



FUNDACIÓN
MIS TALENTOS
EDUCACIÓN Y TRABAJO INCLUSIVOS

Educación Media Técnico Profesional en Chile: Una mirada desde la inclusión

Isabel Zuñiga; Soledad Ortúzar; Mauricio Bravo; María José Domínguez;
Isaac Fierro; Sara Galilea



**Educación Media Técnico Profesional en Chile:
Una mirada desde la inclusión**

Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED)
<https://www.ciled.cl>

Fundación Mis Talentos
<https://mistalentos.cl/>

Año: 2024

Autores:

Isabel Zuñiga

Soledad Ortúzar

Mauricio Bravo

María José Domínguez

Isaac Fierro

Sara Galilea

Dirección recursos pedagógicos:

Alejandra Moreno Chaux

Índice

1. Introducción	4
2. Marco Conceptual	5
a. Educación inclusiva	
b. Educación inclusiva en el mundo	
c. Educación inclusiva en Chile	
3. Educación Media Técnico Profesional y educación inclusiva	17
a. Características de la Educación Media Técnico Profesional	
b. Políticas Públicas de Educación Técnico Profesional	
c. Equidad de género en Educación Media Técnico Profesional	
d. Discapacidad, ritmos y formas de aprendizaje diferentes	
4. Metodología	25
a. Levantamiento de información	
b. Sistematización y análisis de información	
5. Resultados	29
a. Nudos críticos relacionados a políticas	
b. Nudos críticos relacionados a Cultura	
c. Nudos Críticos relacionados a prácticas	
6. Validación	53
7. Conclusiones y sugerencias de política	57
8. Referencias	60

1. Introducción

La inclusión social puede ser entendida como el proceso a través del cual las personas acceden con equidad a la calidad de vida que caracteriza a sus respectivas sociedades. Para alcanzar la inclusión social, la educación juega un rol clave, en tanto el acceso al aprendizaje y participación en la infancia es la puerta de entrada al pleno ejercicio de derechos y participación social en etapas futuras del ciclo de vida de toda persona. En este sentido, los procesos de inclusión permiten no sólo alcanzar justicia en las trayectorias de vida, sino que, además, que, desde trayectorias de vida justa, todos y todas podamos aportar a los demás.

La educación Técnico Profesional juega un rol estratégico en la provisión de equidad educativa y de trayectorias de vida justa, por cuanto a ella asiste un segmento de la población especialmente excluido en atención a su realidad socioeconómica y a sus características personales. En efecto, la modalidad concentra estudiantes con un índice de vulnerabilidad socioeconómica alto y un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad o con ritmos y formas de aprendizaje diferentes. Adicionalmente, es una modalidad que suele estar marcada por significativas inequidades de género, las cuales derivan en inequidades salariales una vez que los y las estudiantes ingresan al trabajo.

En este contexto, Fundación Mis Talentos (FMT)¹ y el Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED)² se han unido para realizar una investigación que explora los desafíos de inclusión que enfrenta la modalidad EMTP. En concreto, la presente investigación busca identificar las principales barreras y facilitadores que hoy existen en la educación Técnico Profesional chilena para ofrecer una educación inclusiva y de calidad para todas y todos. Se espera que estos resultados ayuden a los actores del sector a detectar posibles espacios de mejora y contribuya a la toma de decisiones que orienten hacia un sistema educativo más inclusivo.

El presente documento se estructura en seis secciones, incluyendo esta introducción. La sección 2 presenta el marco conceptual sobre educación inclusiva que guía el trabajo de investigación. La sección 3 realiza una descripción de la educación Técnico Profesional en el país, y la relaciona con procesos de inclusión, poniendo especial foco en poblaciones que han sido particularmente excluidas en los sistemas educativos: estudiantes con discapacidad y ritmos y formas de aprendizaje diferentes, y mujeres. La sección 4 describe la metodología que el estudio utiliza para levantar información cuya sistematización y análisis permita conocer los nudos críticos de la modalidad para ofrecer inclusión, y luego la sección 5 entrega los resultados obtenidos. Finalmente, la sección 6 concluye y presenta propuestas de políticas públicas.

¹ Fundación Mis Talentos es una organización sin fines de lucro que tienen por objeto colaborar con procesos de inclusión social a través de educación y trabajo inclusivos. Ver www.mistalentos.cl.

² CILED es un centro especializado en liderazgo escolar en la Educación Media Técnico-Profesional. Ver www.ciled.udd.cl.

2. Marco conceptual

a. Educación inclusiva

La exclusión social es la falta de participación de grupos de la población en distintos espacios de las sociedades. En el espacio educativo se pueden generar procesos de exclusión que vienen asociados a características individuales de los estudiantes, características sobre sus familias y características sobre sus entornos sociales, materiales, culturales, entre otros; pudiendo estas características afectar negativamente el acceso, permanencia y/o egreso del sistema educativo de que un niño, niña o adolescente (Bonomelli et al, 2020). Así, se entiende que la exclusión educativa afecta negativamente las trayectorias educativas de los estudiantes y a su vez genera consecuencias a lo largo de su vida -pudiendo ser tanto transitorias como permanentes.

