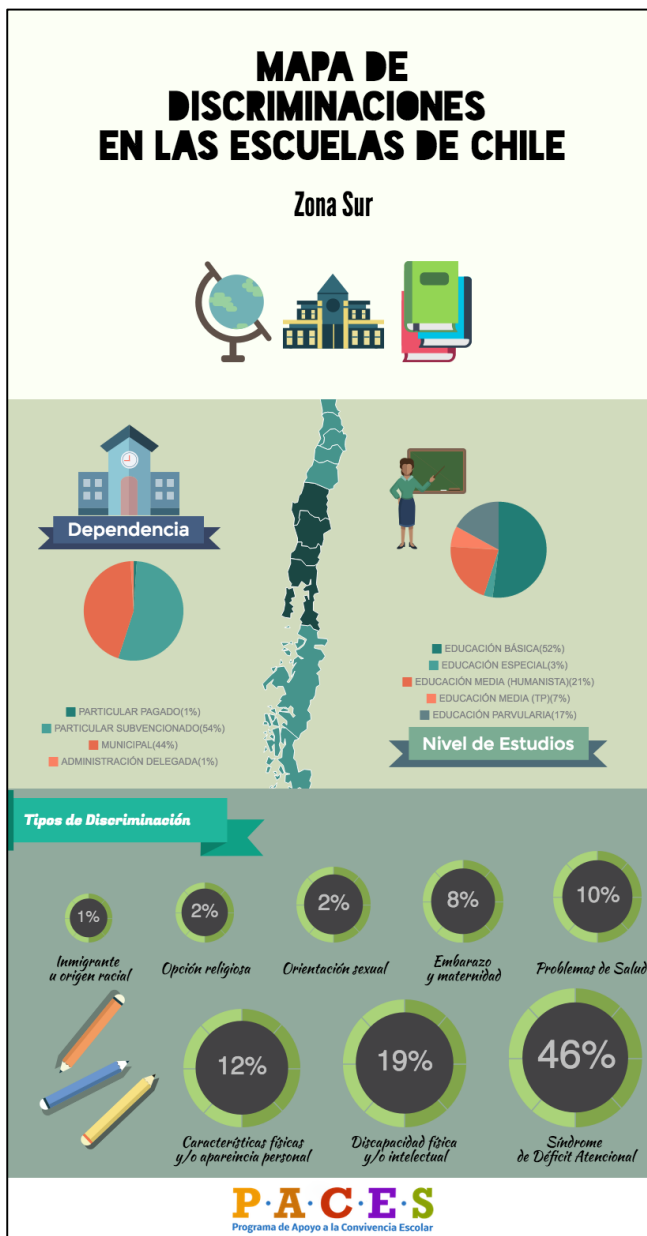
**Figura 1**  
**Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: Norte Grande**  
 Fuente: PACES



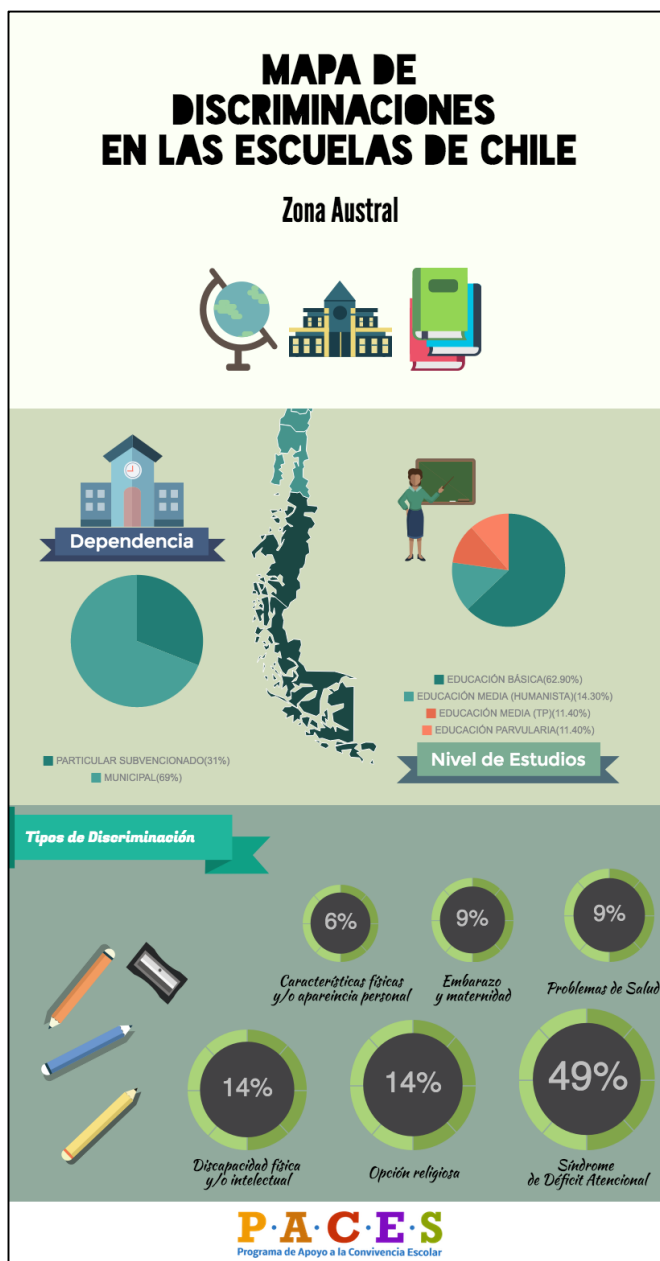
**Figura 2**  
**Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: Norte Chico**  
Fuente: PACES



**Figura 3**  
**Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Central**  
 Fuente: PACES



**Figura 4**  
**Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Sur**  
Fuente: PACES



**Figura 5**  
**Mapa de discriminaciones en las escuelas de Chile: zona Austral**  
Fuente: PACES



A partir de los análisis de los mapas de discriminación, se observa una clara tendencia nacional. Aun controlando el efecto de la sobrerrepresentación de la Región Metropolitana, se configura un escenario donde más de la mitad de las tasas de denuncias son referidas a establecimientos particulares subvencionados, en el nivel de Enseñanza Básica, y se vinculan con necesidades educativas especiales, especialmente SDA. Tanto a nivel nacional como en cada una de las macro zonas se observan porcentajes que bordean el 50% para esta categoría.

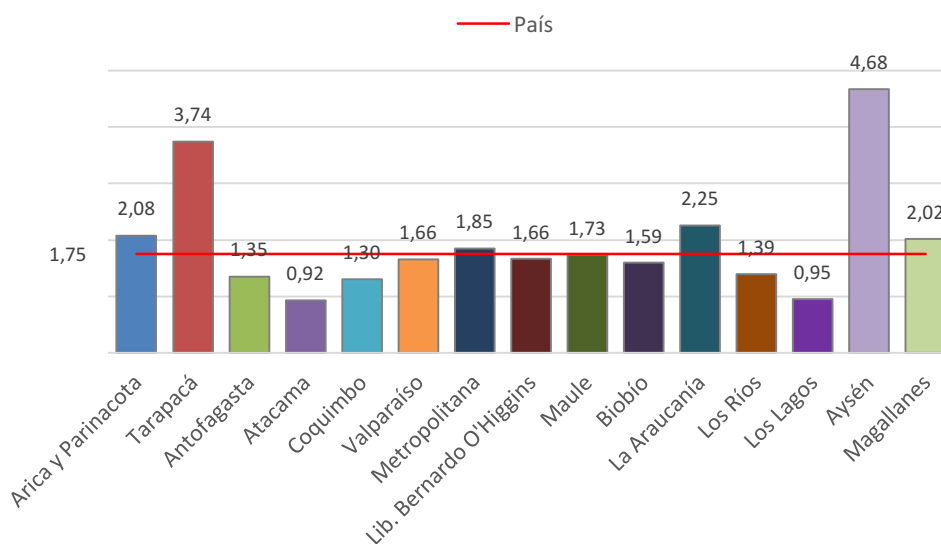
Esto resulta crítico en la realidad nacional debido a la alta densidad de las denuncias concentradas en una sola forma de discriminación: aptismo. Este grupo de estudiantes debiese encontrarse participando de los Proyectos de Integración Escolar (PIE), y lo que muestra la literatura nacional e internacional es que éste es el estudiantado que enfrenta mayores niveles de victimización escolar (Bossaert et al., & Jan, 2012; Ceardi, Améstica, Núñez, López, & Guajardo, 2016; Rose et al., 2010; Salend, & Garrick, 1999; Saylor, & Leach, 2008; Villalobos-Parada et al. 2014, 2016). En términos cualitativos, estudios nacionales evidencian que el estudiantado diagnosticado con SDA tiene una experiencia escolar marcada por las dificultades académicas, y sus familias viven una sensación de discriminación, injusticia y frustración (Bernales, 2008; López, Núñez, & Ceardi, 2012; Saavedra, 2014).

Cabe señalar que las discriminaciones por orientación sexual, identidad de género, situación de inmigrante u origen racial, y embarazo o maternidad, tienen una presencia bastante menor comparativamente a las denuncias por discriminaciones por SDA, y no superan el 9% de la prevalencia de discriminaciones a nivel nacional y en cada una de las macro zonas. Las discriminaciones por discapacidad física y/o intelectual fluctúan entre un 10% y un 20% en las distintas macro zonas, siendo el promedio nacional 16%. Esto ubica a este tipo de discriminaciones como la segunda más alta después de SDA. A esta le siguen la discriminación por características físicas (13%) y por problemas de salud (8%), respectivamente.

La única diferencia importante entre macro zonas consiste en que en la macro zona Austral la mayoría de las denuncias refieren a establecimientos municipales, a diferencia de lo que ocurre en el resto, donde la mayoría de las denuncias corresponde a establecimientos subvencionados. Es importante destacar también que en esta macro zona se observa una tasa de denuncias mayor que la media. Como se puede observar en el gráfico siguiente (Figura 6), las regiones de Aysén y Tarapacá –dos de las zonas más extremas del país- registran la mayor tasa de denuncias por cada 10.000 estudiantes, con cifras de 4,68 y 3,64, respectivamente, siendo la media nacional 1,75. Este dato invita a reflexionar sobre los factores que determinan estas tasas. Posibles explicaciones son una situación de mayor riesgo y vulnerabilidad frente a contenidos de discriminación en las zonas



extremas, la lejanía de estas zonas del lugar donde se diseñan y se socializan las políticas educativas, y la escasez de apoyos específicos alineados con las políticas nacionales.



**Figura 6**

**Tasa de denuncias de discriminación por cada 10.000 estudiantes, según región**

Fuente: CIAI-PUCV

Por otra parte, al analizar la variación porcentual de las tasas entre los años 2014 y 2015, se observa que la región de Arica y Parinacota presenta la mayor variación (146,6%), seguida por la región de Antofagasta (90,2%), y luego la región de Magallanes (57%). Las regiones de la Araucanía (-59,9%), Libertador Bernardo O'Higgins (-57%) y Coquimbo (-45,4%) presentan la disminución más significativa de las tasas de denuncias entre los años 2014 y 2015.

**Tabla 13**

*Tasas de denuncias sobre discriminación según región, años 2014 y 2015 y variación porcentual*

Región	Unidad Territorial	2014	2015	Total	Variación % último año
--------	--------------------	------	------	-------	---------------------------

15	Región de Arica y Parinacota	1,20	2,95	2,08	146,6%
1	Región de Tarapacá	3,65	3,83	3,74	5,0%
2	Región de Antofagasta	0,93	1,77	1,35	90,2%
3	Región de Atacama	0,76	1,09	0,92	43,2%
4	Región de Coquimbo	1,69	0,92	1,30	-45,4%
5	Región de Valparaíso	1,67	1,64	1,66	-2,0%
6	Región del Lib. Bernardo O'Higgins	2,32	1,00	1,66	-57,0%
7	Región del Maule	1,85	1,61	1,73	-13,0%
8	Región del Biobío	1,71	1,47	1,59	-13,9%
9	Región de La Araucanía	3,21	1,29	2,25	-59,9%
14	Región de Los Ríos	1,65	1,14	1,39	-30,8%
10	Región de Los Lagos	0,76	1,14	0,95	49,7%
11	Región de Aysén	5,12	4,24	4,68	-17,3%
12	Región de Magallanes	1,57	2,46	2,02	57,0%
13	Región Metropolitana	1,70	2,00	1,85	17,7%
99	País	1,78	1,72	1,75	-3,8%

Fuente: CIAI-PUCV

En síntesis, los resultados del análisis de las denuncias por discriminación en Chile permiten sostener que es necesario comprender las causas, para luego intervenir la situación de discriminación focalizada en el SDA, particularmente en escuelas particular-subvencionadas y durante la enseñanza básica. Asimismo, sugerimos profundizar en el análisis de lo que está ocurriendo en las regiones más distantes del país, tanto en el extremo norte como Sur, pues concentran una alta tasa de discriminación por estudiante. A su vez, se hace relevante estudiar aquellas regiones que muestran la mayor disminución de denuncias. Comprender qué ha sucedido en las regiones de La Araucanía, Bernardo O'Higgins, Los Lagos y Coquimbo podría entregar luces de cómo trabajar la discriminación en otras partes del país.

Un matiz importante en el análisis tiene que ver con la caracterización más fina de los motivos de la discriminación. De las 294 denuncias revisadas, un total de 145 denuncias se ubican en SDA (49,3%). Sin embargo, al analizar los contenidos de las denuncias encontramos que muchas personas utilizan esta categoría de denuncia para referirse a otras necesidades educativas especiales. Así, del total de denuncias por SDA, 44 se vinculan con otras NEE que no son SDA, tales como Síndrome de Asperger (SA) o Trastorno del Espectro Autista (TEA), (9 denuncias); Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), (3 denuncias); hiperactividad (6 denuncias), Síndrome de Down (3 denuncias), situaciones referidas a conducta (8 denuncias), rendimiento académico (13 denuncias), y 10 denuncias sobre dificultades de aprendizaje sin señalar mayores



detalles. Esto nos lleva a pensar que las personas denunciantes ubican sus denuncias en esta categoría por considerarla la más cercana al motivo de *discriminación sentida*.

Por otra parte, existen denuncias ubicadas en otras categorías que de todos modos se asocian a aptismo. Dentro de la muestra de denuncias correspondientes a cualquier sub tema al interior de la categoría de discriminación ( $n = 294$ ), encontramos un total de 157 denuncias que se vinculan a aptismo. Estas denuncias de discriminación por aptismo se distribuyen en cuatro de las categorías definidas por la Superintendencia de Educación: aparte de SDA, características físicas y/o apariencia personal, discriminación por problemas de salud, y discapacidad física y/o intelectual (Tabla 14).

**Tabla 14**

*Aptismo o discriminación asociada a necesidades educativas especiales según sub temas*

Sub tema de clasificación	No. de denuncias vinculadas con aptismo
Síndrome de Déficit Atencional (SDA)	123
Discapacidad física y/o intelectual	26
Discriminación por problemas de salud (VIH, epilepsia, otras)	5
Características físicas y/o apariencia personal	3
<b>Total</b>	<b>157</b>

Fuente: CIAI-PUCV

En los 123 casos de discriminación por SDA, los contenidos de discriminación más recurrentes son la exclusión de actividades escolares, falta de apoyos pedagógicos específicos, exclusión de la prueba SIMCE, y negación de matrícula.

En características físicas y/o apariencia personal, aparecen tres denuncias por discriminación relacionadas con aptismo. Una de las denuncias hace alusión a una sensación de discriminación producto de que el colegio le estaría pidiendo a la madre denunciante que retire a su hijo y se lo lleve a un colegio que cuente con Proyecto de Integración Escolar. La madre comenta que el niño se encuentra consumiendo medicamentos y que tendría problemas de concentración. Critica que el colegio no valora los avances de su hijo, y acusa dinámicas de agresión estudiantil en su contra. La segunda denuncia la realiza el tío de un estudiante que es llevado a rendir una prueba en una sala diferente de sus compañeros, sin que medie explicación. La tercera, consiste en una denuncia vinculada con negación de matrícula. La madre señala que el colegio es el cuarto en negarle matrícula, y todos aludirían a que su hija repitió de curso en el colegio del cual proviene. Los tres casos guardan relación con necesidades educativas especiales, pero no corresponden a ninguna de las categorías de denuncia identificadas por la Superintendencia de Educación. Ninguna tiene que



ver con características físicas o apariencia personal, por lo que es posible inferir que las personas denunciantes no supieron dónde ingresar estas denuncias.

Respecto de las cinco discriminaciones por problemas de salud relacionadas con aptismo, un caso corresponde a tartamudez, otro corresponde a un estudiante diagnosticado por el neurólogo con “trastorno comportamental por mala regulación de impulsos asociados a ansiedad y dificultades en integración sensorial”, y los otros tres casos corresponden a estudiantes con diagnóstico de TEA, específicamente SA. Los contenidos recurrentes son negación de matrícula, exclusión del estudiante de actividades escolares, medidas pedagógicas insuficientes, y discriminación de apoderados. En todos los casos, se destaca la complejidad de la vida escolar y de los aprendizajes del estudiantado.