Por otro lado, la educación inclusiva es aquella que reconoce y valora las diferencias personales o contextuales de sus estudiantes, y ofrece a todos estrategias y apoyos para acceder y progresar de ella. Así, la educación inclusiva reconoce la diversidad como parte de la naturaleza humana y, en lugar de homogeneizar estrategias, las modifica para dar respuesta a las múltiples necesidades educativas que pueden tener los estudiantes. En este sentido, ofrece equidad de acceso a oportunidades de aprendizaje y participación para todos y todas las estudiantes y, desde ahí, permite a las personas aportar a la sociedad (UNESCO, 2020). Por último, es importante destacar que la educación inclusiva reconoce que la educación es un derecho humano y entiende que la educación es el fundamento para crear una sociedad más justa e igualitaria (UNESCO, 2008).

b. Educación inclusiva en el mundo

A nivel internacional, no son recientes los esfuerzos por el reconocimiento del derecho a la educación, la inclusión y la no discriminación. El primer esfuerzo de la comunidad internacional surge mediante la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), la cual reconoce que todas las personas son iguales ante la ley en dignidad y en derechos, y afirma el principio de que no se deben establecerse discriminaciones, estableciendo -por primera vez- el derecho de todos a la educación. De esta forma, se da inicio al debate sobre la inclusión en educación.

Una década después, en 1959, Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño que consistía en 10 derechos que son reconocidos para todos los niños sin excepción alguna, ni distinción o discriminación (principio 1). Además, proclama que todo niño física o mentalmente impedido³ tiene derecho a tratamiento, educación y cuidados de acuerdo con su condición (principio 5), y que tiene derecho a educación en igualdad de oportunidades (principio 7).

³ Lenguaje empleado en la Declaración de los Derechos del Niño.

Ambas declaraciones sientan las bases para considerar la educación como un derecho. Estos esfuerzos se vieron potenciados por la realización de la Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960). La importancia de esta Convención radica en que es el primer instrumento internacional que es vinculante con las leyes internacionales y que plasma plenamente el derecho a la educación. La Convención reitera que la educación es un derecho humano fundamental y por esto es obligación de los Estados garantizar la enseñanza gratuita y obligatoria velando porque todos tengan un igual acceso y calidad en educación. Finalmente, se entiende por discriminación en la esfera educativa “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” (Artículo 1). Cabe mencionar que entre las formas de discriminación o barreras en el acceso a la educación no se considera la discapacidad.

Posteriormente, en el año 1978, el Informe de la Comisión de Investigación sobre la Educación de los Niños de Inglaterra (Informe Warnock) incorpora por primera vez el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). El informe manifiesta un cambio de enfoque en cómo se piensa sobre la discapacidad, dado que transita desde una visión que considera que la deficiencia está en la persona (enfoque médico) a un enfoque que pone énfasis en las dificultades de acceso al currículum (enfoque social). De esta forma, el concepto de NEE considera que estas surgen cuando la interacción entre una condición presente en el niño, niña o joven y el contexto se convierte en una barrera para el aprendizaje. El informe plantea las bases para un cambio de enfoque desde un modelo médico, que deposita la responsabilidad en el estudiante y que considera la discapacidad como un defecto dentro de la persona, a un modelo social, que reconoce el rol que juega el entorno en la creación de ayudas, apoyos y recursos para superar los obstáculos y barreras en el aprendizaje y participación, abriendo espacios a la política pública y a las comunidades educativas para modificarlos.

La Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989 de Naciones Unidas, reconoce, nuevamente, el derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades (Artículo 28) y el derecho a la educación de los niños con discapacidad (la Convención utiliza el concepto de “niño mental o físicamente impedido y considera las necesidades especiales de estos). Así, en el artículo 23 la Convención afirma que los niños impedidos tienen el derecho a recibir cuidados, educación y asistencia con el objetivo de que logren la integración social y el desarrollo individual.

El año siguiente, en el año 1990, se realizó la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en Jomtien (Tailandia) que terminó en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y que fue seguido del Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar en el año 2000. Ambos materializan el enfoque del Informe Warnock (1979) al plantear una educación centrada en los procesos de aprendizaje de niños y niñas aceptando y valorando la diversidad.

Años después, en el año 1993, desde Naciones Unidas, se establecen las Normas Uniformes Sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (PcD) que tiene por objetivo garantizar la igualdad de derechos y oportunidades de las PcD buscando, así, la plena participación e igualdad de todos. Las Normas, en su artículo 6, establecen que los Estados deben reconocer el principio de igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para niños, jóvenes y adultos con discapacidad velando por que sean parte integrante del sistema de educación de los países.

Luego, en 1994, la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales defiende la educación inclusiva, refiere a NEE y discapacidad, y privilegia el enfoque de contextos integrados para la educación de personas con discapacidad. La Declaración y el Marco de Acción tienen como principio rector que las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales u otras para así lograr que las escuelas sean contextos integradores en donde todos los niños puedan aprender juntos, reconociendo las diferencias de los estudiantes, adaptándose a diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

Para el siglo XXI, Naciones Unidas proclama la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (PcD) (2006) que tiene como propósito promover, proteger y asegurar a las PcD el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades y promover el respeto de su dignidad. En su Artículo 24 reconoce el derecho a la educación de las PcD buscando su cumplimiento sin discriminación y con igualdad de oportunidades mediante el aseguramiento de un sistema de educación inclusivo como enfoque educativo por sobre modelos de segregación o integración.

Durante el año 2015 la comunidad internacional adoptó la Agenda de Desarrollo Sostenible que presenta 17 metas a través de los Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que buscan abordar diferentes problemas actuales y futuros. En términos de desafíos educativos, el ODS 4 busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Este objetivo promueve que la educación inclusiva abarque a todos los niños, jóvenes y adultos ampliando el concepto que históricamente se ha asociado a personas con ritmos y formas de aprendizaje diferentes o con discapacidad.

Por último, uno de los esfuerzos más recientes es el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo (2020a) de la UNESCO que se enfocó exclusivamente a evaluar el estado de la inclusión en la educación identificando el estado actual de la inclusión educativa a nivel mundial, como también, a través de dos informes regionales: América Latina y el Caribe u Europa central y oriental, el Cáucaso y Asia central. El informe define como educación inclusiva aquella que promueve el respeto mutuo, el valor de todas las personas y que crea entornos educativos en donde el enfoque del aprendizaje, la cultura institucional y el plan de estudios refleja y valora la diversidad. Dentro de esto, el informe identifica que la discriminación y los estereotipos producen mecanismos de exclusión que suelen ser los mismos, independiente del género, ubicación, riqueza, discapacidad,

origen étnico, lengua, migración, desplazamiento, orientación sexual, encarcelamiento, religión y otras creencias y actitudes. Así, se reconoce la discapacidad como una característica que puede llevar a la exclusión, pero al mismo tiempo considera otras características que pueden llevar a exclusión. Es por esto por lo que el informe se refiere a estos grupos a través del concepto de “diversidad” y sostiene que un sistema de educación inclusivo debe considerar la inclusión de todos los estudiantes.

Tabla 1: Antecedentes internacionales relacionados al Derecho a la Educación e Inclusión

Nombre	Año	Relevancia
Declaración Universal de los Derechos Humanos	1948	Declara por primera vez el Derecho de todos a la educación. Además, reconoce los principios de igualdad y no discriminación entre las personas.
Declaración de los Derechos del Niño	1959	Relevancia internacional de la infancia. Proclama el derecho a educación de todo niño física o mentalmente impedido y en igualdad de condiciones
Convención Relativa a la Lucha Contra la Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza	1960	Declara que las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen una forma de exclusión y reafirma el Derecho a Educación adquirido en la Declaración Universal de Derechos Humanos.
Informe de la Comisión Investigadora sobre la Educación de los niños en Inglaterra (Informe Warnock)	1978	Incorporación del concepto de Necesidades Educativas Especiales. El informe avanza a un enfoque social de la discapacidad.
Convención sobre los Derechos del Niño	1989	Reafirma el Derecho a Educación de todo niño en igualdad de oportunidades y no discriminación.
Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien)	1990	Se reconocen las desigualdades en materia educativa y se hace énfasis en el principio de igualdad y equidad en el sistema educativo. La Declaración establece la necesidad de adoptar medidas para garantizar el derecho a la educación de los grupos desasistidos.
Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad	1993	Establece que se debe garantizar que niños, niñas, mujeres y hombres con discapacidad puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás. Reconoce la igualdad de oportunidades en educación en sus

		distintos niveles para todos los niños, jóvenes y adultos con discapacidad.
Declaración de Salamanca y su Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales	1994	Proclama que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus diferencias.
Foro Mundial sobre Educación (Dakar)	2000	Reafirma el Derecho a la Educación para todos. Balance de los compromisos realizados en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos.
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	2006	Reafirma el Derecho a la Educación para las personas con discapacidad.
Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Agenda 203	2015	Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida.
Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo	2020	El informe releva la importancia de la educación inclusiva e indica que aún hay exclusión en los sistemas educativos. El informe postula que una educación inclusiva es aquella capaz de derribar barreras de acceso a una educación de calidad asociada a cualquier diferencia personal contextual de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

c. Educación Inclusiva en Chile

Reconociendo los esfuerzos y compromisos internacionales en atención a la diversidad desde la educación, Chile ha implementado políticas e iniciativas en esta línea que han significado avances tanto en cobertura como en calidad de la educación y justicia social.