En las 26 denuncias ubicadas en discapacidad física o intelectual asociadas a aptismo aparecen discriminaciones sentidas tales como prohibición de rendir SIMCE, exclusión de actividades, solicitud de diagnósticos psicológicos, negación de matrícula, y cancelación de matrícula. Una denuncia señala que el colegio le ha solicitado a su apoderada certificar el coeficiente intelectual de su hijo. Los grupos más afectados son el estudiantado diagnosticado con condiciones TEA y SA (cuatro casos), Síndrome de Down (tres casos), trastorno del ánimo (un caso), persona sorda (un caso) y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), (tres casos). Los 11 casos restantes se distribuyen entre otros grupos en los que las condiciones personales corresponden a diversas necesidades educativas especiales. Estos son: edad excesiva para el nivel (un caso), haber repetido de curso en el colegio de proveniencia (un caso), haber obtenido bajas calificaciones en el nivel de proveniencia (un caso). Siete casos corresponden a supuestos problemas de aprendizaje que no cuentan con ningún tipo de diagnóstico. Un caso, corresponde a una apoderada que no puede seguir pagando la tutora de su hijo por lo que le niegan el ingreso a la escuela.

Por otro lado, se observan también discriminaciones por aptismo en denuncias que no corresponden a la categoría de discriminación. Uno de los supuestos de este estudio fue justamente que existen discriminaciones que se encuentran denunciadas en otros temas, por lo cual se solicitó un número determinado de denuncias correspondientes a otras categorías (Tabla 3): maltrato a estudiantes, medidas disciplinarias, no renovación de matrícula, clases de religión, dificultades o impedimentos en la constitución o participación en CCAA, CCPA y Consejos Escolares, proceso de admisión, falta de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico.

Este análisis se basó en todas las formas de discriminación descritas en el marco teórico, sobre la base de la muestra total de denuncias ( $n = 667$ ). La Tabla 15 presenta las frecuencias de discriminaciones de la muestra reportadas por la Superintendencia de Educación.

**Tabla 15**

*Denuncias por discriminación de acuerdo a las sub-categorías de denuncia de la Superintendencia de Educación*

<b>Discriminación</b>	<b>No. de denuncias</b>
SDA	145
Discapacidad física y/o intelectual	50
Características físicas y/o apariencia personal	38
Problemas de salud (VIH, epilepsia, otro)	23
Embarazo y maternidad	16
Ser inmigrante o de distinto origen racial	13
Opción religiosa	4
Orientación sexual	4
Identidad de género	1
<b>Total</b>	<b>294</b>

Fuente: CIAI-PUCV

La Tabla 16 muestra la frecuencia de discriminaciones encontradas en el análisis transversal de denuncias. Si bien hubo denuncias que poseían más de una forma de discriminación a la vez, debido a la interseccionalidad de la discriminación, definimos la categorización sobre la base de la categoría más dominante en el contenido de denuncia.

**Tabla 16**

*Re-categorización de las denuncias por formas de discriminación sentida*

<b>Discriminaciones</b>	<b>No. de denuncias</b>
Sin información	297
Aptismo	256
Discriminaciones por condiciones de salud	43
Discriminación estética	23
Discriminación por situación socioeconómica o clasismo	16
Discriminación por embarazo, maternidad y paternidad juvenil	15
Discriminación por prejuicio sexual	4
Discriminación étnica (procedencia étnico-nacional)	4
Sexismo y discriminación de género	3
Discriminación étnica (pueblos originarios)	3
Discriminación religiosa	3
<b>Total</b>	<b>667</b>



Nota: El total de denuncias analizadas fue 667 (muestra total). Se encontró un total de 297 denuncias que no poseían información suficiente o que no correspondían a ninguna forma de *discriminación sentida*.

Fuente: CIAI-PUCV

Como se puede apreciar en la **Tabla 17**, la mayor cantidad de las denuncias transversales que corresponden a discriminaciones sentidas se asocian a necesidades educativas especiales. El total de 256 denuncias relacionadas con este grupo focal se distribuye a su vez del siguiente modo:

**Tabla 17**  
*Contenidos de necesidades educativas especiales*

<b>Contenido</b>	<b>No. de denuncias</b>
Síndrome de Déficit Atencional	131
Situaciones asociada a la conducta del estudiante	44
Problemas de aprendizaje no especificado asociados a rendimiento académico	20
Síndrome de Asperger (SA) o Trastorno del Espectro Autista (TEA)	13
Hiperactividad	9
Síndrome de Down	8
Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD)	3
<b>Total</b>	<b>256</b>

Fuente: CIAI-PUCV

### **Análisis de contenido cualitativo sobre la muestra de denuncias**

En este análisis se revisaron en primer lugar las 667 denuncias que corresponden a la muestra del estudio (Tabla 3). Se realizó un análisis descriptivo de los contenidos más recurrentes, constatando que muchas de las denuncias revisadas no cumplen con los criterios de la definición de discriminación. Discriminación es entendida en este estudio como “un trato inapropiado y potencialmente injusto de los individuos por ser parte de un determinado grupo” (Ungaretti et al., 2012, p. 17). No todas las denuncias analizadas se refieren a tratos inapropiados o a un trato potencialmente injusto. Esto era esperable debido a que del total de 667 denuncias, sólo 294 fueron clasificadas por la persona denunciante como discriminación. A raíz de lo anterior, decidimos que luego del análisis de contenidos recurrentes de las 667 denuncias era necesario profundizar en la categoría de discriminación ( $n = 294$  denuncias). Presentamos ahora los resultados de este análisis cualitativo en dos fases.

Los contenidos más recurrentes de las 667 denuncias corresponden a exclusión o suspensión de actividades escolares; negación de asistencia regular a clases; negación y cancelación de matrícula



escolar; negación de recursos materiales o pedagógicos; estudiantado humillado, hostigado y excluido; discriminación y maltrato hacia madres, padres y apoderados; escasa o nula información; incumplimiento de acuerdos; resolución irregular de problemas.

**Exclusión o suspensión de actividades escolares.** Este contenido se refiere a aquellas situaciones en que una persona adulta de la escuela prohibió el ingreso de un estudiante a alguna actividad colectiva de la comunidad educativa. Dentro de estas actividades se destacan actos públicos, actividades formativas y/o recreativas. Los principales motivos para la prohibición de ingreso de este estudiantado fueron una presentación personal considerada inadecuada por el colegio para la actividad, y condiciones personales consideradas como incompatibles con la actividad por la persona adulta del establecimiento educativo que tomó la medida. Dentro de estas condiciones personales se observan situación de discapacidad física y NEE.

**Negación de asistencia regular a clases.** Se refiere a aquellas situaciones en que el profesorado o equipo directivo del establecimiento educativo niega el ingreso y/o permanencia de un estudiante a la sala de clases. Estas acciones son denunciadas por considerar que fueron realizadas principalmente como medidas de castigo o sanción frente a comportamientos considerados disruptivos por parte de las personas adultas que tomaron la medida. Estas medidas afectan en todos los casos a estudiantes que son señalados con NEE, bajo denominaciones como SDA o hiperactividad. Las medidas denunciadas se caracterizan como inapelables, y sin reconsideración de un eventual compromiso de mejora conductual por parte del estudiantado afectado.

**Negación y cancelación de matrícula escolar.** Se refiere a aquellas situaciones en que una persona parte del equipo directivo del establecimiento educativo habría decidido no aceptar la solicitud de matrícula de algún estudiante, y denuncias en que la decisión fue cancelar la matrícula de un estudiante del establecimiento. Las denuncias declaran motivos vinculados a la pertenencia a ciertos grupos focales. El principal grupo es el del estudiantado con necesidades educativas especiales. Estas necesidades son descritas en las denuncias como estudiantes en situación de discapacidad física, sobre-edad para el curso al que postula, antecedentes de repitencia o bajas calificaciones en el colegio de procedencia, informes de personalidad que indican lo que ha sido denominado como mala conducta por el colegio de procedencia, y un comportamiento considerado como inadecuado por el establecimiento educativo. Además, se encuentran denuncias correspondientes a este contenido que acusan motivaciones relacionadas con condiciones desfavorables de salud, descritas como diagnósticos de condiciones de salud física, y mentales con origen neurológico o depresión.



En algunos casos las personas denunciantes señalan que el centro educativo no entregó argumentos sobre la medida, mientras que en otros la persona denunciante indica que el argumento entregado no le satisface. Los motivos descritos en las denuncias que acusan argumentos insatisfactorios son una supuesta falta de infraestructura física o de las condiciones pedagógicas de apoyo para recibir al estudiante.

**Negación de recursos materiales o pedagógicos.** Se refiere a aquellas situaciones en que la denuncia acusa la negación de recursos materiales o pedagógicos para que el estudiantado llevara a cabo sus actividades educativas de manera regular dentro del establecimiento. Estas negaciones son señaladas como responsabilidad del equipo directivo del centro educativo. Por lo señalado en los contenidos de las denuncias revisadas, se trata de estudiantes con necesidades educativas especiales que requerían de apoyos focalizados, así como de estudiantes embarazadas, y estudiantes con condiciones de salud desfavorables. En este último grupo las condiciones de salud mencionadas fueron situación de discapacidad física, epilepsia, salud mental, o simplemente se señalaba la necesidad de consumir medicamentos de forma cotidiana sin hacer alusión a la condición a la base.

**Estudiantado excluido y hostigado.** Se refiere a aquellas situaciones en que la persona denunciante señala que hubo exposiciones públicas o que ha existido una historia de hostigamiento por parte de las personas adultas del establecimiento educativo hacia el estudiantado. En algunos casos las situaciones habrían ocurrido frente al grupo curso del estudiante afectado. Dentro de los contenidos que las personas denunciantes señalan como motivo de estas situaciones encontramos la pertenencia a grupos focales como el estudiantado con necesidades educativas especiales, descrito por características como SDA y rendimiento académico. Aparecen también discriminaciones estéticas como aspecto y presentación personal.

En este contenido incluimos también denuncias que acusan prácticas de exclusión de parte del centro escolar. Las situaciones recurrentes se describen como exclusiones de actividades escolares sobre el estudiantado señalado con necesidades educativas especiales. Específicamente, las denuncias acusan la prohibición de rendir el SIMCE a estudiantes con bajo rendimiento académico y problemas conductuales.

**Discriminación y maltrato hacia madres, padres y apoderados.** Existen denuncias que acusan discriminación y maltrato contra madres, padres y apoderados. Este contenido se refiere a aquellas situaciones en las que un apoderado o familiar del estudiante señala una *discriminación sentida* o un maltrato de forma directa por parte del personal del establecimiento educativo, e incluso por parte del sistema educativo como estructura social.





Los motivos descritos más frecuentes refieren a condiciones de salud adversas, en las cuales destacan condiciones como antecedentes de depresión. También aparecen discriminaciones estéticas asociadas a la apariencia física, y discriminaciones por situación socioeconómica bajo el argumento de poseer una deuda en el arancel. Finalmente, aparecen en este contenido denuncias de discriminaciones del tipo aptismo, destacando acusaciones de motivaciones vinculadas a aspectos conductuales de sus hijos. Los contenidos discriminatorios más recurrentes tienen que ver con la exclusión de reuniones de madres, padres y apoderados, y de actividades escolares, así como la pérdida de la condición de apoderado.

**Escasa información.** Se refiere a aquellas situaciones en que el profesorado o equipo directivo del centro educativo es denunciado por tomar decisiones sobre el estudiantado sin entregar información o entregando información insuficiente. Las situaciones más recurrentes tienen que ver con negación de matrícula de estudiantes con NEE, condiciones adversas de salud –muchas de las cuales tienen origen neurológico-, accidentes dentro del establecimiento, e incorporación al PIE.

**Incumplimiento de acuerdos.** Se refiere a aquellas situaciones en que el profesorado o equipo directivo del establecimiento educativo es denunciado por no cumplir acuerdos previos con la familia del estudiantado. Las situaciones más recurrentes tienen que ver con la negación de espacios y recursos ofrecidos a estudiantes madres y en proceso de serlo, así como negaciones de matrícula que habían sido supuestamente aceptadas.

**Resolución irregular de problemas.** Se refiere a aquellas situaciones en las cuales la persona denunciante señala que los problemas al interior del centro escolar fueron resueltos de forma poco clara y poco transparente por parte del personal del establecimiento educativo. Las situaciones más recurrentes tienen que ver con NEE, y son descritas por las denuncias como repitencia de estudiantes, problemas con estudiantes diagnosticados con SDA, bajas calificaciones, y procedimientos de evaluación poco claros. Las acusaciones de resoluciones irregulares más recurrentes tienen que ver con firma de condicionalidad del estudiante y procedimientos poco claros en el proceso de matrícula.

Luego de haber revisado las 667 denuncias y sus contenidos más recurrentes, se presenta a continuación un análisis sobre las 297 denuncias clasificadas en la categoría de discriminación. El análisis cualitativo de los contenidos de las denuncias arroja dos categorías emergentes: experiencias de exclusión educativa y la encrucijada de la pertenencia al centro educativo.



**Experiencias de exclusión educativa.** En esta categoría se ubican las denuncias de expulsión o cancelación de matrícula, y de la exclusión parcial o total del estudiantado respecto de actividades escolares.

En los casos que se desprenden de la negación de matrícula las personas denunciantes se sienten vulneradas y trasgredidas, y la *discriminación sentida* afecta tanto a los estudiantes como a sus madres, padres o apoderados. La mayoría de los casos se refiere a estudiantes con NEE. Estas denuncias señalan explícitamente antecedentes académicos negativos como repetencia de curso, conducta no deseada o inapropiada, y necesidades educativas especiales basadas en algún diagnóstico médico. Las denuncias que contienen más expresiones de malestar emocional son aquellas en que el estudiantado es expulsado del centro educativo, invocándose razones vinculadas con condiciones adversas de salud y NEE, tales como situación de discapacidad física, autismo, síndrome de asperger y SDA. Muchas veces la denuncia indica que se le solicita al apoderado el retiro del estudiante con el fin de que no aparezca en su expediente que ha sido expulsado.

Los contenidos expresan una experiencia subjetiva de exclusión del estudiante. Aparecen denuncias que se refieren a esta exclusión como “expulsión”, dando cuenta de la intensidad con que se experimenta esta exclusión. Al igual que en el caso de negación y cancelación de matrícula, el principal estudiantado afectado por estas denuncias presenta NEE.

**La encrucijada de la pertenencia al centro educativo.** Esta categoría indica que las personas denunciantes expresan que sus problemáticas no son valoradas o tenidas en cuenta en la vida escolar. Por ejemplo, en las denuncias se acusa una lógica burocrática que convierte a la experiencia escolar en una experiencia carente de sentido pedagógico. Esto impacta en sensaciones de abandono y rechazo a la diversidad. En este sentido, las denuncias que refieren a un exceso de trabas burocráticas son vividas como una tecnificación de la experiencia escolar. Las personas denunciantes reclaman que aspectos emocionales o subjetivos quedan relegados a un segundo plano en virtud de procedimientos estandarizados.

Incluimos también en esta categoría denuncias por hostigamiento y abuso de poder. En esta matriz de análisis destacan hostigamientos en relación con la sexualidad y maternidad juvenil, que impactan en la autoestima del estudiantado y resultan en estigmatización. Estas denuncias acusan una responsabilización exclusiva sobre la estudiante y su familia, con escasa consideración de la responsabilidad que le compete a la escuela en materia de educación sexual. En algunos casos, el profesorado y equipo directivo es denunciado por rechazar opciones no heterosexuales, o por no proteger a este estudiantado.



Respecto del abuso de poder, se señalan denuncias de acciones que afectarían al estudiantado con NEE, como la imposición de medidas que no se encuentran reguladas, o que atentan contra la intimidad y las libertades de las familias y del propio estudiantado. Por ejemplo, este estudiantado es enviado a su casa, apartado de actividades regulares, se le exige diagnósticos neurológicos, y que informen sobre los medicamentos que se le administra en casa, entre otros.

Estas denuncias ponen en encrucijada el sentido de pertenencia del estudiantado y su familia al centro educativo. Las experiencias reportadas no son de expulsión como en el caso anterior, sino que tensionan el lugar del estudiante en la escuela y cuestionan su sentido de pertenencia a la misma.

### **Análisis de una sub muestra de denuncias**

A continuación se presenta el análisis de una sub-muestra de denuncias que incorpora material adicional y complementario al texto explícito de la denuncia. Como fue anunciado en la metodología, luego de analizar la muestra de denuncias, y con base en un muestreo de tipo intencionado, se seleccionó un subconjunto de las 667 denuncias ya analizadas, y se solicitó, para ese subconjunto, todo el material que acompaña el proceso de investigación que realiza la Superintendencia de Educación cuando debe investigar una denuncia. Esta información adicional proporcionada por la Institución vinculada con las denuncias seleccionadas es utilizada por la misma como respaldo a través de documentos verificadores, tales como actas de reuniones, fotografías, fotocopia de libro de clases, reglamento de convivencia escolar, correos electrónicos y entrevistas, entre otros.