Así, en el año 1990, el país promulgó el primer marco normativo para la integración escolar de alumnos discapacitados en establecimientos comunes⁴ a través del Decreto N°490, el cual luego fue fortalecido con la promulgación de la Ley N°19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y su reglamento, el Decreto Supremo N°1 de 1998. Esta ley obliga a todos los establecimientos educacionales (estatales y privados) a realizar las innovaciones y adecuaciones

⁴ Por establecimientos comunes se hace referencia a establecimientos de formación del programa regular para niños, niñas y jóvenes, excluyendo por tanto educación especial y educación para adultos.

necesarias para lograr mayor integración escolar, y el Decreto Supremo N°1 regula el proceso de integración mediante una estrategia de proyecto que posibilita su financiamiento vía subvención. Así, desde el Ministerio de Educación se reconoce la importancia de la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo nacional.

Para el año 2005, el Ministerio de Educación publicó la Política Nacional de Educación Especial: “Nuestro Compromiso con la Diversidad”. Esta política representa la consolidación de un proceso que venía desarrollándose con el objeto de asegurar a niños y niñas con NEE el acceso, progreso y egreso del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la sociedad. El texto reconoce la necesidad de avanzar hacia una sociedad más inclusiva y respetuosa de la diversidad donde todas las personas puedan desarrollarse con igualdad de oportunidades, en sintonía con los avances a nivel internacional, mediante el modelo social⁵ para abordar el desafío.

Como resultado de esta política se promulgó la Ley N°20.201 el año 2007, que regula el sistema de apoyo y financiamiento que ofrece el Ministerio de Educación para la atención de estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular que reciben financiamiento del Estado. La Ley perfecciona el mecanismo de evaluación diagnóstica (requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas, profesionales) hasta entonces vigente, define qué se entiende por NEE permanentes y transitorias, y establece el proceso de apoyo y financiamiento.

La Ley N°20.201 tiene su reglamento en el Decreto N°170 (2010), el cual fija las normas para determinar a los alumnos con necesidades educativas especiales (permanentes y transitorias) que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, fija las subvenciones y agrega mejoras a los lineamientos de los programas de integración escolar (PIE) con relación al proceso de evaluación diagnóstica, fomento al trabajo colaborativo, la incorporación de profesionales en el aula, entre otras cosas.

En 2008 se promulga la Ley N°20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) que consiste en una subvención estatal para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales (municipales y subvencionados) del sistema educativo que atienden a alumnos en condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, lo que puede afectar su rendimiento escolar. Esta subvención se entrega desde pre kínder hasta cuarto año de enseñanza media.

⁵ El modelo o enfoque social propone que la discapacidad es socialmente construida, es decir, la discapacidad no es un problema individual, sino que se produce como resultado de la interacción entre la persona y condiciones/factores del contexto y estructuras sociales que impiden la plena inclusión social de las personas. Anteriormente, la discapacidad se abordaba desde el modelo médico que situaba la discapacidad como un defecto del individuo, un problema individual causado por una enfermedad, deficiencia o condición de salud. Este enfoque considera que la causa de la discapacidad radica en la persona y no considera la incidencia de factores contextuales (Seoane 2011; Hernández Ríos 2015).

Adicionalmente, el año 2010 se promulga la Ley N°20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, estando en sintonía con la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). El texto indica las áreas en las que es necesario introducir adaptaciones, entre las que se incluye el derecho a la educación e inclusión escolar, garantizando el acceso de las PcD a establecimientos educacionales y fomentando su participación, para que las personas con discapacidad puedan ejercer en forma efectiva sus derechos y así obtener su plena inclusión social. También, establece medidas para eliminar la discriminación (principio de no discriminación) mediante medidas para asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades, entendiendo esta igualdad como la ausencia de discriminación por razones fundadas en la discapacidad.

Continuando con la promulgación de leyes relacionadas a la no discriminación, en 2012 la Secretaría General de Gobierno promulgó la Ley N°20.609. Esta Ley define, en su artículo 2, que la discriminación arbitraria es toda distinción, exclusión o restricción que no tenga justificación razonable y que sea efectuada por agentes del Estado o particulares, y que cause privación, perturbación o amenaza en el ejercicio legítimo de los derechos fundamentales. También, se especifica 15 categorías en las que se funda la discriminación arbitraria: raza o etnia, nacionalidad, situación económica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, orientación sexual, identidad de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y la enfermedad o discapacidad.

A través de la División de Educación General, el Ministerio de Educación pública las “Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género” (2012) las cuales son orientaciones para que los establecimientos educacionales apoyen la formación en sexualidad, afectividad y género de los estudiantes mediante la incorporación de estas temáticas en sus programas educacionales institucionales. Este documento aborda la importancia de su implementación reconociendo que la formación en sexualidad, afectividad y género es parte de la formación y desarrollo de la vida de un estudiante y que favorece la posibilidad de generar espacios de respeto mutuo, autocuidado, relaciones equitativas, entre otros beneficios. Además, aborda inquietudes y creencias respecto a estos programas, refutándolas y destacando los beneficios y, finalmente, se entrega sugerencias para la elaboración e implementación del programa en los establecimientos educacionales.

Luego, en el año 2014, el Ministerio de Educación creó la Unidad de Equidad de Género (UEG) que busca impulsar la perspectiva de género en las políticas, planes y programas del ministerio para así avanzar hacia una educación de calidad e inclusiva. En este contexto, la unidad UEG publica el documento “Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018”. Este documento presenta un resumen del enfoque de género que el Ministerio de Educación busca impulsar en sus políticas, programas y planes ministeriales. Además, se presenta una hoja de ruta basada en cuatro pilares: i) El fortalecimiento de las competencias en funcionarios y actores del sistema educativo, ii) Difusión, sensibilización e información, iii) Producción de conocimientos y herramientas, y iv) Articulación de actores, para incorporar el enfoque de género en la educación.

Posteriormente, en el ámbito de inclusión escolar, el Ministerio de Educación promulga La Ley N°20.845 de inclusión escolar (2015) que señala que es deber del Estado promover las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con NEE en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo. Para tal efecto, es necesario modificar diversos elementos en el sistema de educación, y esta Ley parte por modificar dos: 1) el proceso de admisión y expulsión de alumnos, eliminando la posibilidad de discriminar a través de ellos, y 2) la eliminación del lucro, disminuyendo incentivos a discriminar a estudiantes con NEE.

Durante el mismo año el MINEDUC promulgó el Decreto 83, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE. El decreto impulsa la utilización del Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) y de Adaptaciones Curriculares, siendo su uso obligatorio desde educación parvularia hasta 6° básico en establecimientos de educación regular, especial y en aulas hospitalarias sean estos de dependencia municipal, de Servicios Locales de Educación, particular subvencionado o particular pagado. Sin embargo, no considerando su aplicación en la educación media. Posteriormente, se promulgó el decreto 67 (2018) que norma mecanismos de evaluación y promoción y lo hace en consistencia con los principios de procesos de inclusión educativa; haciéndose cargo de la diversidad de las formas y tiempos de aprendizaje existentes en el aula.

En 2017, la Superintendencia de Educación pública la circular 0768 sobre el “Resguardo de derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación” (2017), la cual se pronuncia sobre el derecho de esta población y su derecho a la Educación. La circular destaca que siguiendo los principios de dignidad del ser humano, el interés superior del niño, niña y adolescente y la Ley N°20.609, los niños, niñas y estudiantes trans gozan de los mismos derechos que todas las personas, sin distinción o exclusión. De este modo, se establece que tienen derecho a acceder o ingresar a los establecimientos educacionales, permanecer y participar en el sistema educativo, recibir una atención adecuada, oportuna e inclusiva en el caso de tener NEE, entre otros; todo esto en un ambiente libre de discriminación y con el derecho a expresar su identidad de género y su orientación sexual. Así, se establece que es obligación de los sostenedores, directivos, docentes, educadores, asistentes de la educación y otros estamentos de la comunidad educativa respetar los derechos de los niños, niñas y estudiantes trans.

Posteriormente el Ministerio de Educación pública las “Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex (LGBTI) en el sistema educativo chileno” (2017) para apoyar el desarrollo de prácticas respetuosas e inclusivas para niños, niñas y estudiantes trans al interior de sus comunidades educativas. Este documento presenta definiciones de diversidad sexual y de género, destaca la importancia del derecho a la educación de las personas LGBTI y entrega sugerencias para resguardar el derecho a la educación desde distintos estamentos de las comunidades educativas: i) equipos de gestión, ii) docentes de todos los niveles y educadores de párvulos, iii) niños, niñas y estudiantes y iv) familias, padres, madres y apoderados.

En el mismo año, se publican las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (2017) para guiar el respeto del derecho a la educación de todos y todas, incluyendo a estudiantes extranjeros, y para fomentar la incorporación de un enfoque intercultural.

A nivel del sistema educativo en su totalidad (Humanista Científico y Técnico Profesional), se elabora la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020) que es la hoja de ruta (8 años) para la instalación y funcionamiento del nuevo Sistema de Educación Pública. La Estrategia establece nueve principios presentes en el Sistema de Educación Pública, entre estos principios podemos destacar: a) proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana y b) Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades. Todos los principios están resguardados en los cinco objetivos estratégicos y en las líneas de acción e iniciativas de la ENEP, siendo así transversal el compromiso de asegurar la calidad, inclusión y equidad en todo el sistema educativo.

El año 2021, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) publicó los Estándares de la Profesión Docente que corresponden a la actualización del Marco para la Buena Enseñanza (MBE) que data de 2004. Estos Estándares son una guía para el desarrollo y aprendizaje de los docentes en base a la revisión de experiencias nacionales e internacionales. Así, esta actualización refleja los cambios en la enseñanza, considera los cambios en la normativa nacional y los cambios socioculturales vividos desde el documento anterior. Con esto en consideración, este MBE amplía las estrategias, técnicas, conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales, destacándose el fomento de prácticas docentes que entreguen oportunidades de aprendizaje equitativas y sensibles, que consideren la creciente diversidad de los estudiantes, y erradiquen prejuicios y conductas discriminatorias.