Para seleccionar esta sub-muestra se solicitó a la Superintendencia de Educación entregar esta información para un 25% ( $n = 168$ ) de la muestra completa analizada ( $n = 667$ ). De los 168 casos, algunas carpetas contenían más información que otras. El criterio para seleccionar los casos susceptibles de ser analizados fue que cumplieran al menos tres de las siguientes cinco condiciones: (i) registro del relato de la denuncia con más de 450 caracteres con espacio; (ii) solicitud de información al establecimiento; (iii) informe de respuesta del establecimiento; (iv) respuesta de parte de la División de Fiscalización; y (v) respuesta de la División de Fiscalía. Como muestra la Tabla 18, un total de 51 carpetas cumplió al menos tres de estos requisitos y constituyeron por tanto el corpus textual analizado.

**Tabla 18**

*Casos solicitados y analizados según categoría de denuncia*

<b>Categoría de denuncia</b>	<b>Número de casos</b>
Discriminación	74 (34)
Maltrato a estudiantes	51 (8)
Medidas disciplinarias	18 (6)
No renovación o cancelación de matrícula	15 (4)
Proceso de Admisión	5 (--)
Dificultades o impedimentos en la constitución o participación en CCAA, CCPA y Consejos Escolares	2 (2)
Falta de mobiliario, elementos de enseñanza y material didáctico	2 (--)
Clases de religión	1 (1)
<b>Total</b>	<b>168</b>

Nota: Entre paréntesis se ubica el número de casos analizados respecto del número de casos solicitados.

Fuente: CIAI-PUCV

Cada caso fue clasificado a partir de las formas de discriminación desarrolladas en el marco teórico. Como muestra la Tabla 19, cada forma de discriminación constituye una categoría de análisis. Respecto a cada categoría se analizan los cinco procesos de inclusión educativa: acceso a la educación, permanencia en el sistema educativo, promoción escolar, aprendizaje y participación. Sin embargo, hubo categorías con pocas denuncias en que la información no permitió dar cuenta de los cinco procesos. En estos casos se analizan los procesos que correspondan de acuerdo al análisis de la información. Al aplicar el primer filtro conceptual para clasificar las denuncias, dos formas de discriminación quedaron sin ser representadas: discriminación étnica (pueblos originarios), y sexismo o discriminación de género (Tabla 19).

**Tabla 19**

*Número de casos analizados según formas de discriminación*

<b>Categoría de análisis (formas de discriminación)</b>	<b>Número de casos (%)</b>
Aptismo	34 (67%)
Discriminación por condiciones de salud	5 (9%)
Discriminación estética	4 (8%)
Clasismo o discriminación por situación socioeconómica	2 (4%)
Discriminación por prejuicio sexual	2 (4%)
Discriminación por embarazo, maternidad y paternidad	2 (4%)
Discriminación étnica (procedencia étnico-nacional)	1 (2%)
Discriminación religiosa	1 (2%)
Discriminación étnica (pueblos originarios)	----
Sexismo o discriminación de género	----



Fuente: CIAI-PUCV

Del total de 51 denuncias analizadas, 15 terminaron con la aplicaci3n de alguna medida al establecimiento escolar, ya sea una multa (seis denuncias) o alguna indicaci3n (nueve denuncias). Esto corresponde al 29% de la sub-muestra. Cinco denuncias (9%) terminaron cerradas por el retiro de la misma de parte de la persona denunciante, mientras que 31 denuncias (61%) fueron sobreseídas por no encontrarse infringiendo la normativa nacional vigente.

A continuaci3n presentamos los resultados de este análisis, organizando las discriminaciones en orden decreciente de densidad de denuncias.

**Aptismo.** De las denuncias de esta categoría, 15 (29%) corresponden a Nivel Básico 1 (NB1), ocho (16%) corresponden a educaci3n inicial, seis (12%) corresponden a Nivel Básico 2 (NB2), una (2%) corresponde a educaci3n media, y cuatro denuncias (8%) no indicaban el nivel de educaci3n del afectado. Los afectados en la mayoría de las denuncias (23 en total, 45% de la submuestra) corresponden al tramo etario de cuatro a nueve ańos.

A continuaci3n contrastaremos cada categoría con cada uno de los procesos de inclusi3n educativa.

**Acceso a la educaci3n.** Como vimos, el análisis de reglamentos de convivencia escolar mostr3 que existen centros educativos que consideran que la superaci3n de una necesidad educativa especial constituye un ideal normativo. En los reglamentos estas necesidades son abordadas como si se trataran de algo propio de la persona, ignorando el papel de la interacci3n con el contexto. En el análisis de las denuncias se observa algo similar.

En un caso se le pide a la familia que firme un acuerdo en que acepte la condicionalidad de la matrícula. Este acuerdo seńala que el estudiante puede seguir en el colegio si es que cambia de actitud. En este caso, el centro educativo afirma que las conductas del estudiante en cuesti3n “escapaban a la normalidad”, y seńala en su declaraci3n que la firma de la condicionalidad era una “medida de presi3n” para que la familia se hiciera cargo de modificar las conductas del nińo. Como esto ocurre a menos de una semana de iniciadas las clases, se trata de acceso más que de permanencia debido a que el proceso de matrícula todavía se encontraba en trámite.

En este caso existe una esencializaci3n que seńala al estudiante y a su familia como los responsables de un comportamiento no deseado (Lander, 2000). Esto instala una relaci3n de poder. En algunos casos el poder que ejerce el establecimiento educativo se basa en el conocimiento de



la norma que posee el equipo directivo. El personal directivo asume que las familias también conocen a cabalidad las normas escolares, y que por ello el estudiantado también las conoce. Por ejemplo, en ninguno de los procesos de denuncias que se ubican al interior de esta categoría se realizó algún tipo de acción de socialización de las normas de convivencia escolar con el estudiantado nuevo. En todos los casos la socialización se dirigía a las familias que se incorporaban por primera vez a los establecimientos educativos. Se aseguraba que la familia conocía el reglamento al pedir la firma de algún documento en el cual la familia indicaba conformidad con el mismo.

En tres de los cuatro casos el estudiantado afectado no había ingresado aún al establecimiento educativo cuando sus familias realizan la denuncia. En estos casos se niega la matrícula debido a necesidades educativas especiales. Un ejemplo es un caso en el que se indica a la familia que no existe cupo luego de conocer el diagnóstico de SA del niño. El proceso vinculado con esta denuncia termina con el establecimiento educativo aceptando la matrícula del niño y con la apoderada retirando la denuncia.

En otro caso se negó la matrícula producto de un bajo rendimiento académico en el colegio anterior. Si bien en los antecedentes no se señala con detalle lo que ocurrió luego de realizada la denuncia, ésta fue retirada por el apoderado señalando que el colegio habría adoptado “las medidas pertinentes”.

***Permanencia en el sistema educativo.*** En esta categoría se incluyen 20 denuncias. Todas se relacionan con la expulsión o cancelación de matrícula. Como se muestra a continuación, en seis casos existe una vinculación indirecta entre la denuncia y una eventual deserción.

En dos casos se establece que no hubo discriminación ni irregularidades en los procesos, ya que el estudiantado nunca habría sido excluido de las actividades escolares y lo que se denuncia es la condicionalidad. En nueve casos la permanencia en el establecimiento educativo aparece supeditada a que el estudiante realice algún tratamiento farmacológico, médico o psicológico. Mientras se espera que comience el tratamiento el estudiantado queda en la categoría de “matrícula condicional”. En algunos de estos casos el establecimiento se encarga de ofrecer el tratamiento. En otros casos se le solicita a la familia que se encargue de la búsqueda del profesional idóneo para dar curso al tratamiento requerido. Cuando las familias no cuentan con los recursos económicos para poder prestar el tratamiento, el colegio inicia los trámites para conectar a la familia con centros de atención especializados.



Como ejemplo, en un caso la madre señala que el tratamiento fue tardío debido a problemas económicos que no le permitieron pagar la consulta del neurólogo. Los antecedentes presentados por el colegio muestran que la atención neurológica fue prestada por un centro gratuito de atención de infancia en situaciones de vulneración de derechos, y que se realizaron acciones de focalización para apoyar al estudiante a través de la disposición de profesionales psicosociales (asistente social y psicóloga). Las decisiones tomadas por el centro educativo tienen respaldo escrito de haber sido aceptadas por la madre a través de la firma de un documento. Sin embargo, la versión de los hechos es diferente desde el relato de la madre, por lo que es posible preguntarse si ella realmente entendía los documentos que estaba firmando.

En un segundo ejemplo, la madre lleva a cabo la solicitud de consulta con neurólogo, aunque no entiende por qué debe hacerlo, existiendo discordancias entre la percepción de la madre y la del colegio. En este caso incluso habría percepciones contradictorias entre el informe médico que avala el diagnóstico, y la madre quien recuerda que tal diagnóstico no existe. Este caso trata de un niño de cinco años matriculado en kinder, quien fue expulsado del establecimiento luego de haber estado seis días en el colegio. Se trata de un colegio privado, y la denuncia finaliza a favor del establecimiento educativo ya que la normativa señalada en el reglamento de convivencia escolar respaldaba la medida de la expulsión en casos de agresión. El niño habría agredido a sus compañeros, según concluye la investigación realizada por la Superintendencia de Educación. En este caso también se alude al hecho de que la apoderada estaba en conocimiento de las medidas, lo cual se respalda a través de la firma de documentos y actas de acuerdos.

En los nueve casos en los que la permanencia se condiciona a un eventual tratamiento médico del estudiante, el proceso de investigación de la denuncia se cierra con el pronunciamiento de la Superintendencia de Educación respecto de la concordancia de las acciones tomadas por el establecimiento educativo y el reglamento de convivencia escolar. En los nueve casos el dictamen es favorable a los establecimientos educativos ya que sus reglamentos no contravenían la normativa vigente.

En un caso, a pesar de que la madre señala que sigue el procedimiento indicado por el colegio y su hijo se encuentra actualmente ingiriendo un medicamento para la hiperactividad, el colegio decide cancelar su matrícula. La madre alude a que el niño lleva tan sólo un mes en esta situación, pero el colegio indica que el procedimiento de su reglamento de convivencia escolar se lo permite, y que debido a la gravedad de las eventuales faltas cometidas por el niño la decisión se encontraría fundamentada.



Por otra parte, en un total de seis casos la persona denunciante indica que el establecimiento educativo no le presta apoyos específicos a sus hijos. En estos casos aparecen denuncias que acusan el hecho de no haber sido referidos al Programa de Integración Escolar. Se describen sensaciones de impotencia debido a que la entrega de apoyos focalizados queda a cargo de las familias, y en un caso en particular la apoderada indica que el propio PEI del establecimiento educativo garantiza estos apoyos.

Si el estudiantado con necesidades educativas especiales no recibe los apoyos necesarios de forma oportuna aumentan las posibilidades de que inicien trayectorias académicas de fracaso escolar (Unesco, 2007). El Decreto n° 170 obliga a prestar apoyos desde la propia escuela, lo que se reafirma con la Ley de Inclusión Escolar. No hacerlo podría traer como consecuencias el rezago escolar y la deserción del sistema educativo (Muñoz-Izquierdo, 2013; Román, 2009;). Es por ello que la falta de apoyos y políticas de la diferencia (Honneth, 1992; Taylor, 1992) ha sido clasificada como una omisión que atenta contra la permanencia en el sistema educativo. En las denuncias analizadas, una de ellas se vincula con exclusión de actividades escolares y las otras tres tratan sobre cancelación de matrícula. En todas estas denuncias se validan diagnósticos médicos que pueden llevar a la construcción de estereotipos.

**Promoción escolar.** En este proceso de inclusión educativa encontramos cuatro denuncias. En tres de los cuatro casos se trata de estudiantes que estarían en riesgo de repetir de curso, o con repitencias anteriores por bajo rendimiento académico.

En un caso la madre denuncia que su hija diagnosticada con SDA habría sido “amenazada” con repetir de curso producto de su comportamiento, el cual es definido como “disruptivo”. La niña se encontraría cursando kinder y la denuncia señala que la profesora considera que su hija no se encuentra en condiciones de ser promovida. Un mes después de realizada la denuncia la escuela realiza un acuerdo con la apoderada para asegurar la promoción de su hija a Primero Básico, así como una serie de acciones de seguimiento y acompañamiento pedagógico y psicosocial.

En otra denuncia, un estudiante diagnosticado por SDA es sometido a medidas disciplinarias establecidas en el reglamento de convivencia escolar, producto de transgresiones cometidas al mismo. Según el expediente de la denuncia, estas transgresiones habrían ocurrido efectivamente, pero la madre considera que las medidas son injustas y que fueron adoptadas porque la directora le tiene un bajo aprecio personal. Esta denuncia expone cómo existen discriminaciones sentidas que ocurren al interior de la relación familia-escuela, y que afectarían la percepción que se tiene del fundamento detrás de una medida o sanción.





En otro caso se denuncia la falta de apoyos a un estudiante con diagnóstico de SA en ciertas asignaturas que le eran más complejas, y cuyo rendimiento final habría sido causante de repitencia. Las discriminaciones sentidas en casos como éstos evidencian experiencias educativas en las cuales lo que se le reclama a los centros escolares es la escasa o poco oportuna atención a la diversidad en términos del desarrollo de adecuaciones curriculares o pedagógicas. Sin embargo, regular estas materias no es responsabilidad de la Superintendencia de Educación, sino del Mineduc. La normativa vigente establece que las medidas vinculadas con la promoción escolar deben establecerse en los reglamentos de evaluación, y no se hace mención alguna a los reglamentos de convivencia escolar<sup>140</sup>. Esta escisión entre convivencia escolar y aprendizajes se observa en la propia política nacional, como se evidencia en el análisis de estas denuncias.

**Aprendizaje.** Siete denuncias se relacionan con la exclusión del estudiantado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como por ejemplo el retirar de la sala de clases a estudiantes en el Programa de Integración Escolar, o a estudiantes que el colegio determine que requieren de apoyos focalizados.

Las denuncias acusan que estudiantes diagnosticados con alguna necesidad educativa especial son apartados del resto de sus compañeros debido a sus conductas. Por ejemplo, una denuncia, si bien introduce el diagnóstico del niño (SDA), indica que las razones para dejarlo fuera de clases se vinculan con un comportamiento considerado como disruptivo. En la denuncia la apoderada indica que el estudiante es “cuidado” por personal del colegio poco apto. En esta denuncia no se pudo comprobar que el estudiante era excluido de las clases, y todos los registros mostraban que los apoyos focalizados se brindaban dentro de la sala de clases.

Denuncias de este tipo dejan en evidencia que muchos colegios no toman en consideración que dentro de la descripción sintomatológica del SDA la hiperactividad y el bajo control de impulsos podría darse en algunos estudiantes sin que éstos puedan controlar estas conductas, y por lo tanto requieren de una adecuación en las maneras de relacionarse con ellos y de abordar los procesos metodológicos. Estas denuncias muestran que si una necesidad educativa especial tiene expresiones conductuales, éstas son castigadas.

---

<sup>140</sup> Decreto N° 511/1997; Decreto N° 107/2003 que modifica Decreto N° 511 Exento, de 1997, que aprueba Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de niños y niñas de Enseñanza Básica; Decreto N° 83/2001 que reglamenta calificación y promoción de alumnos(as) de 3° y 4° año de Enseñanza Media, ambas modalidades (HC y TP) y establece disposiciones para que los establecimientos educacionales elaboren su Reglamento de Evaluación; Decreto N° 1.223/2002 que complementa decretos exentos N°. 511 de 1997, 112 de 1999 y 83 de 2001.



En todos los casos las personas denunciantes indican que sus pupilos fueron excluidos de actividades de aula debido a su comportamiento. El retiro de clases no pudo ser demostrado en seis de los siete casos. Sólo en uno de ellos se estableció que efectivamente la medida había sido discriminadora y transgredía la normativa vigente, ya que se trató de una estudiante que fue excluida de sus actividades escolares por un periodo prolongado de tiempo, cambiándole incluso la jornada de clases.

En ninguno de los casos se pudo demostrar que los colegios atentaran contra el acceso equitativo a los conocimientos oficiales impartidos. Incluso en el último caso mencionado a la estudiante se le realizaban clases especiales particulares, por lo que su acceso al conocimiento oficial se encontraba asegurado. Sin embargo, el aprendizaje implica además una experiencia subjetiva en la escuela que permita la apropiación de los conocimientos. Sólo en el caso en que se pudo demostrar que la estudiante era efectivamente excluida de las actividades escolares regulares se puede concluir que la experiencia subjetiva de apropiación de conocimientos no se encontraba asegurada.

Estas denuncias dan cuenta de cómo en algunos centros educativos existe una escasa valoración de la diversidad como fuente de aprendizaje (Hirmas, & Ramos, 2011), y que éste más bien se define como conocimiento curricular. Asimismo, en las siete escuelas denunciadas existe una tendencia a asumir un currículum universal, y se espera que sea el estudiantado el que se adapte al mismo.