Por último, dentro de la normativa relevante en la materia aparece la relacionada a la condición del espectro autista. La Ley 21. 545 del año 2023 regula procesos de inclusión de personas con autismo en diferentes contextos, incluido el educativo. La Superintendencia de Educación, en reacción a la normativa, publicó la Circular N°586 dirigida a todos los establecimientos con reconocimiento oficial del Estado para impartir instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes del espectro autista.

De esta forma, se recapitula una serie de esfuerzos por fortalecer el sistema educacional chileno y la inclusión en este.

Tabla 2: Políticas relacionadas a inclusión en Chile

Nombre	Año	Relevancia
Decreto N°490 Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes	1990	Primer marco normativo para la integración escolar de alumnos discapacitados en establecimientos comunes en los niveles de educación parvularia, básica y/o media.

Ley N°19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad y su reglamento en el Decreto Supremo N°1 (1998)	1994	Tiene por objetivo permitir la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad con igualdad de derechos. Se da un paso desde "persona discapacitada" hacia la definición de "persona con discapacidad".
Política Nacional de Educación Especial: "Nuestro Compromiso con la Diversidad"	2005	Política que asegura a niños y niñas con NEE el acceso, progreso y egreso del sistema educacional. Reconoce la necesidad de avanzar a una sociedad más inclusiva, respetuosa de la diversidad y con igualdad de oportunidades para todos.
Ley N°20.201 Sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales	2007	Esta ley perfecciona los mecanismos de evaluación diagnóstica, define NEE transitorias, y el proceso de apoyo y financiamiento. Además, creó una nueva subvención para niños y niñas con NEE e incluyó nuevos tipos de discapacidades al beneficio de la subvención.
Ley N°20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	2008	Subvención estatal que busca mejorar la calidad y equidad de la educación en establecimientos educacionales y así revertir inequidades asociadas a vulnerabilidad socioeconómica.
Decreto N°170 (Reglamento Ley N°20.201)	2010	Define requisitos de NEE transitorias y permanentes para ser beneficiarios de subvenciones escolares. Además, establece mejoras y fortalece los programas de integración escolar (PIE).
Ley N°20.422 Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad	2010	Garantiza el acceso de las personas con discapacidad a establecimientos educacionales fomentando su participación, establece medidas para eliminar la discriminación y medidas para asegurar la igualdad de oportunidades.
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	2015	Señala que es deber del Estado asegurar a todas las personas una educación inclusiva y de calidad, y promover las condiciones para que estudiantes con NEE puedan acceder y permanecer.
Decreto N°83 Aprueba criterios y orientaciones de adecuación	2015	Define criterios y orientaciones para realizar adecuaciones curriculares e impulsa la utilización

curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.		del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA).
Superintendencia de Educación publica la circular 0768 "Resguardo de derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación"	2017	Reafirma el derecho a la educación de los niños, niñas y estudiantes trans. Además, establece la obligatoriedad del establecimiento educacional de respetar su derecho a la educación.
Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex (LGBTI) en el sistema educativo chileno	2017	Presenta definiciones de diversidad sexual y género y entrega sugerencias para resguardar el derecho a la educación desde distintos roles presentes en las comunidades educativas.
Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros	2017	Promueve la incorporación de un enfoque inclusivo e intercultural en las comunidades educativas.
Decreto N°67 Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción	2018	Define que los mecanismos de evaluación, calificación y promoción escolar deben ser inclusivos.
Primera Estrategia Nacional de Educación Pública	2020	Incluye cinco objetivos estratégicos entre los que se menciona la "equidad" y la "inclusión" siendo así, transversal y explícito el compromiso de inclusión en el sistema educativo.
Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional	2020	Establece equidad de género e inclusión entre los principios fundamentales que deben estar presentes en las líneas de trabajo definidas.
Nuevos Estándares de la Profesión Docente	2021	Actualización que considera los avances normativos realizados por el Ministerio de Educación y que busca guiar y fomentar la formación de docentes en prácticas educativas equitativas, inclusivas, entre otras premisas de la pedagogía del Siglo XXI plasmadas en los nuevos estándares.
Educación para la Igualdad de Género: Plan 2015-2018	Sin fecha	Hoja de ruta para incluir el enfoque de género en las políticas, programas y planes del Ministerio de Educación. Establece definiciones conceptuales y presenta un diagnóstico de las desigualdades presentes en el sistema educativo (educación parvularia, escolar, superior y docentes)

La Ley 21. 545, MINSAL	2023	Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectroautista en el ámbito social, de salud y de educación.
Circular N° 586	2024	Superintendencia de Educación publicó esta circular, dirigida a todos los establecimientos con reconocimiento oficial del Estado, que imparte instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con autismo.

Fuente: Elaboración propia.

3. Educación Media Técnico Profesional y educación inclusiva

a. Características de la Educación Media Técnico Profesional

La enseñanza media del sistema educacional chileno se divide en Educación Media Científico Humanista (EMHC) y en Educación Media Técnico Profesional (EMTP). Los primeros años son de formación general y comparten un currículum común, pero en los dos últimos años de enseñanza media (3ro y 4to medio) se genera la diferenciación entre ambas modalidades. La EMTP es la modalidad del sistema educacional chileno que busca desarrollar aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos desde un enfoque de aprendizaje práctico. De este modo, los objetivos de este nivel de formación difieren de la educación media humanística-científica y artística

En términos normativos, entendemos que la EMTP es un tipo de enseñanza inserto en los programas de formación secundaria (enseñanza media) regular para niños, niñas y jóvenes. La Ley General de Educación establece en el artículo 20 que “la formación diferenciada técnico profesional está orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos”; adaptándose su currículum a los requerimientos de los sectores productivos del país y existiendo un total de 35 especialidades referentes a 17 diferentes sectores productivos.

En términos de la trayectoria educativa de los estudiantes, la EMTP está inserta solo en los dos últimos niveles de la enseñanza media; por tanto, de los 13 niveles obligatorios de formación, solo 2 están dedicados a estos objetivos formativos. La corta duración de este nivel de enseñanza lleva a que los establecimientos de EMTP compartan la misma organización que los demás niveles de formación -considerándose poco razonable esperar que un establecimiento de solo dos niveles pueda existir de manera exclusiva. Además, considerando que los dos primeros años de instrucción son necesariamente de enseñanza humanista científica, se ha configurado un tipo de establecimientos que ofrecen ambas posibilidades de formación (TP y HC) en tercero y cuarto medio -siendo denominados de forma no oficial como establecimientos polivalentes. En Chile, al año 2020, existían 934 establecimientos Técnico Profesionales, de los cuales 363 (39%) eran polivalentes. Asimismo, cabe señalar que, tal como muestra la Tabla N° 3, al 2023, la gran mayoría de estos establecimientos eran municipales (44%) o Particular Subvencionado (41%).

Tabla 3: Distribución de establecimientos según dependencia administrativa año 2023

Dependencia	HC	TP	% HC	% TP
Municipal	342	414	16%	44%
Particular Subvencionado	1281	382	60%	41%
Particular Pagado	450	0	21%	0%
Administración Delegada	0	69	0%	7%
SLEP	49	69	2%	7%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Establecimientos – CEM.

Respecto al porqué resulta interesante analizar la inclusión en esta modalidad educativa, cabe destacar que: 1) la modalidad concentra un gran porcentaje de estudiantes socioeconómicamente vulnerables; 2) la modalidad concentra estudiantes que presentan características personales generalmente asociadas a la exclusión. En este sentido, el desafío de la EMTP para entregar equidad en oportunidades de aprendizaje y participación es alto, pero también lo es su potencial de cambio. Así, resulta natural la pregunta por la capacidad de la modalidad por atender los desafíos de inclusión.

En línea con lo anterior, cabe destacar que el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) promedio de la EMTP es de un 94%, lo que es coherente con el dato de que el 76% sus estudiantes están en la categoría prioritario del programa de Subvención Escolar Preferencial; porcentaje que se mantiene relativamente similar entre tipo de dependencia. La cifra contrasta con la que presenta la modalidad humanista-científica, la cual posee un 61% de sus estudiantes en esta categoría y un 84% de IVE.

Tabla 4: Alumnos prioritarios EMTP - 3 y 4 medio año 2023

Dependencia	No Prioritarios	Prioritarios	Total	% Prioritarios
Municipal	16117	58869	74986	79%
Particular Subvencionado	19680	52013	71693	73%
Administración Delegada	4739	14092	18831	75%
SLEP	2252	9824	12076	81%

Fuente: Directorio SEP - Centro de Estudios MINEDUC.

Tabla 5: Alumnos prioritarios EMHC - 3 y 4 medio año 2023

Dependencia	No Prioritarios	Prioritarios	Total	% Prioritarios
Municipal	19417	42505	61922	69%
Particular Subvencionado	52685	72267	124952	58%
Particular Pagado	4026	2073	6099	34%
SLEP	2115	5633	7748	73%

Fuente: Directorio SEP - Centro de Estudios MINEDUC.