**Participación.** Un caso de denuncia se relaciona con la participación entendida como toma de decisiones sobre aspectos relevantes que conciernen a la propia vida de las personas (Prieto, 2001; Murillo, 2012). En este caso la persona que denuncia indica que la estudiante no puede llevar implementos de recreación al colegio, y que en los recreos el estudiantado se encuentra obligado a sólo caminar y conversar sin poder realizar ejercicio físico. La denuncia indica que a su hijo, quien tendría un diagnóstico de SDA, le quitaron la pelota con la cual jugaba sin explicarle en ese momento los motivos.

Este tipo de prácticas debilitan la posibilidad de tomar decisiones como jugar en el recreo, lo que podría ser relevante en la experiencia subjetiva y cotidiana de niños y niñas. Asimismo, la denunciante señala no saber si les han quitado pelotas a otros estudiantes y si esta prohibición es universal o particular para su hijo. Esta denuncia evidencia que la participación constituye un aspecto central de la cotidianidad de la vida escolar, y que no puede ser supeditada tan sólo a la constitución de instancias formales como el Centro de Estudiantes. La participación desde el



enfoque de la inclusión educativa se refiere a la vida de las personas y su capacidad de decidir sobre ellas, en las cuales el estudiantado pueda construir sus propias normas (Ascorra et al., 2016).

**Discriminación por condiciones de salud.** En esta categoría encontramos un total de tres casos. Existen dos denuncias vinculadas con acceso a la educación, y una denuncia vinculada con permanencia en el sistema educativo.

**Acceso a la educación.** Las dos denuncias de esta categoría se relacionan con la negación de matrícula a estudiantes con condiciones adversas de salud. Uno de los casos trata sobre un estudiante en condición de leucemia, mientras que la otra denuncia consiste en la negación de matrícula para una estudiante usuaria de silla de ruedas.

El primer caso se trata de un estudiante de Primero Medio. Según el establecimiento educativo no contaban con cupo de matrícula y señalan que no hubo ningún tipo de discriminación. La madre indica que inicialmente se le había informado de la existencia de cupos y que al comentar la enfermedad de su hijo rápidamente se le indicó que no había matrícula.

En el segundo caso, la persona denunciante sostiene que se negó la matrícula a su hija, porque es usuaria de silla de ruedas. Según la madre, el centro educativo habría señalado no contar con las condiciones de infraestructura necesarias para recibir a la estudiante, aunque la investigación realizada concluye que estas condiciones sí existían.

En estas denuncias no existe concordancia entre la versión entregada por las familias y lo que relata la escuela. Esta sensación de discriminación se instala bajo sentimientos de frustración en las dos denuncias, y las familias indican que se les ha transgredido el derecho a la libertad de enseñanza. En el documento que acompaña a la denuncia, la madre de la estudiante usuaria de silla de ruedas indica que no puede elegir libremente el Proyecto Educativo Institucional que desee, y que se le ha vulnerado un derecho protegido constitucionalmente.

**Permanencia en el sistema educativo.** Existe una denuncia en esta categoría. Si bien no especifica cuál es el diagnóstico de salud con el que contaría el estudiante afectado, la denuncia fue clasificada en la categoría de discriminación por discapacidad física y/o intelectual. El estudiante de este caso debe consumir un medicamento todos los días y la madre indica que si no lo consume en el horario escolar ella no puede enviarlo al colegio ya que pondría en riesgo su salud por saltarse una dosis.



En la denuncia se expresa que el colegio dejó de brindarle su medicamento. El establecimiento educativo indica que la decisión se basa en los diferentes reclamos de la madre. La madre confirma su insatisfacción con los procedimientos de entrega del medicamento, señalando que le administraban mal la dosis y que no cumplían los horarios indicados, entre otros. El colegio señala que no es su responsabilidad administrar los medicamentos y por lo tanto, deciden dejar de hacerlo.

El establecimiento educativo no tiene la responsabilidad legal de suministrar un medicamento pero esto pone en riesgo la permanencia del estudiante en el sistema educativo ya que necesita ingerirlo a la hora en que está en clases. Esto deriva en emociones de frustración de parte de la madre, quien indica que requiere ayuda del colegio. Ella exige ciertas condiciones de administración del medicamento que son evaluadas como excesivas por parte del colegio. Frente a esto, el colegio decide no administrar el medicamento.

**Discriminación estética.** En esta categoría encontramos tres denuncias. En los tres casos las discriminaciones sentidas se vinculan con la vestimenta del estudiantado. Para poder participar de las actividades del centro escolar estos colegios ponen como condición el uso del uniforme o poseer determinada estética. Existen tres procesos de inclusión educativa representados en estas denuncias: permanencia, aprendizaje y participación.

**Permanencia.** Una denuncia señala que un estudiante de Segundo Básico fue suspendido de clases debido a que no llevaba el corte de cabello indicado por el establecimiento educativo. El reglamento de convivencia escolar de dicho colegio, indica para los varones, un “cabello corto estilo escolar” y luego explica que esto significa que el corte de cabello no debe ser de “fantasía ni debe estar tinturado”.

El corte de cabello del estudiante se asemejaba al de un famoso futbolista chileno: rasurado a los costados y estilo mohicano al centro. Al estudiante no se le permite el ingreso a clases hasta que no modifique su corte de cabello, lo cual se encuentra respaldado en el reglamento de convivencia escolar.

Esta denuncia muestra cómo se han naturalizado los patrones estéticos, esencializando estas diferencias de modo tal que se asume que existe un corte de cabello único que puede ser establecido como normal (Infante et al., 2011; Redón, 2011; Zarco, 2011; Castro, 2011; Ventura, 2000). La exigencia de una estética en particular en este caso se encuentra supeditada a la decisión de continuar asistiendo a la escuela, condicionando el derecho a la educación.



La apariencia física promovida por este centro educativo opera como una forma de clasificación y categorización social (Castro, 2011), distinguiendo quiénes pueden participar activamente de la vida escolar y quiénes no. El modelo estético de un peinado en particular se ajustaría a lo que esperan los adultos en la escuela, quienes actuarían como un grupo de poder dominante (Arganis, 2011; Castro, 2011). Aunque la exigencia de este corte de cabello se encuentra normada y sancionada por el reglamento de convivencia escolar, éste no puede estar por encima de las leyes nacionales y la Ley de Inclusión Escolar no permite la prohibición del ingreso a clases bajo ninguna circunstancia.

**Aprendizaje.** En esta categoría existe una denuncia. Se trata de la prohibición de participar en una salida pedagógica a un estudiante de enseñanza media por no asistir ese día con el uniforme escolar. Sus compañeros elaboraron una carta de queja dirigida a la directora del establecimiento educativo. En este caso se excluye al estudiante de una actividad de carácter educativa basado en criterios estéticos.

**Participación.** En esta categoría existe una denuncia de un estudiante de educación básica que es retirado del desfile escolar por llevar zapatillas de un color diferente al exigido en el uniforme escolar. Su padre efectúa la denuncia luego de haber realizado un reclamo dirigido al sostenedor del establecimiento educativo.

En este caso, lo que vemos es la separación del estudiante de una actividad propia de la vida escolar. El estudiante había decidido participar del desfile, por lo que su decisión no se pudo llevar a cabo. Esta prohibición constituiría una negación al derecho de involucrarse activamente en los procesos escolares (Ascorra et al., 2016; Murillo, 2012; Prieto, 2001).

**Clasismo o discriminación por situación socioeconómica.** Esta categoría posee un total de dos denuncias. Una de ellas se ubica en permanencia, la otra en aprendizaje.

**Permanencia en el sistema educativo.** En las categorías de denuncia este caso estaba clasificado en el sub-tema expulsión dentro de las medidas disciplinarias. Se trata de una estudiante de Enseñanza Básica que se encuentra interna en un centro dependiente del Servicio Nacional de Menores (SENAME). La denuncia señala que el establecimiento educativo solicitó el retiro de la estudiante, quien fue matriculada en otro colegio. La prohibición de continuar en el colegio es atribuida por la persona denunciante a razones vinculadas con un eventual prejuicio de parte del establecimiento educativo. La denuncia argumenta que el establecimiento educativo solicita el retiro basado en estereotipos negativos sobre la condición socioeconómica de la estudiante.



**Aprendizaje.** Esta denuncia trata sobre una apoderada que indica que su hijo fue beneficiario de la entrega de un computador, producto de su nivel socioeconómico bajo y rendimiento académico destacado. Sostiene que el establecimiento no le informó de forma oportuna los plazos que tenían para elegir el tipo de computador y por lo mismo no pudieron elegir el de su preferencia. El beneficio se entregó de todas maneras. El colegio intentó llamar por teléfono a la apoderada para que pudiera elegir, pero ella no habría contestado el teléfono.

La discriminación a la cual alude la madre denunciante se vincula con la sensación de frustración al no poder hacer uso de ese beneficio de forma libre. Ella señala que debió conformarse con lo que otras personas decidieron. Lo que generaría esta frustración tendría a la base una sensación de injusticia por un orden social estratificado que le otorga mayores libertades a ciertos grupos dominantes por sobre otros (Giroux, 1994; Goffman, 1994; Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014). A la luz de los aportes teóricos de Goffman (1994) lo que se denuncia en este caso es un sistema de interacciones cotidianas en una sociedad estratificada, en el cual existirían mayores libertades para quienes se ubican en estratos superiores.

**Discriminación por prejuicio sexual.** Los dos casos contenidos en esta categoría se vinculan con la permanencia.

**Permanencia en el sistema educativo.** La primera denuncia se trata de un estudiante de primer ciclo básico, que habría sido agredido por sus compañeros bajo el apelativo de “gay”, “homosexual” y “niñita”. El segundo caso, se trata de un estudiante de octavo básico que habría recibido una amenaza de muerte y agresiones verbales con contenidos homofóbicos.

En el primer caso, la madre indica que la profesora jefe del curso le ha comentado al estudiantado que Dios creó al hombre y a la mujer, y que personas con orientaciones no heterosexuales deberán vivir castigos divinos. La profesora dice en la clase de religión que existen dos sexos como se señala en los textos de estudios utilizados en su colegio, y defiende la necesaria existencia de ambos sexos para la procreación. También afirma no haber transmitido la idea de un Dios castigador, y que cuando supo que algunos estudiantes molestaban a su compañero con apelativos referidos a la homosexualidad, se encargó de seguir el protocolo de acoso escolar conversando con cada estudiante para generar compromisos.

Este caso nos muestra la naturalización de ciertas creencias que presentan una realidad que no puede ser cuestionada (Conde, 2009; Marqués, 1981). En esta denuncia se intersectan tres formas de discriminación: sexismo, discriminación por prejuicio sexual y discriminación religiosa. Se trata de discriminación por rol de género o sexismo ya que le decían “niñita” como un insulto. En



este sentido, aparece connotada como una ofensa la caracterización de lo femenino en un varón. Esto tiene base en el supuesto de que lo femenino sería inferior en relación con lo masculino (Badinter, 1992; Birgin, & Pautassi, 2001; Guzmán, 2002; Hupelkile, 1997; Lamas, 2002; Molyneaux, 2001). Se trata de discriminación por prejuicio sexual ya que los términos “gay” y “homosexual” son utilizados como una ofensa. En términos de la discriminación religiosa, la creencia religiosa de la profesora basada en el credo oficial del colegio vulnera el derecho del joven a ser respetado y valorado en su identidad. En Chile los centros educativos pueden impartir educación religiosa y moral de acuerdo a ciertas convicciones, pero las clases de religión no pueden contener aspectos que discriminen al estudiantado.

El segundo caso se trata de un estudiante de 15 años cursando octavo básico que señala ser hostigado y amenazado por un compañero de curso. Este compañero lo hostigaría por su orientación homosexual a través de adjetivos descalificadores. Dentro de los adjetivos se utiliza el término “Zamudio” como una ofensa. El estudiante deja de asistir a clases hasta que es retirado. Por lo anterior, el colegio interpone una medida de protección ante los tribunales de justicia. Se realiza una investigación interna que no logra demostrar quién fue el compañero que cometió las amenazas. Antes del retiro, el colegio activó diferentes redes de apoyo para retener al estudiante en el sistema educativo. Esta denuncia es acompañada por el registro de ofensas y amenazas publicadas en redes sociales. Éstas consisten en acusaciones de homosexualidad al estudiante afectado, quien se defiende indicando que no es homosexual. Al usar la homosexualidad como ofensa, se demuestra que la heterosexualidad tiene mayor valoración social y se reconoce como normal (Binstock, & Vogel, 2013; Schniedewind, & Davidson, 2014; Light, Keller, & Calhoun, 1991; Sapon-Shevin, 2014).

Los dos casos ponen en entredicho el derecho a la identidad.

**Discriminación por embarazo, maternidad y paternidad.** Las dos denuncias registradas en este apartado corresponden a una promoción y aprendizaje. Ambas involucran a mujeres.

**Promoción escolar.** La estudiante afectada, habría cumplido con la entrega de algunas pruebas y trabajos. Su promedio final fue de 4,2 con ocho asignaturas reprobadas y un 27% de asistencia a clases. Según el Reglamento de Evaluación y Promoción del establecimiento educativo esto hacía imposible la aprobación del año escolar. El colegio presenta evidencia que muestra que la estudiante entregaba los trabajos fuera de los plazos acordados. Debido a que el profesorado revisaba estos trabajos en las nuevas fechas el colegio señala que han sido flexibles.



Pese a esta flexibilidad en los procesos de evaluación, el colegio no realiza acciones que permitieran una enseñanza pertinente y la estudiante debe hacerse cargo de aprender por sí misma. Esto deja en evidencia que enseñanza y evaluación son procesos dependientes pero diferentes. Frente a la dificultad de asistir a clases en los días y horarios regulares, el colegio no logró asegurar la enseñanza y flexibiliza los criterios de evaluación. El decreto N° 74/2004 sugiere a los colegios realizar un sistema de tutorías del cual pueden incluso participar los propios compañeros.

El sólo hecho de entregar las evaluaciones en otras fechas y cambiar pruebas por trabajos hechos en casa no asegura la prevención del rezago escolar en estudiantes madres, padres y en proceso de serlo. Si bien la escuela de la denuncia flexibiliza algunos procedimientos, no posibilita ni diseña estrategias para que la estudiante acceda a los procesos de enseñanza y aprendizaje a los que accede todo el estudiantado.

**Aprendizaje.** El segundo caso consiste en una estudiante madre de una niña pequeña que asiste al jardín infantil. Tanto la niña como su madre ingresan a clases a la misma hora. Aunque el jardín infantil está cerca del colegio de la madre, la estudiante llega a clases 15 minutos tarde. Debido a esto un profesor no la deja entrar a clases y pierde el bloque completo. La denuncia concluye con la instrucción de parte del establecimiento educativo hacia el docente de flexibilizar el horario de ingreso a clases.

Esta estudiante requería de adecuaciones a una política interna del colegio que hasta entonces era igual para todos. Con el fin de asegurar sus procesos de aprendizaje, requería de políticas de la diferencia (Honneth, 1992; Taylor, 1992). La adecuación horaria para el ingreso a clases demostró la valoración social de las especificidades que caracterizan diferencialmente a las distintas personas y grupos en una misma sociedad.

**Discriminación étnica. Procedencia étnico-nacional.** En este apartado se ubica una denuncia.

**Permanencia.** Este caso consiste en una estudiante cuya matrícula fue cancelada. Su familia proviene de Brasil y su madre señala que si bien su hija ha incurrido en varias faltas, ella es discriminada por el colegio debido a su procedencia extranjera. La estudiante ingresó con matrícula condicional por el sólo hecho de ser estudiante nueva. El motivo de la condicionalidad no se ajusta a la normativa vigente.

En los relatos la madre indica que su hija había sido discriminada por las personas adultas que trabajan en el establecimiento, aludiendo a que ella sería “liberal, tal como la gente de Brasil”. La *discriminación sentida* por la madre y su hija expresa un estereotipo sobre las personas que





proceden de otros países. Según el relato de la denuncia, el profesorado señalaría que por su procedencia brasileña la estudiante tendría conductas lésbicas y una iniciación sexual temprana.

El trato hacia personas latinoamericanas, en este caso brasileñas, concentra más discriminaciones que a extranjeros de origen extra regional (Aravena, & Alt, 2012). Quienes provienen de Brasil comparten con los extranjeros haitianos y otros, la barrera de inclusión social lingüística además de barreras culturales, institucionales, educacionales y climáticas.

**Discriminación religiosa.** En esta categoría, nos encontramos con una denuncia que ha sido clasificada en los procesos de participación.

**Participación.** La denuncia señala que la apoderada ha solicitado en varias ocasiones excluir a su hijo de la formación religiosa católica. La escuela no contaba con la encuesta obligatoria exigida por el Mineduc y solicitó a las familias que redactaran una carta señalando su deseo de no recibir educación religiosa. La apoderada indica que ya había completado un formulario al momento de la matrícula y que no corresponde exponer motivos.

A la madre se le exigen diferentes documentos en diferentes oportunidades para manifestar su voluntad de una educación laica en un colegio que no es confesional. Clasificada en el tema de clases de religión, esta denuncia muestra cómo se dificulta que un niño y su familia puedan decidir sobre su propia vida en el espacio escolar (Ascorra et al., 2016). Esta denuncia evidencia una dificultad de parte del establecimiento educativo para adecuarse a la diversidad de características y condiciones del estudiantado (Ainscow, 2001).



## Quinto Capítulo



## Conclusiones

Al ratificar tratados y convenciones internacionales, así como al legislar a favor del principio de la no discriminación arbitraria en educación, Chile ha progresado en la protección de derechos fundamentales. Paulatinamente se ha avanzado desde declaraciones generales hacia la protección de ciertos grupos focales que requieren de políticas de la diferencia. Aunque la legislación resguarda los derechos de toda la población en edad escolar, existen normas específicas de protección de los derechos de ciertos grupos.

La evolución de la legislación en Chile en materia de discriminación en la escuela muestra un tránsito desde un enfoque centrado en una perspectiva de integración hacia a una perspectiva de inclusión educativa. En un comienzo se protege el derecho a la educación resguardando el acceso entendido como inserción. Esto se realiza a través de la ratificación de tratados internacionales y de diferentes esfuerzos por aumentar la cobertura educativa, especialmente en la década de 1960.

A partir del año 1990, tras los 17 años de dictadura, se legisla sobre otros procesos de inclusión educativa que avanzan desde la integración hacia la inclusión. En algunos casos estas normas regulan subvenciones y bonificaciones especiales, mientras que otras medidas corresponden a reformas curriculares o estructurales. Por ejemplo, el derecho a la permanencia en el sistema educativo se regula a través de la subvención pro retención y de becas como la beca BARE y programas como PARE de Junaeb, mientras que la promoción se resguarda a través de una norma nacional universal que establece la exigencia de reglamentos de evaluación y determina criterios para éstos. Los procesos de aprendizaje quedan resguardados en el marco curricular nacional, y se incorpora el aseguramiento de la entrega de herramientas de apoyo a grupos focales específicos, tales como estudiantes con NEE o en condición socioeconómica de vulnerabilidad, entre otros. Estas iniciativas se despliegan a través de subvenciones específicas establecidas en leyes, tales como la subvención escolar preferencial y la subvención a estudiantes con NEE<sup>141</sup>.

Por otra parte, la participación aparece como una preocupación para la institucionalidad y normativa chilena al reconocer estructuras como CCAA, CCPA, Consejo Escolar, entre otras. Algunas de estas iniciativas datan desde fines de la década de 1940 y son interrumpidas por el periodo de la dictadura, retomándose luego del año 1990. Otras iniciativas orientadas a proteger la participación de la comunidad educativa poseen un carácter formativo, como por ejemplo la exigencia de un Plan de Formación Ciudadana.

<sup>141</sup> Ley N° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial y Decreto 170/2010.



Actualmente se discute en el Congreso un proyecto de ley que, de forma tangencial, protege la identidad de género de niños y niñas. Además, la denominada Ley Zamudio contiene una normativa amplia que apunta a resguardar la no discriminación arbitraria para todas las personas. Sin embargo, en el escenario legislativo actual hay grupos focales discriminados para los cuales no existen leyes específicas de protección de derechos, como ocurre con la disidencia sexual. Con el fin de dar respuesta a este vacío legal, el Mineduc y la Superintendencia de Educación realizaron esfuerzos importantes y coordinados por entregar directrices y orientaciones claras y específicas respecto a la protección de la disidencia sexual<sup>142</sup>. Esta es una categoría sospechosa, y por lo tanto debe ser cubierta por las normas nacionales aunque las denuncias de discriminaciones vinculadas con los grupos de disidencia sexual sean bajas<sup>143</sup>.

Asimismo, tampoco existen normas jurídicas orientadas a prevenir o enmendar discriminaciones por estética. Legislar sobre este tema es complejo, ya que las personas cuyas características físicas no coincidan con un ideal de belleza dominante no conforman una categoría sospechosa desde el punto de vista jurídico, aunque sí corresponden a un grupo en riesgo de ser discriminado desde una perspectiva psicosocial. Tampoco existen movimientos sociales vinculados con la apariencia física que permitan que la sociedad civil visibilice su ausencia en la legislación actual, ni tratados internacionales en los cuales basarse. Lo que nos muestran las medidas vinculadas con prejuicio sexual es que no es necesaria una ley para que los organismos públicos impulsen medidas y políticas en la materia. Actualmente, se vuelve necesario que se lleven a cabo iniciativas orientadas al resguardo de derecho en materia de discriminación estética.

Por otra parte, existen otros grupos en riesgo de ser excluidos por la normativa nacional. Por ejemplo, se resguardan derechos de las estudiantes madres o en proceso de serlo en términos de su acceso al currículum. Sin embargo, la protección de los derechos en estudiantes padres varones es aún débil e incipiente.

Uno de los grupos cuya protección de derechos ha suscitado esfuerzos nacionales en los últimos dos años es el de estudiantes en riesgo de sufrir discriminación étnica. Desde el año 2015 se ha avanzado de forma sustancial en políticas educativas-migratorias, reconociéndose paulatinamente derechos de este grupo focal tales como la no discriminación arbitraria, la identidad y la participación en el contexto escolar. De todos modos, existen tratados internacionales de

<sup>142</sup> Estas directrices son la Circular N° 2.609 de la Superintendencia de Educación y la guía del Ministerio de Educación con orientaciones para la inclusión de personas lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersex (LGBTI), ambas publicadas recientemente durante este año 2017.

<sup>143</sup> Sólo el 3% del total de denuncias 2014-2015 se refieren a la categoría de denuncia de orientación sexual, y menos del 0,3% se refieren a identidad de género.



relevancia en la materia que Chile no ha ratificado, como ocurre en el caso de estudiantes apátridas<sup>144</sup>.

Por su parte, el estudiantado de pueblos originarios cuenta con la protección del derecho a la educación a través del acceso, y paulatinamente se ha protegido el derecho a que el currículum incluya contenidos relativos a sus costumbres y lengua. Sin embargo, también en este caso existe un tratado internacional sobre el apartheid de personas de diferente origen étnico que Chile no ha suscrito<sup>145</sup>. Si bien este tratado aborda tangencialmente el derecho a la educación de este grupo, su firma podría implicar medidas adicionales a las ya existentes para garantizar que este estudiantado no sea excluido de los procesos educativos. Si bien se trata de un tratado que surgió con el fin de abordar la segregación racial en Sudáfrica, a la fecha ha sido firmado por 76 países.

Al analizar la normativa vigente es posible observar que a menos que estén resguardados los cinco procesos de inclusión educativa – acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y participación- no es posible asegurar de forma concluyente que se ha resguardado el principio de no discriminación arbitraria. En este sentido, la mayoría de las iniciativas protegen el acceso como inserción, combinándolo con algún otro proceso que se protege de manera adicional. Este es el caso del estudiantado con NEE, para quienes no sólo se asegura su acceso sino que se asegura también la entrega de apoyos de tipo curriculares<sup>146</sup>. Sin embargo, la literatura señala que este estudiantado tiene una experiencia escolar de mayor victimización y que enfrenta diferentes formas de discriminación desde sus propios compañeros (Villalobos-Hernández et. al. 2015; Villalobos-Parada, et. al 2016; Bossaert et al., 2012; Mineduc, 2013).

La normativa nacional no resguarda para el estudiantado con NEE las cuatro dimensiones de los derechos del niño y de no discriminación en la esfera de la enseñanza -no discriminación, identidad, participación y buen trato. Los resultados de este estudio muestran una alta tasa de discriminaciones sentidas en este grupo focal, por lo que las políticas educativas deben diseñar estrategias remediales de discriminación positiva. Como vimos, al menos el 50% de las denuncias por discriminación ante la Superintendencia de Educación corresponden a la categoría de SDA. Pese a que el acceso a la educación es el proceso de inclusión educativa más resguardado, y pese a los esfuerzos nacionales por generar políticas y estrategias de retención escolar, el análisis muestra que este grupo denuncia discriminaciones en los ámbitos de acceso y permanencia en el

<sup>144</sup> Chile no ha ratificado acuerdos como la Convención sobre el Estatuto de los Apátridas de 1954 y la Convención para Reducir los casos de Apatridia de 1961.

<sup>145</sup> Chile no ha suscrito la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid.

<sup>146</sup> Decreto 170/2010.



sistema educativo<sup>147</sup>. Destacan prácticas como la negación de matrícula y la exclusión de actividades educativas, especialmente en los primeros niveles de escolarización.

Respecto a la participación, la normativa internacional apunta fundamentalmente a la protección de la participación social de personas en situación de discapacidad, y sólo tangencialmente aborda al sistema educativo. Las NEE constituyen una condición que no se origina en el estudiantado *per se*, sino en la interacción de éste con determinadas barreras para el aprendizaje y la participación. Por ello no es apropiado definir las NEE como una situación de discapacidad, de modo que la normativa internacional resulta insuficiente para abordar las discriminaciones arbitrarias sobre este grupo focal. Asimismo, la normativa nacional<sup>148</sup> sólo asegura la entrega de recursos adicionales a los colegios que cuenten con este estudiantado, y aunque establece una oferta de apoyos focalizados, no asegura un acceso equitativo al currículum ni garantiza la no discriminación, identidad, participación y buen trato.

Los recientes estudios existentes en esta materia a nivel nacional ponen de relieve la excesiva medicación del estudiantado referido con SDA, y recomiendan que el sistema educativo desarrolle estrategias de atención a la diversidad que consideren la experiencia subjetiva escolar de este estudiantado, más allá de su acceso al currículum formal. La alta tasa de denuncias respecto de discriminaciones sentidas en la categoría SDA confirma que se trata de un tema crítico que debe ser abordado a la brevedad. En Chile desde que existe el Decreto 170 el diagnóstico de SDA aumentó en un 400% en menos de dos años<sup>149</sup>. Ya que las prevalencias no suelen tener aumentos de ese tipo, una interpretación posible es que la categoría de SDA pueda estar ocultando otras condiciones. Otro factor asociado podría apuntar a que el sobrediagnóstico permite un ingreso económico adicional para las escuelas.

Los resultados de este estudio muestran que son pocos los colegios denunciados que asumen una posición respecto del diagnóstico de NEE que reconozca su propio rol y responsabilidad en las barreras para el aprendizaje y la participación que debe enfrentar este estudiantado. Por el

<sup>147</sup> Se ha decidido utilizar la conceptualización de “referidos con SDA” debido a que no queda del todo claro en el contenido de muchas denuncias, si el estudiantado en cuestión posee o no un diagnóstico médico de SDA, o si se trata de la percepción o intuición de la persona denunciante.

<sup>148</sup> Decreto 170/2010.

<sup>149</sup> Al año 2010, el número de estudiantes en establecimientos con Proyectos de Integración escolar (PIE), alcanzaba los 75.683 distribuidos en 4.110 establecimientos en distintos niveles en todo el país (Mineduc, 2011). Para el año 2013 se registró un aumento cercano al 277% de los estudiantes en PIE, con un total de 210.331 estudiantes en 4.626 establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados (SEGPRES, 2013). En particular, el diagnóstico de estudiantes con Trastorno de Déficit Atencional reporta un incremento promedio cercano al 430% entre el año 2011 y el 2012 (OPECH, 2014).



contrario, en varios casos las escuelas exigen superar el diagnóstico como condición para permanecer en el establecimiento. Muchas escuelas denunciadas señalan que esta condición podría superarse con la ingesta apropiada de medicamentos, diversos tratamientos médicos y psicológicos, y conductas familiares que respalden estas medidas. El Decreto 170 define al SDA como una necesidad educativa transitoria<sup>150</sup>, lo que respalda la creencia de estos colegios de que se trata de una condición médica que puede mejorar. En este contexto, los colegios denunciados han diseñado mecanismos de acción y medidas en relación a los tratamientos médicos y conductas de los estudiantes con SDA que constituyen potenciales formas de discriminación por aptismo. Muchos estudiantes en esta situación señalan ser excluidos de actividades escolares, y muchas familias señalan haber sido imposibilitadas de elegir libremente el colegio en el cual quieren que estudien sus hijos e hijas.

La esencialización y naturalización del SDA se evidencia tanto en la propia política educativa en el Decreto 170, como en los argumentos que esgrimen diferentes escuelas denunciadas. Desde este punto de vista, el SDA podría estar operando como una categoría social aplicada al estudiantado que el profesorado considera difíciles de enseñar, generando prácticas de exclusión (López et al., 2012).

La Ley de Inclusión Escolar busca evitar las prácticas de exclusión en la escuela a través de la prohibición de la admisión arbitraria. Su espíritu es que los estudiantes no sólo puedan ingresar a las escuelas, sino que también puedan permanecer en ellas, ser promovidos de curso, aprender y participar de la vida escolar. Sin embargo, esto no es suficiente para dar respuesta a las discriminaciones arbitrarias denunciadas por las familias del estudiantado con NEE.

Desde una perspectiva más general, y aparte de consideraciones sobre grupos focales específicos, la revisión de los reglamentos de convivencia escolar mostró que el proceso de inclusión más crítico es el de permanencia. Esto se evidencia en normas que establecen medidas como la suspensión de clases, la condicionalidad y cancelación de matrícula, y la expulsión. Sin embargo, a partir de las nuevas orientaciones delineadas por el Mineduc el año 2016, los establecimientos educativos han debido ir paulatinamente revisando y actualizando sus reglamentos de convivencia escolar con el fin de adaptarlos a la Ley de Inclusión Escolar, resguardando que el estudiantado no quede excluido de las actividades escolares.

---

<sup>150</sup> El Decreto 170/2010 diferencia las NEE en necesidades transitorias y necesidades permanentes. El SDA se categoriza en la primera.



Este resguardo debe proteger el derecho a la educación asegurando la no discriminación arbitraria y respetando la identidad, la participación y el buen trato. En Chile la libertad de enseñanza permite iniciar proyectos educativos que representen a la sociedad civil organizada y que no estén liderados necesariamente por el Estado. Sin embargo, estos proyectos no pueden atentar contra la dignidad de las personas, ni pueden tener contenidos o prácticas de discriminación. Es por ello que la Ley de Inclusión Escolar regula posibles arbitrariedades, aunque fundamentalmente asociadas al acceso y permanencia.

Una arbitrariedad observada consiste en una forma de discriminación negativa que excluye al estudiantado de las actividades escolares. Es por tanto obligación de los organismos públicos de fiscalización y acompañamiento educativo continuar con el diseño de políticas y de acciones para resguardar que los establecimientos educativos no equivoquen la interpretación del concepto de arbitrariedad. El estudio de Henry y Larraín (2014) muestra que ocurren casos en que los colegios interpretan lo arbitrario simplemente como carente de fundamento, de modo que casos de aplicaciones de medidas basadas en fundamentos que no se ajustan a derecho no son entendidos como arbitrarios. La Ley de Inclusión Escolar, así como las orientaciones del Mineduc regulan con claridad que esto no ocurra, y que discriminación arbitraria sea definida como discriminación negativa.

Asimismo, el sistema educativo debe informar con claridad a las familias sobre los diferentes proyectos educativos y las normativas internas que regulan sus interacciones. Las normativas legales son necesarias pero no suficientes, pues el aparato jurídico como estructura legal no necesariamente asegura la efectividad del derecho. A partir de los relatos de las familias, el análisis de las denuncias muestra que es posible que éstas no comprendan con claridad el contenido de algunos acuerdos que firman con los colegios, o que tampoco comprendan cabalmente las normas de algunos reglamentos de convivencia. A esto se le agrega que el hecho de que las familias firmen un documento que indica que conocen el reglamento de convivencia no asegura que el estudiantado lo conozca o comprenda. Las denuncias muestran profundos desacuerdos entre las versiones de los hechos que narran muchas familias y los antecedentes expuestos por los centros educativos. La tendencia es que las escuelas poseen respaldos escritos de estos antecedentes, y muchas familias no recuerdan haber sido informadas de las acciones y procedimientos llevados a cabo.

Estos relatos muestran además una experiencia subjetiva de exclusión del sistema educativo que opera por medio de la esencialización y naturalización de las diferencias (Conde, 2009; Infante et al., 2011). Las diferencias entre las personas se toman como naturales, invisibilizando el hecho de que éstas son construidas socialmente. Las denuncias ponen en evidencia la dificultad de las escuelas denunciadas para generar procesos auténticos de inclusión escolar. Desde una perspectiva





de justicia social, los resultados sugieren que la esencialización estaría generando una cultura de desigualdades, pues la escuela como institución social se relaciona con el estudiantado a través de la imposición del poder por medio de criterios de deseabilidad y normalidad (Dana, 1966; Giroux, 1994; Kantarovich, Kaplan, & Orce, 2014; Magendzo, 1996). Estas escuelas se conciben a sí mismas en contraposición a un estudiantado no deseado y considerado como anormal (Binstock, & Vogel, 2013; Light, Keller, & Calhoun, 1991; Sapon-Shevin, 2014; Schniedewind, & Davidson, 2014). Así, los límites de la pertenencia a la institución educativa aparecen establecidos desde la normalidad, la que a su vez es entendida como deseabilidad. Quienes respondan a criterios considerados como normales, y por lo tanto, deseables para las escuelas, están reconocidos por la misma para pertenecer a la comunidad educativa. Quienes no respondan a estos criterios son excluidos de diferentes formas. Las características con las que han sido señalados y que los convierten en grupos focales de discriminación resultan en exclusión por parte de los grupos hegemónicos (Galindo, Cuenca, & Puga, 2014).

Estos centros educativos pretenden que sus miembros sean lo más parecidos posibles entre sí, estableciendo normas iguales y estáticas para estudiantes diferentes. Con esto se niega el valor de la diversidad de los estilos de vida e identidades personales que conforman las sociedades complejas (Honnet, 1992; Taylor, 1992;). Este tratamiento hacia el estudiantado y sus familias niega la necesidad social de fortalecer el bienestar colectivo, es decir, el pleno desarrollo de las capacidades de todos los ciudadanos, toda vez que al excluir y segregar estudiantes se determina quiénes pueden o no acceder a determinados centros educativos (Nussbaum, 2007). Así, muchas de las escuelas denunciadas estarían actuando como instituciones sociales encargadas de estabilizar los actos de discriminación (Prevert et al., 2012). Bajo este escenario, estas relaciones de poder dificultan una inclusión educativa efectiva.



## Recomendaciones y orientaciones

Con el fin de aportar a la construcción de políticas y prácticas que fortalezcan la no discriminación y la inclusión en el sistema educativo chileno, a continuación se presentan orientaciones específicas derivadas de este estudio. Éstas han sido organizadas en función de los distintos actores sociales involucrados.

### Recomendaciones y orientaciones para quienes diseñan y supervisan las políticas educativas

En este apartado se encuentran contemplados el Mineduc y la Superintendencia de Educación.

**Incorporar una verdadera perspectiva de inclusión escolar.** Es necesario definir adecuadamente el paradigma asumido en el diseño del sistema educativo. Las denuncias reflejan que existen centros educativos que depositan en el estudiantado la responsabilidad de adaptarse al mismo (Blanco, 2009; Echeita, & Sandoval, 2002; Villalobos-Parada et al., 2014). Esto ha ido ocurriendo en Chile al mismo tiempo que las políticas públicas han asegurado el acceso y permanencia al sistema educativo (Giné, et. al, 2013). Se requiere de un avance hacia un paradigma social de las diferencias, lo que implica que se conciba a los centros educativos como capaces de ofrecer una educación inclusiva en la diversidad (Barton, 1998; Brogna, 2009; Lawrence-Brown, & Sapon-Shevin, 2014). Para ello las políticas y normativas deben propender a instalar prácticas culturales que acepten el hecho de que la diferencia es la norma (Hirmas, & Ramos, 2011; Slesaransky-Poe, & García, 2014). Se debe construir una política general sobre no discriminación en la escuela que constituya un marco paradigmático para guiar todos los documentos ministeriales de apoyo a las escuelas.

**Incorporar las necesidades educativas especiales como categoría sospechosa.** En materia legislativa, Chile ha avanzado en la protección de derechos de infancia sobre ciertos grupos focales respecto del derecho a la no discriminación y la identidad. Sin embargo, la participación y el buen trato solo son abordados en normativas generales que no reconocen categorías sospechosas. Sugerimos revisar qué categorías sospechosas deben resguardarse explícitamente en los dos ejes mencionados que no poseen normas específicas: participación y buen trato. Además, sobre la base de este estudio es posible establecer que el estudiantado con NEE debe ser protegido de forma urgente en los cuatro ejes – no discriminación, identidad, participación y buen trato.

Así como el Mineduc y la Superintendencia de Educación realizaron un esfuerzo conjunto para diseñar orientaciones y una circular que protegiera a grupos de disidencia sexual, iniciativas como éstas están pendientes y son necesarias para el grupo focal de estudiantes con NEE. Aunque existen normas legales que protegen para este grupo el acceso y la permanencia en el sistema educativo,



la promoción y progresión escolar, y el acceso al currículum, no hay normativas que garanticen el derecho a la no discriminación, identidad, participación y buen trato. El grupo con NEE no es visto en la normativa como una categoría sospechosa de discriminación, y el alto número de denuncias por parte de miembros de este grupo indica la necesidad de incorporarlos de forma explícita en la normativa contra discriminaciones arbitrarias.

**Supervisar y fiscalizar los reglamentos de convivencia escolar.** Las orientaciones formuladas por el Mineduc para que los colegios actualicen sus reglamentos de convivencia escolar en el marco de la Ley de Inclusión Escolar constituyen un avance en la materia. Sin embargo, las normas y orientaciones no son suficientes. Como parte del Sistema de Aseguramiento de Calidad de la Educación, el Mineduc debe asesorar el diseño de estos reglamentos a través de los Departamentos de Educación Provincial (DEPROV). La Superintendencia de Educación debe fiscalizar tanto la existencia como el ajuste a derecho de estos reglamentos. Este procedimiento debiera implicar un sistema de aprobación formal de los reglamentos, y una política focalizada dirigida a la obligatoriedad de su actualización en todos los colegios de Chile.

**Monitorear las prácticas de escuelas en zonas extremas.** Sugerimos que se inicie una línea de investigación que permita conocer las prácticas de colegios ubicados en las macro zonas geográficas norte grande y zona austral del país, debido a que concentran una alta tasa de discriminación por estudiante. A su vez, sugerimos un sistema de monitoreo de colegios de las regiones que muestran una tasa negativa en que han disminuido las denuncias, como en La Araucanía, Bernardo O'Higgins, Los Lagos y Coquimbo. Sobre la base de este monitoreo se puede retroalimentar el diseño de políticas basadas en evidencia.

**Permitir denuncias de personas en situación de migración a través del Identificador Provisorio Escolar (IPE) u otro documento de identidad.** En el sistema de denuncias sólo se puede registrar una persona con el Registro Único Nacional (RUN), excluyendo pasaporte u otros documentos de identificación. La propia política educativa ha avanzado en el reconocimiento de una identidad jurídica en estudiantes en situación de migración que no posean documentos de identificación regularizados. El sistema de denuncias debe avanzar en esa misma dirección.

**Realizar las siguientes modificaciones al sistema de denuncias de la Superintendencia de Educación:**

***Incorporar la categoría de necesidades educativas especiales (NEE).*** Sugerimos incorporar NEE a la lista de categorías de ingreso de denuncias por discriminación. De este modo se podría



tener mayor claridad del conjunto de condiciones que se encuentran ocultas bajo la categoría de SDA.

***Incorporar la categoría de discriminación a otros actores educativos.*** No existe ningún tema de denuncias en la clasificación de la Superintendencia de Educación que se vincule directamente con las familias, a excepción de dificultades o impedimentos en la constitución o participación en Centros de Padres y Apoderados (CCPA) y Consejos Escolares. Sin embargo, el análisis de las denuncias de este estudio muestra que existen acusaciones de discriminación en este ámbito. Sugerimos además que no se restrinja sólo a las familias e incorpore al resto de la comunidad educativa que no sean estudiantes<sup>151</sup>.

***Incorporar la categoría de discriminación por situación de migración.*** Recomendamos separar la discriminación sobre personas pertenecientes a pueblos originarios de la discriminación a personas en situación de migración. Esto permitirá visibilizar ambos temas por separado, y así legislar de forma más pertinente y efectiva.

***Modificar la categoría de discriminación por embarazo y maternidad.*** Agregar la paternidad como categoría de denuncia, con el fin de reconocer a los varones padres jóvenes como grupo focal en riesgo de discriminación.

### **Recomendaciones y orientaciones a las escuelas y sus sostenedores**

Se sugiere las siguientes medidas para los establecimientos educativos, así como para los sostenedores públicos o privados que los administran.

**Ajustar los reglamentos de convivencia escolar.** Se observa una presencia importante de reglamentos de convivencia escolar que hacen el esfuerzo por alinearse a la normativa actual, aunque todavía faltan reglamentos que sigan las orientaciones emanadas del Mineduc<sup>152</sup>. La Ley de Inclusión regula el acceso, y en menor medida, la permanencia. Los reglamentos analizados en este estudio mostraron que el acceso al sistema educativo, entendido como inserción, se encuentra resguardado en la mayoría de los documentos. Sin embargo, más que resguardar la permanencia, lo que está normado en los reglamentos son los criterios y procedimientos de expulsión, cancelación de matrícula y suspensión. La exclusión de actividades escolares, aunque respete el debido proceso y la normativa vigente, atenta contra el resguardo del proceso de permanencia. Los

<sup>151</sup> La Ley General de Educación define a la comunidad educativa como compuesta por estudiantes, madres, padres y apoderados, docentes de aula y directivos, profesionales y asistentes de la educación.

<sup>152</sup> Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar. Actualización según la Ley de Inclusión.



establecimientos educativos deben generar protocolos de retención escolar para los grupos focales que están en riesgo de desertar. Asimismo, deben contener el protocolo completo que señala la Ley de Inclusión Escolar en los casos de cancelación de matrícula.

Respecto de la promoción y aprendizaje escolar se sugiere que los reglamentos de convivencia incorporen la mención al reglamento de evaluación escolar. Se sugiere además que la participación se resguarde no sólo en términos estructurales (CCAA, Consejo Escolar, etc.). Es necesario incorporar garantías y procesos para aprender a vivir con otras personas y formarse como ciudadanos. En todo caso, de todas las estructuras a las que refiere la participación, el Consejo Escolar aparece debilitado. Por ello, sugerimos que los reglamentos de convivencia escolar efectivamente queden establecidos como una instancia con representación de todos los estamentos y con carácter resolutivo.

**Incorporar en los PEI y reglamentos, el derecho a la no discriminación y los procedimientos pedagógicos y psicosociales para garantizarlo.** Además de declarar explícitamente este derecho, los reglamentos y PEI deben contener medidas para hacer efectivos los cinco procesos asociados a la inclusión educativa (acceso, permanencia, promoción, aprendizaje y participación). Se deben incorporar normas que garanticen la ausencia de discriminaciones arbitrarias. Especialmente deben resguardarse discriminaciones estéticas, sexismo y discriminación de género, disidencia sexual, discriminación por prejuicio sexual, discriminación étnica o racismo (origen étnico y procedencia étnico-nacional), aptismo, clasismo, discriminaciones religiosas, discriminaciones por condiciones de salud y discriminaciones por embarazo, maternidad y paternidad. Específicamente, se sugiere la incorporación de protocolos que resguarden no sólo a mujeres embarazadas y madres, sino también a valores padres y en proceso de serlo.

**Monitoreo de prácticas educativas orientadas a la inclusión educativa con enfoque de derecho.** El derecho a la no discriminación, identidad, participación y buen trato debe estar presente de forma transversal en las prácticas cotidianas de las escuelas. Se deben generar dispositivos específicos orientados a resguardar acceso, permanencia, promoción, participación y aprendizajes pertinentes, en un sistema educativo que tienda a la inclusión.

El desafío es generar y explicitar instancias y estrategias que aseguren la participación del estudiantado en ámbitos que son relevantes y medulares en la vida escolar, como por ejemplo los procesos de enseñanza y aprendizaje, las evaluaciones del aprendizaje y las normas de convivencia escolar. Desde un enfoque de justicia social, las decisiones sobre vida escolar deben normarse y tomarse de forma directa siguiendo los intereses de sus protagonistas. Para ello se sugiere que



junto con resguardar derechos en los reglamentos, se lleve a cabo un constante monitoreo de las prácticas que permitan darle viabilidad. Por ejemplo, no basta con regular el Consejo Escolar, éste debe además estar acompañado de un sistema de seguimiento y evaluación permanente que permita retroalimentar políticas locales para su mejoramiento continuo. Asimismo, deberían incorporarse mecanismos de consultas participativas dirigidas al estudiantado sobre aspectos como el uniforme escolar, normas de convivencia, estructura del CCAA, entre otros.

### **Recomendaciones y orientaciones para la ciudadanía**

En este apartado se incorpora a la sociedad civil. Considerando el papel que han tenido los movimientos sociales para acelerar ciertas normas legales, estas orientaciones se vuelven relevantes.

**Visibilizar a los grupos aún excluidos.** Las personas con NEE han sido visibilizadas por organizaciones sociales a través de orientaciones técnicas para el trabajo escolar<sup>153</sup>. Sin embargo, se ha abordado sólo el SDA y sin un movimiento ciudadano que acompañe la denuncia de su desprotección en materia de derechos. Sugerimos que la ciudadanía genere estrategias comunicacionales que posicionen este tema como algo urgente de ser legislado. Esto requiere de la problematización de prácticas de estigmatización en la sociedad en su conjunto, y no tan sólo a nivel normativo. También implica un cambio cultural mayor que debe ser asumido como responsabilidad de toda la sociedad, y no sólo del grupo focal en cuestión.

Por otra parte, los estereotipos de belleza dominante generan discriminación estética. Éstos deben ser cuestionados no tan sólo en las escuelas, sino también en los medios de comunicación y el marketing y publicidad en general. Se debe generar esfuerzos colectivos para que el sistema educativo respete y valore la identidad diversa del estudiantado. Para ello, como sociedad debemos proteger los derechos de grupos minoritarios. Esto nos lleva a cuestionar algunas prácticas sociales que podrían promover un clima social de discriminación bajo el supuesto de la libertad de expresión.

Es necesario que los medios de comunicación visibilicen a los grupos focales sin acudir a los estereotipos, para lo cual sugerimos que se inicie una política de acción educativa de no discriminación en los medios, en alianza con el Consejo de la Cultura y las Artes, que permita cuestionar los estereotipos de belleza y de los grupos focales en contextos educativos.

<sup>153</sup> El año 2011 el Centro de Estudios de Contrapsicología genera un manual para la realización de talleres grupales sobre el Síndrome de Déficit Atencional, con el fin de problematizar lo que denominan “mitos y realidades en torno al Síndrome de Déficit Atencional” (Contrapsicología, 2011).





## Referencias

- Aguado, M. T. (1991). Lecturas de pedagogía diferencial. En M. C Jiménez (Coord.), *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz* (pp. 89-104). Madrid, España: Dykinson.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Almeida, J., Cabral, A., Martins, S., & Leite, A. (2014). Prevalência e tipos de bullying em escolares brasileiros de 13 a 17 años. *Revista de Salud Pública*, 16(2), 173-183.
- Alpízar, L., & Marina, B. (2005). La construcción social de las juventudes. *Última Década*, 11(19), 105-123.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Álvarez, L. (2009). Los determinantes sociales de la salud: Más allá de los factores de riesgo. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 8(17), 69-79.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Amemiya, I., Oliveros, M., & Barrientos, A. (2009). Factores de riesgo de violencia escolar (bullying) severa en colegios privados de tres zonas de la sierra del Perú. *Anales de la Facultad de Medicina de Lima*, 70(4), 18-15.
- Andueza, I., & Lasheras, R. (2012). Discriminación laboral: Datos para la reflexión y la intervención. En M. Laparra, & A. Martínez de Lizarrondo (Coord.), *La discriminación étnica hacia la población inmigrante: Un reto para la cohesión social* (pp. 115-138). Mallorca, España: Cáritas Española.
- Añón, M. J. (2013). Principio antidiscriminatorio y determinación de la desventaja. *Isonomía*, 39, 127-157. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-02182013000200005&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-02182013000200005&lng=es&tlng=es)
- Apablaza, M. (2015). El orden en la producción de conocimiento: Normatividades en la educación chilena en torno a diversidad. *Estudios Pedagógicos*, 41, No. Especial, 253-266.
- Apple, M. (1994). *Educación y poder*. Barcelona, España: Paidós.
- Apple, M. (2001). ¿Podemos luchar contra el neoliberalismo y el neoconservadurismo en la educación? *Revista Docencia*, 13, 4-10.
- Apple, M., & Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Arango, J. (2000). Enfoques conceptuales y teóricos para explicar la migración. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 165, 33-47.





- Aravena, A., & Álvarez, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última década*, 20(36), 127-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>
- Arganis, N. (2011) La cana engaña: Cuidados corporales en mujeres mayores de 60 años. En E. Muñis, & M. List (Coords.), *Memorias V Congreso Internacional de Ciencias, Artes y Humanidades*, 25-28 octubre, Ciudad de México, México (pp. 245-255).
- Arza, J., & Carrón, J. (2015). Comunidad gitana: La persistencia de una discriminación histórica. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 10(2), 275-299. <http://dx.doi.org/10.14198/OBETS2015.10.2.01>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016) Participación estudiantil en escuela con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 25(2), 1-18.
- Ashiagbor, D. (abril de 2013). El reto de la discriminación múltiple e intersectorial en la ley. En Seminario ERA, Reflejos actuales en la UE, Ley de Igualdad de Género Tréveris. Recuperado de: <http://www.era-comm.eu/oldoku/SNLLaw/11 Multiple discrimination/2013 04 Ashiagbor ES.pdf>
- Astorga, A., Blanco, R., Guadalupe, C., Hevia, R., Nieto, M., Robalino, M., & Rojas, A. (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de Derechos Humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. 29 y 30 de marzo de 2007. Buenos Aires, Argentina. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Austin, B., Nelson, L., Birkett, M., Calzo, J., & Everett, B. (2013). Eating disorder symptoms and obesity at the intersections of gender, ethnicity, and sexual orientation in US High School students. *American Journal of Public Health*, 103(2), 16-22.
- Avraham, D. (2013). The 'racialization' of Jewish self-identity: The response to exclusion in Nazi Germany, 1933–1938. *Nationalism and Ethnic Politics*, 3(19), 354-374.
- Badilla, E. (2013). La declaración de Naciones Unidas sobre eliminación de todas las formas de intolerancia y discriminación fundadas en la religión o las convicciones. *Revista Chilena de Derecho*, 40(1), 89-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100004>
- Badinter, E. (1992). *La identidad masculina*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Barrera, O. (2011). El cuerpo en Marx, Bourdieu y Foucault. *Iberofórum, Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 6(11), 121-137.
- Barrientos, J., & Cárdenas, M. (2013). Homofobia y calidad de vida de gay y lesbianas: Una mirada psicosocial. *Psykhé*, 22(1), 3-14. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.1.553>
- Barton, L. (Comp.). (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Bassa, J., & Aste, B. (2015) Mutation of jurisprudential protection criteria for the rights to health care and labor in Chile. *Revista Chilena de Derecho*, 42(1), 215-244.



- Bassa, J., & Fuster, N. (2013). Política y constitución en el estado de derecho contemporáneo: Ilegitimidad de la constitución chilena vigente. *Política y constitución en el estado de derecho. Contextos*, 29, 59-72.
- Bedmar, V. (2009). Utilización de signos religiosos en los centros escolares de Alemania y Reino Unido: El velo islámico. *Educación XXI*, 12, 97-121.
- Bekaert, S. (2010). Tackling homophobic attitudes and bullying in youth settings. *Paediatric Nursing*, 22(3), 27-29.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bernales, M. (2008). *De la diferencia a la discriminación en la escuela: Una mirada a las madres de niños con Síndrome de Déficit Atencional* (Tesis de postgrado), Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/106064>
- Binstock, E., & Vogel, A. (2013). *La discriminación. Una forma de violación a los Derechos Humanos*. Buenos Aires, Argentina: Editora Patria Grande.
- Birgin, H., & Pautassi, L. (2001). *¿Género en la reforma o reforma sin género? Desprotección social de las leyes provisionales de América Latina*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Birkett, M., Russell, S., & Corliss, H. (2014). Sexual-orientation disparities in school: The mediational role of indicators of victimization in achievement and truancy because of feeling unsafe. *Research and Practice*, 104(6), 1124-1128.
- Blancarte, R. (2003). Discriminación por motivos religiosos y Estado laico: Elementos para una discusión. *Estudios Sociológicos*, 21(2), 279-307.
- Blanco, R. (2009). *Educación inclusiva, un asunto de Derechos Humanos*. Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Lucas Molina, B. (2007). La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas a la norma dominante: El caso de los centros educativos. *Revista de Educación*, 342, 61-81.
- Bolívar, A. (2005) ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa, escuela y aula. *Educação e Sociedade*, 26(92), 859-888.
- Bonal, X. (2011). Emotions and rationality in political consciousness. In R. G. Sultana (Ed.), *Educators in the Mediterranean... up close and personal: critical voices from South Europe and the MENA region* (pp. 163-171). Rotterdam, Netherlands: SensePublishers. [http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-681-6\\_15](http://dx.doi.org/10.1007/978-94-6091-681-6_15)
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion (1a ed.)*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.



- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion (3era edición)*. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Booth, T., Ainscow, M., Echeita, G., Muñoz, Y., Sim3n, C., & Sandoval, M. (2015). Guía para la educación inclusiva: Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educaci3n*, 13(3), 5-19.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., Petry, K., & Jan, S. (2012). Loneliness among students with special educational needs in mainstream seventh grade. *Research in Developmental Disabilities*, 33(6), 1888-1897.
- Boysen, G. A. (2012). Teacher responses to classroom incivility: Student perceptions of effectiveness. *Teaching of Psychology*, 39(4), 276-279.
- Bravo, G. (2015). Las migraciones internacionales y la seguridad multidimensional en tiempos de la globalizaci3n. *Diálogo Andino*, 48, 139-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000300013>
- Bravo-Moreno, A. (2015). Educando y aprendiendo desde procesos de racializaci3n. *Gazeta de Antropología* 31(1), 1-16.
- Brogna, P. (Comp.) (2009). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, DF: Fondo de Cultura Econ3mica.
- Brown, B. (2009). *Desaprender la discriminaci3n en educaci3n infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Brown, J., Pecheny, M., Tamburrino, M., Conde, L., Perrotta, G., Capriati, A., ..., Ibarlucia, I. (2014). Atenci3n ginecol3gica de lesbianas y bisexuales: Notas sobre el estado de situaci3n en Argentina. *Interface (Botucatu)*, 18(51), 673-684.
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. (2016). La participaci3n familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educaci3n Inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Camdepadr3s, R., & Pulido, C. (2009). La sociología de la educaci3n desde la pedagogía crítica. *Teoría de la Educaci3n. Educaci3n y Cultura en la Sociedad de la Informaci3n*, 10(3), 56-73.
- Campbell, D. (2009). Civic engagement and Education: An empirical test of the Sorting Model. *American Journal of Political Science*, 53(4), 771-786.
- Cañas, C., Men3ndez, R., Tápanes, T., Castillo, R., & Abad, Y. (2017). Intervenci3n educativa sobre el VIH con adolescentes de la Escuela Militar "Camilo Cienfuegos" de Arroyo Arenas. *Revista Cubana de Medicina Tropical*, 64(1), 43-48.
- Carlisle, L. R., Jackson, B. W., & George, A. (2006). Principles of social justice education: The social justice education in schools project. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 55-64.



- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona, España: Laertes.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Martínez Roca.
- Carrasco, C., & Baltar, M. (2013). El trabajo femenino y la educación sexual desde las políticas públicas en Chile: Porque un día nos contaron que íbamos a ser princesas. *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 3(5), 90-104.
- Carrasco, C., Molina, M., & Baltar, M. (2013). Inmigración, infancia e integración socioeducativa: Un estudio etnográfico sobre niños palestinos en Chile. *Revista Chilena de Antropología*, 27(6), 6-19.
- Carreño, F. (1991). *Enfoques y principios teóricos de la Evaluación*. México, D. F.: Editorial Trillas.
- Carrère, C., & Carrère, M. (2015). Inmigración femenina en Chile y mercado de trabajos sexualizados: La articulación entre racismo y sexismo a partir de la interseccionalidad. *Polis*, 14(42), 33-52. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300003>
- Carvajal, Z., Chinchilla, H., Penabad, M., & Ulate, C. (2014). *Guía para acompañar procesos de sensibilización sobre inclusión social y equidad desde la perspectiva interseccional. 2a. ed.* San José, Costa Rica: MISEAL. Disponible en: <http://www.miseal.org/index.php/documentacion/publicaciones>
- Casas, L., & Lagos, C. (2014). Análisis crítico de la acción de no discriminación arbitraria a la luz de los primeros casos. *Anuario de Derechos Humanos*, 10, 127-137.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ceardi, A., Améstica, J. M., Núñez, C. G, López, V., & Gajardo J. (2016). El cuerpo del niño como trastorno: Aproximaciones discursivas al abordaje del TDAH. *Athenea Digital*, 16(1), 211-235. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.1478>
- Clérico, L., Ronconi, L., & Aldao, M. (2013). Hacia la reconstrucción de las tendencias jurisprudenciales en América Latina y el Caribe en materia de igualdad: Sobre la no-discriminación, la no-dominación y la redistribución y el reconocimiento. *Revista Direito GV*, 9(1), 115-170. <https://dx.doi.org/10.1590/S1808-24322013000100006>
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa. (2006). *Programa intersectorial de reescolarización: construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago, Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. (1994). Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación: Los desafíos de la educación chilena frente al Siglo XXI. Santiago, Chile: Editorial Universitaria. Recuperado de [http://www.archivochile.com/edu/doc\\_gen/educdocgen00002.pdf](http://www.archivochile.com/edu/doc_gen/educdocgen00002.pdf)



- Comisión Nacional de los Derechos Humanos - México (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. México, D. F.: CNDH. Recuperado de: [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2\\_Cartilla\\_Discriminacion.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2_Cartilla_Discriminacion.pdf)
- Conde, F. (2009). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. Colección Cuadernos Metodológicos. Madrid, España: CIS.
- Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20.
- Cornejo, J. (2010). Jóvenes en la encrucijada. *Última Década*, 18(32), 173-189. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100010>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, 139-167.
- Charmaraman, L., Jones, A., Stein, N., & Espelage, D. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of Middle School staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438-444.
- Díaz García, I. (2013). Ley chilena contra la discriminación: Una evaluación desde los derechos internacional y constitucional. *Revista Chilena de Derecho*, 40(2), 635-668. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000200011>
- Diez, A. (2004). Las "necesidades educativas especiales": Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 157-171.
- Donoso-Díaz, S., Frites-Camilla, C., & Castro-Paredes, M. (2014). Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: Propuestas y silencios. *PEL, Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 1-18. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.1>
- Eaton, M. (1994). Patently confused, complex inequality and Canada vs. Mossop. *Revisión de Estudios Constitucionales*, 203.
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo, "Voz y quebranto". *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99-118.
- Echeita, G., & Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). Educación y conocimiento: Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30(3), 66-74.
- Espinosa, A., Calderón-Prada, A., Burga, G., & Gúimac, J. (2007). Estereotipos, prejuicios y exclusión social en un país multiétnico: el caso peruano. *Revista de Psicología*, 25(1), 295-338.
- Espinosa, A., & Taut, S. (2016). El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas. *Psykhé*, 25(2), 25-34.



- Espinoza-Díaz, O., González, L., Cruz-Grau, E., Castillo-Guajardo, D., & Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: Un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Fadragas, A., Valdés, M., & Fernández, L. (2012). Caracterización del nivel de información sobre ITS/VIH/sida en adolescentes de la escuela secundaria básica "José Luis Arruñada". *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28(1), 15-25.
- Figuroa, R. (2015). ¿Son constitucionales las cuotas de género para el parlamento? *Revista Chilena de Derecho*, 42(1), 189-214. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372015000100008>
- Figuroa, V. (2012) La realidad de los pueblos indígenas en Chile: Una aproximación sociodemográfica para contribuir al diseño de políticas públicas pertinentes. *Anales de la Universidad de Chile*, 7(3), 127-153.
- Flores, J. (2011). Justicia y derechos humanos. *Política y Cultura*, 35(1), 27-45.
- Flórez, M. T. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas*, 14(3), 31-44. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue3-fulltext-618>
- Fonseca C., & Quintero, M. (2009). La teoría Queer: La de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociología*, 24(69), 43-60.
- Foucault, M. (1982). The subject and power. *Critical Inquiry*, 8(4), 777-795.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Educación como Práctica de la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gadea, C. (2010). Violencia y experiencias colectivas de conflicto. *Espacio Abierto*, 19(2), 195-218.
- García, G. (2012). *Embarazo y maternidad adolescente en contextos de pobreza: una aproximación a los significados de las trayectorias sexuales reproductivas*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Garzón, R. Sánchez, C., & Perdomo, S. (2012). Significado de las vivencias de niños y niñas afectados por el VIH/SIDA, adscritos a un centro de atención y apoyo. *Revista Colombiana de Enfermería*, 7(1), 86-98.
- Gerardina, E., Guajardo, M., González, T., & Torres, F. (2010). Ansiedad y depresión en niños con sobrepeso y obesidad. Resultados de un campo de verano. *Summa Psicológica*, 7(2), 67-74.
- Giné, C. (2013). Aportaciones al concepto de Inclusión. La posición de los organismos internacionales. En C. Giné (Ed.), *La educación inclusiva: De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 13-24). Barcelona, España: Cuadernos de Educación.



- Giné, C., Vilaseca, R., Gràcia, M., Mora, J., Orcasitas, J. M., Simón, C., & Simó- Pinatella, D. (2013). Spanish family quality of life scales: Under and over 18 years old. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(2), 1–8. <http://dx.doi.org/10.3109/13668250.2013.774324>
- Giroux H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México, D. F.: Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1995). Pulp fiction and the culture of violence. *Harvard Educational Review*, 65(2), 299-315. <http://dx.doi.org/10.17763/haer.65.2.4032133560105811>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México, D. F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Giroux, H. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. *Revista Anales de la Educación Común*, 1(1-2), 72- 91.
- Gobierno de Chile (2006). Informe final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Recuperado de [file:///C:/Users/Editorial/Downloads/noticias-824\\_-1463759466.pdf](file:///C:/Users/Editorial/Downloads/noticias-824_-1463759466.pdf)
- Gobierno de Chile (2012). Ley de Equidad y Calidad de la Educación (Ley 20.501). Santiago, Chile: Chileduc.
- Gobierno de México (2011). *El derecho a la identidad como derecho humano*. Secretaría de Gobernación Dirección General de Compilación y Consulta del Orden Jurídico Nacional Dirección General del Registro Nacional de Población e Identificación Personal. Disponible en: [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/Libros2011/Derecho\\_a\\_la\\_identidad\\_como\\_derecho\\_humanoELECTRONICO.pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/Libros2011/Derecho_a_la_identidad_como_derecho_humanoELECTRONICO.pdf)
- Goffman, E. (1994). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gómez, J. (2010). La migración internacional: Teorías y enfoques, una mirada actual. *Semestre Económico*, 13(26), 81-99.
- Gómez, V. (2014). Análisis de la discapacidad desde una mirada crítica: Las aportaciones de las teorías feministas. *Estudios Pedagógicos*, 6(2), 391-407.
- González, B., Núñez, E., Couturejuzon, L., & Amable, Z. (2008). Conocimientos y comportamientos sobre el VIH/SIDA en adolescentes de enseñanza media superior. *Revista Cubana Salud Pública*, 34(2).
- González, M., Calderón, J., Jeria, A., Repetto, P., Valdivia, G., & Vivanco, A. (2014). Avanzando al desarrollo de una propuesta de Ley de Salud Mental en Chile: Marco legislativo de promoción y protección de los grupos de mayor vulnerabilidad y riesgo. En Pontificia Universidad Católica de Chile, *Propuestas para Chile, Concurso Políticas Públicas 2014* (pp. 89-119). Santiago, Chile: Centro de Políticas Públicas UC.



- Gracia, A., & Horbath, J. (2013). Expresiones de la discriminación hacia grupos religiosos minoritarios en México. *Sociedad y Religión*, 23(39), 12-53.
- Gramsci, A. (1981). *Escritos Políticos (1917-1933): 54 cuadernos de pasado y presente*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Granada, M., Pomés, M., & Sanhueza, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 25, 1-13.
- Grimson, A. (2011). Doce equívocos sobre las migraciones. *Nueva Sociedad*, 233, 34-43.
- Grinberg, S., Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2014). Espacios y subjetividades: Narrando las trayectorias de la vulnerabilidad. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 203-219. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300013>
- Guzmán, V. (2002). *Las relaciones de género en un mundo global*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Gzesh, S. (2008). Una redefinición de la migración forzosa con base en los derechos humanos. *Migración y Desarrollo*, 10, 97-126.
- Hein, H. (2012). The migration and development pendulum: A critical view on research and policy. *International Migration Journal*, 50(3), 8-25. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.2012.00755.x>
- Hernández, G. (2016). Discursos sobre la identidad como recurso adaptativo entre inmigrantes colombianos en Europa. *Migraciones internacionales*, 8(3), 191-219.
- Hernández, R. (2015). Justicia: Análisis del mandato de la Organización Internacional del Trabajo conforme al concepto moderno de la justicia. *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 21(1), 85-120.
- Hevia, R. (2010). El derecho a la educación y la educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-39.
- Hirmas, C., & Ramos, L. (2011). *La escuela inclusiva, el viaje hacia la diferencia*. Colección Somos Maestros. Red Latinoamericana en Convivencia Escolar. Disponible en: <http://www.convivenciaescolar.net/index.php/component/content/article?id=129>
- Hoffmann, O. (2008). Entre etnización y racialización: Los avatares de la identificación entre los afrodescendientes en México. En A. Castellanos (Ed.), *Racismo e identidades: Sudáfrica y afrodescendientes en las Américas* (pp. 163-175). México, D. F.: División de Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-Iztapalapa.
- Holtmaat, R. (2010). De igual tratamiento a igual derecho. En D. Heim, & E. Bodelón (Coords.), *Derecho, género e igualdad: cambios en las estructuras jurídicas androcéntricas*, Vol. 1, (pp. 191-209). Disponible en: <http://centreantigona.uab.es/docs/VOL1.pdf#page=191>
- Hupelkile, S. (1997). *Conciencia de género. Documento publicado en el Boletín de GADU N° 11. Manual de Género de Oxfam. Edición adaptada para América Latina y el Caribe*. Lima, Perú: Flora Tristán, Centro de la Mujer Peruana.





- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Infante, M., Matus, C., & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26(2), 143-163.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2012). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27(1), 281-311.
- Inzunza, J. (2003). Los Centros de Alumnos de Enseñanza Media: La ciudadanía del Mundo Feliz. *Última década*, 11(18), 152-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362003000100008>
- Íñiguez, A. (2014). La noción de "categoría sospechosa" y el derecho a la igualdad ante la ley en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. *Revista de Derecho*, 43, 495-516. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512014000200013>
- Jiménez, F., & Aguado, R. (2002). *Pedagogía de la diversidad*. Madrid, España: Universidad Nacional de la Educación a Distancia (UNED).
- Juárez, J., Comboni, S., & Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- Lamas, M. (2002). Diferencias de sexo, género y diferencia sexual. En M. Lamas (Comp.), *Cuerpo: Diferencia sexual y de género* (pp. 145-167). México, D. F.: Taurus.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 11-40). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Latapí, P. (2012). Educación y Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 199-202.
- Lawrence-Brown, D. (2014). Critical pedagogies, inclusive schooling, and social justice. En D. Lawrence-Brown, & M. Sapon-Shevin (Eds.), *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education* (pp. 1-16). New York, NY: Teachers College Press.
- López, M., Laviana, M., Fernández, L., López, A., Rodríguez, A. M., & Aparicio, A. (2008). La lucha contra el estigma y la discriminación en salud mental. Una estrategia compleja basada en la información disponible. *Revista de la AEN*, 28(1), 43-83.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2011). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- López, V., Núñez, C. G., & Ceardi, A. (2012). *Análisis de la presencia y abordaje del Trastorno de Déficit Atencional en escuelas básicas municipales en sectores de alta vulnerabilidad*. Asesoría parlamentaria solicitada por la H. Diputada Cristina Girardi. [Documento para uso interno no publicado]. Valparaíso, Chile: Cámara de Diputados.
- López-Aranguren, E. (2005). Problemas sociales. Desigualdad, pobreza y exclusión. Madrid, España: Biblioteca Nueva.



- Madero, I. (2011). Inclusión y exclusión de género y clase al interior de la escuela chilena en cuatro comunas del Sur de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 135-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200008>
- Magendzo, A. (1996) *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago, Chile: PIIE.
- Mares, A., Martínez, R., & Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 969-996.
- Marqués, J. V. (1981). *No es natural: Para una sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, España: Anagrama.
- Martín-Baró, I. (1993). *Sistema, grupo y poder: Psicología Social desde Centroamérica*. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.
- Matus, C., & Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 135-146.
- Mendoza, L., Arias, M., & Mendoza, L. (2012), Hijo de madre adolescente: Riesgos, morbilidad y mortalidad neonatal. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 77(5), 375-382.
- Menkes, C., & Serrano, O. (2006). *Embarazo adolescente en México: Niveles y condicionantes sociodemográficos*. Cuernavaca, México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM.
- Mercer, R., Szulik, D., Ramírez, M. C., & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades: Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(1), 37-45.
- Merino, M. E., & Tocornal, X. (2012). Posicionamientos discursivos en la construcción de identidad étnica en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 45(79), 154-175.
- Mineduc. (2009). *Decreto 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Mineduc (2013) *Discriminación en el contexto escolar: Orientaciones para promover una educación inclusiva*. Santiago, Chile: Mineduc. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenespacioescolar.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenespacioescolar.pdf)
- Mineduc. (2015). Liceos de administración delegada. Recuperado de: [http://www.infraestructuraescolar.mineduc.cl/index2.php?id\\_portal=42&id\\_seccion=4909&id\\_contenido=27763](http://www.infraestructuraescolar.mineduc.cl/index2.php?id_portal=42&id_seccion=4909&id_contenido=27763)



- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V., & García, A. (2004). Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. *Revista médica de Chile*, 132(1), 65-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872004000100010>
- Molina, V. (2016). La inclusión tiene que ver con la problemática de la diversidad y no con la de la diversidad. Noticia publicada en el portal de Universidad Santo Tomás, DEC Talca 15/06/2016. Disponible en <http://enlinea.santotomas.cl/actualidad-institucional/mundo-academico/la-inclusion-ver-la-problematika-la-diversidad-no-la-la-discapacidad/15240/>
- Molina, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>
- Molyneaux, M. (2001). Género y ciudadanía en América Latina: Cuestiones históricas y contemporáneas. *Revista Debate Feminista*, 12(23), 3-66.
- Montero, E. (2013). Referentes conceptuales y metodológicos sobre la noción moderna de validez de instrumentos de medición: Implicaciones para el caso de personas con necesidades educativas especiales. *Actualidades en Psicología*, 27(114), 113-128.
- Moreira, V. (2007). Significados posibles de la depresión en el mundo contemporáneo: Una lectura fenomenológica mundana. *Psykhé*, 16(2), 129-137.
- MOVILH (2010). Educando en la diversidad: Orientación sexual en las aulas. Documento para el trabajo con escuela. Santiago, Chile: MOVILH.
- Mulle, M. (2004) Políticas de exclusión y prácticas de inclusión en la escuela media bonaerense: "Si no me entendés me chequeas los cromosomas, me chequeas los genes". *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales Universidad Nacional de San Luis*, 8(14).
- Muñoz-Izquierdo, F. (2013). No a "separados pero iguales" en Chile: Un análisis del derecho antidiscriminación chileno a partir de su primera sentencia. *Estudios Constitucionales*, 11(2), 201-228. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-52002013000200006>
- Murillo, J. (2012). Educación y Justicia Social: una mirada multidisciplinar. Disponible en: [http://www.redetis.iipe.UNESCO.org/proyectos\\_type/educacion-y-justicia-social-una-mirada-multidisciplinar/#.WMk7yvnhdIV](http://www.redetis.iipe.UNESCO.org/proyectos_type/educacion-y-justicia-social-una-mirada-multidisciplinar/#.WMk7yvnhdIV)
- Núcleo de Estudios de la Universidad de Chile (2008). Informe de análisis: Manuales de convivencia escolar. Santiago, Chile: Núcleo de Educación, FACSÓ.
- Nussbaum, M. (1998). Capacidades humanas y justicia social. En J. Riechmann (Coord.), *Necesitar, desear, vivir: Sobre necesidades, desarrollo humano, crecimiento económico y sustentabilidad* (pp. 43-104). Madrid, España: La Catarata.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona, España: Paidós.



- Olavarría, J. (2001). *Hombres: identidad/es y violencia*. Santiago, Chile: FLACSO/Universidad Academia de Humanismo Cristiano/Red de Masculinidades
- Olavarría, J., & Molina, R. (2012). Embarazos en adolescentes, vulnerabilidades y políticas públicas. *Polis*, 11(31), 411-433. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000100022>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Adoptada proclamada por la Asamblea General en su Resolución 217 A. Distr. General, A/RES/53/144. Ginebra.
- ONU (1999). Declaración sobre el derecho y el deber de los individuos, los grupos y las instituciones de promover y proteger los derechos humanos y las libertades fundamentales universalmente reconocidos. Distr. General, A/RES/53/144. Ginebra.
- Parra, L. (2009) Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas: Una reflexión sobre la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(3-4), 201-223.
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Pedersen, D. (2009) Estigma y exclusión social en las enfermedades mentales: Apuntes para el análisis y diseño de intervenciones. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 55(1), 39-50.
- Peixoto, J. M., Fonseca, L., Almeida, S., & Almeida, A. (2012). Escuela y diversidad ¿Qué realidad? *Educação em Revista*, 28(3), 143-158.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-252>
- Pérez, K. (2006). Discriminación estructural, cultural, institucional y personal. Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés, & M. Carbonell (Coords.), *El Estado constitucional contemporáneo: Culturas y sistemas jurídicos comparados, Tomo I* (pp. 687-723). México: IIJ-UNAM
- Pierce, C. M., Carew, J. V., Pierce-Gonzalez, D., & Willis, D. (1977). An experiment in racism: TV commercials. *Education and Urban Society*, 10(1), 61-87. <https://doi.org/10.1177/001312457701000105>
- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 29, 55-64. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100004>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2014). *Propuestas para Chile Concurso Políticas Públicas 2014*. Centro de Políticas Públicas UC. Disponible en: [http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/01/Propuestas-para-Chile-2014\\_sin-hojas-en-blanco.pdf](http://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/01/Propuestas-para-Chile-2014_sin-hojas-en-blanco.pdf)



- Porter, G. (septiembre, 2003). *Puesta en práctica de la educación inclusiva*. Ponencia presentada en Congreso La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva, San Sebastián, España, 29-31 octubre de 2003. Recuperado de: [http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon\\_porter.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6564/gordon_porter.pdf)
- Pozuelo, F. (2008). Estereotipos de género y actitudes sexistas de la población escolar extremeña Barataria. *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 9(1), 37-61.
- Prevert, A., Navarro, O., & Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 7-20.
- Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Quaresma da Silva, D. (2012). The production of normal and abnormal: A study on gender and sexuality beliefs among teachers of public schools in Novo Hamburgo/Brazil. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199.
- Redón, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis*, 10(30), 447-476. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682011000300021>
- Redón, S., Angulo, J. F. & Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática. Estudio de Casos en Escuelas en Contextos de Pobreza en Chile. *AAPE* 23, 13(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1722>
- Redondo Rojo, J. (1997). La dinámica escolar: De la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología, Universidad de Chile*, 6(1), 54. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.1997.18656>
- Riedemann, A., & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: Elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Rose, C., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2010). Bullying perpetration and victimization in Special Education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130.
- Salas, M. (2011). Percepción de discriminación social en un grupo indígena costarricense: Los huetares de Quitirrisí. *Actualidades en Psicología*, 25(112), 117-134. Recuperado de



- [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0258-64442011000100006&lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0258-64442011000100006&lng=pt&tlng=es)
- Salas, N., & Salas, M. (2016). Tiza de colores: Hacia la enseñanza de la inclusión sobre diversidad sexual en la Formación Inicial Docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000200006>
- Saldaña, C. (2005). Repercusiones psicológicas de la obesidad en la adolescencia. *Formación Médica Continuada en Atención Primaria*, 12(3), 139-146. [http://dx.doi.org/10.1016/S1134-2072\(05\)71184-1](http://dx.doi.org/10.1016/S1134-2072(05)71184-1)
- Salend, S. J., & Garrick, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114–126.
- Salinero Echeverría, S. (2013). La nueva agravante penal de discriminación: Los "delitos de odio". *Revista de Derecho*, 41, 263-308. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-68512013000200008>
- Sánchez, A., Díaz, C., Sanhueza, S., & Friz, M. (2008). Percepciones y actitudes de los estudiantes de pedagogía hacia la inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 169-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200010>
- Sánchez Valencia, Y., Mendoza Tascón, L., Grisales López, M., Ceballos Molina, L., Bustamente Farfan, J., Castañeda, E., ..., & Acuña Polo, M. (2013). Características poblacionales y factores asociados a embarazo en mujeres adolescentes de Tuluá, Colombia. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 78(4), 269-281. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75262013000400005>
- Santos, S. (2005). La Educación Física escolar ante el problema de la obesidad y el sobrepeso. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 5(19), 179-199.
- Sapon-Shevin, M. (2014). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85. Disponible en: <http://hdl.handle.net/123456789/3273>
- Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2008). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 21(1), 69–80.
- Schniedewind, N., & Davidson, E. (2014). *Open minds to equality: A sourcebook of learning activities to affirm diversity and promote equity*. (8th ed). Milwaukee, WI: Rethinking Schools.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135.



- Shakespeare, T., & Watson, N. (2001). *The social model of disability: an outdated ideology? Research in Social Science and disability: Exploiting theories and expanding methodologies*. Amsterdam, Netherland: Elsevier Science.
- Slesaransky-Poe, G., & García, A. M. (2014). The social construction of difference. En D. Lawrence-Brown, & M. Sapon-Shevin (Eds.), *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education* (pp. 66-85). New York, NY: Teachers College Press
- Stainback, S., & Stainback, W. (2007). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Madrid, España: Narcea.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A.M., Nadal, K. L. & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychology Journal*, 62(4), 271-86. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The Social Identity Theory of inter-group behavior. En S. Worchel, & L. W. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago, IL: Nelson-Hall.
- Tapia, M. (2012). Frontera y migración en el norte de a partir del análisis de los censos población: Siglos XIX-XXI. *Revista de Geografía Norte Grande*, 53, 177-198. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022012000300011>
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 823-883.
- Thiers, J. (2012). *La población mapuche en Santiago de Chile, 1990-2012: Entre la tradición y la modernidad* (Tesis de posgrado), Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- Tijoux, M. (2013a). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tijoux, M. (2013b). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: Estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(61), 83-104.
- Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015). Aproximaciones teóricas para el estudio de la racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis*, 14(42), 247-275.



- Tomasevski, K. (2001). *Indicadores del derecho a la educación*. Disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>
- Toro-Alfonso, J. (2012). El Estado Actual de la Investigación Sobre la Discriminación Sexual. *Terapia Psicológica*, 30(2), 71-76. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000200007>
- Torres, M. (2012). La migración y sus efectos en la cultura. *Sociológica*, 27(77), 301-306. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-01732012000300010&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732012000300010&lng=es&tlng=es).
- Torres, O., & Garcés, A. (2013). Representaciones sociales de migrantes peruanos sobre su proceso de integración en la ciudad de Santiago de Chile. *Polis*, 12(35), 309-334. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200014>
- Torres-Santomé, J. (1994) *El curriculum integrado*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Ulloque-Caamaño, L., Monterrosa-Castro, Á., & Arteta-Acosta, C. (2015) Prevalencia de baja autoestima y nivel de resiliencia bajo, en gestantes adolescentes de poblaciones del caribe colombiano. *Revista Chilena de Obstetricia y Ginecología*, 80(6), 462-474.
- Unesco (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. París, Francia: Ediciones de la Unesco.
- Unesco (2004). *Education for all: The quality imperative*. Paris, France: Unesco Publishing.
- Unesco (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. México, D. F.: Unesco.
- Unesco (2007). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas, II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC). Buenos Aires, Argentina: EPT/PRELAC.
- Ungaretti, J., Jaume, L., Etchezahar, E., & Simkin, H. (2012). El estudio del prejuicio desde una perspectiva psicológica. En *Actas de IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XIX Jornadas de Investigación, VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Unicef (1999). *Children orphaned by AIDS: Front-line*. Bogotá, Colombia: Unicef.
- Unicef (2007). *La mujer y la infancia: El doble dividendo de la igualdad de género*. Nueva York, NY: Unicef.
- Unicef (2014). La voz del movimiento estudiantil 2011: Educación pública, gratuita y de calidad. Santiago, Chile: Unicef. Disponible en: <http://Unicef.cl/web/wp-content/uploads/2014/07/Movimiento-estudiantil.pdf>
- Valcarce, M (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista de Innovación Educativa*, 21(2), 119-131.





- Valenzuela, V., & Casas, L. (2007). Derechos sexuales y reproductivos: Confidencialidad y VIH/SIDA en adolescentes chilenos. *Acta Bioethica*, 13(2), 207-215.
- Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 189-202. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200011>
- Velandia, A., & Rozo, J. (2009). Estereotipos de género, sexismo y su relación con la psicología del consumidor. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 3(1), 17-34.
- Ventura, L. (2000). *La tiranía de la belleza. Las mujeres ante los modelos estéticos*. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Vera, J. A., & Valenzuela, J. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272-282.
- Verduzco, I., & Sánchez, T. (2011). La homofobia y su relación con la masculinidad hegemónica en México. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 22, 101-121.
- Verkuyten, M. (2017). Apoyo a la organización política democrática de los inmigrantes musulmanes: La perspectiva de los musulmanes en los Países Bajos y Alemania. *Revista de Estudios Étnicos y Migratorios*, 43(1), 137-155.
- Vidal, P. (2009). La teoría de la justicia social en Rawls, ¿Suficiente para enfrentar las consecuencias del capitalismo? *POLIS. Revista Latinoamericana*, 23, 1-19.
- Villalobos-Hernández, A., Campero, L., Suárez-López, L., Atienzo E., Estrada, F., & De la Vara-Salazar E. (2015). Teen pregnancy and educational gaps: Analysis of a national Survey in Mexico. *Salud Pública México*, 57(2), 135-143.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., ..., & Ayala del Castillo, A. (2014). Inclusión y violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., ..., & Álvarez, J. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Revista Psykhe*, 25(2), 94-108.
- Vinacke, W. E. (1949). The judgment of facial expressions by three national-racial groups in Hawaii: I. Caucasian faces. *Journal of Personality*, 17(1), 407-429.
- Walsh, C. (2010). "Raza", mestizaje y poder: Horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y Emancipación*, 2(3), 95-126
- Williamson, G., Pérez, I., Colliá, G., Modesto, F., & Raín, N. (2012). Docentes rurales, infancia y adolescencia Mapuche. *Psicoperspectivas*, 11(2), 77-96. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180>



- Yupanqui, A., González, M., Llancahuén, M., Quilodrán, W., & Toledo, C. (2016). Lenguaje, discriminación y discapacidad en el contexto educativo de Magallanes: Un enfoque de derechos humanos desde la terapia ocupacional. *Magallania*, 44(1), 149-166. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442016000100009>
- Zúñiga X., Lopez, G. E., & Ford, K. A. (2014). *Intergroup dialogue: Engaging difference, social identities and social justice*. New York, NY: Routledge.