Como es sabido, los docentes y asistentes de la educación tienen uno de los roles más preponderantes respecto a la inclusión educativa; en tanto son quienes lideran los procesos de enseñanza-aprendizaje, interactuando y monitoreando directamente a los estudiantes al interior de las aulas. En este aspecto, cabe hacer dos alcances relevantes respecto a la composición de los cuerpos docentes y asistentes de la EMTP. El primero es que los contenidos programáticos de la EMTP, están relacionados con las áreas económicas y no con los contenidos tradicionales de enseñanza en los programas de pregrado y de especialización de posgrado. Lo segundo y como fue

mencionado anteriormente, es que las trayectorias de aprendizaje del tipo de enseñanza estudiado consideran que dos de los cuatro niveles de enseñanza media son de formación general y los dos restantes son de especialidad. Por tanto, no existen establecimientos donde los cuerpos docentes sean exclusivamente de especialidad (incluso en los liceos que llevan por nombre industrial, comercial, agrícola, etc.), encontrándose así una composición mixta de perfiles en los equipos docentes. Lo anterior puede tener implicancias sobre el liderazgo, la cultura del establecimiento, las expectativas de logro, la convivencia interna, entre otros aspectos. Resulta necesario, en consideración de estos antecedentes, hacer la distinción y referencia a los equipos de EMTP, por un lado, y por otro a los equipos de establecimientos que ofrecen EMTP donde también encontramos EMHC y EGB, según sea el caso. A modo de ejemplo, se observa que de los docentes que se desempeñan en EMTP, el 30% tiene un título en otra área distinta a la educación; lo que contrasta con los niveles de EGB y EMHC, donde los porcentajes de docentes con un título en otra área son un 2% y 4% respectivamente. Esto releva el desafío de heterogeneidad que poseen los equipos docentes en la modalidad de EMTP.

Tabla 6: Distribución de docentes en EGB, EMHC y EMTP según área de titulación año 2023

	Educación	Otras Áreas	Sin Título
Básica	97%	2%	1%
Media Humanística Científica	94%	4%	1%
Media Técnico Profesional	68%	30%	2%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Docentes - CEM.

Respecto a la distribución de los docentes según áreas de formación en EMTP, se relevan los siguientes indicadores:

Tabla 7: Distribución de docentes según área de formación EMTP año 2023

Especialidad	Valor	Porcentaje
Comercial	5043	30%
Industrial	6793	40%
Técnica	3774	22%
Agrícola	1273	7%
Marítima	207	1%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Docentes - CEM.

Tabla 8: Distribución de sexo de docentes según área de formación EMTP año 2023

Especialidad	Hombres	Mujeres	Total	% Hombres	% Mujeres
Comercial	2073	2970	5043	41%	59%
Industrial	4110	2683	6793	61%	39%
Técnica	1218	2556	3774	32%	68%
Agrícola	632	641	1273	50%	50%
Marítima	118	89	207	57%	43%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Docentes - CEM.

b. Políticas Públicas de Educación Técnico Profesional

Si bien se han generado políticas que aspiran a incrementar la calidad de la educación en el sistema, el alcance de estas ha carecido de focalización en la enseñanza media y, en particular, de EMTP. En efecto, Bellei et. al (2020) identifican que “no es que no se hayan implementado políticas; en efecto, se han implementado muchas, pero estas han sido poco específicas en abordar las complejidades de la educación media... Pero el país no ha vuelto a tener una reflexión profunda sobre los cambios sustantivos que requiere la educación media” (p. 17). Comprendemos así que existe la necesidad de abordar de manera particular esta modalidad. Más aún, existen pocos antecedentes que den cuenta sobre procesos de inclusión en EMTP y de políticas que los apoyen y, por tanto, se considera que el resultado de esta investigación podría entregar elementos interesantes al diseño de políticas inclusivas en el nivel y modalidad.

Lo anterior no implica que no se hayan realizado esfuerzos por fortalecer la Educación Media Técnico Profesional; sino que más bien esto han ido enfocados en fortalecer y promover la EMTP y su continuidad al mundo laboral y/o estudios superiores, y no necesariamente a la inclusión. A continuación, se mencionan algunos de los avances más recientes en la EMTP.

Para potenciar la modalidad Técnico-Profesional, en 2014, se crea la Secretaría Ejecutiva TP, que tiene como objetivo el impulsar políticas, programas y acciones enfocadas en el desarrollo de las trayectorias educativas-laborales de formación técnica. Actualmente, la Secretaría se encuentra impulsando la Agenda de Modernización de la Formación Técnico Profesional que consiste en un Plan de Acción que busca mejorar la calidad de la formación y promover la articulación del sistema Técnico-Profesional. Así, se crea un organismo enfocado exclusivamente a impulsar políticas que respondan a las necesidades específicas de esta modalidad.

Durante 2018 el Ministerio de Educación promulgó la Ley N°21.091 Sobre Educación Superior que fortalece el sistema de educación superior a través de la creación de la Subsecretaría y Superintendencia para la Educación Superior. Si bien, la normativa está orientada a la educación superior universitaria y técnico profesional, el artículo 16 establece la creación de la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional y su actualización cada 5 años. La Estrategia Nacional FTP busca orientar el desarrollo e implementación de las políticas públicas en esta materia, como también, busca fortalecer la articulación entre el sistema educativo con la educación universitaria. También, se establece la responsabilidad de crear un Marco de Cualificaciones que contenga, entre

otras cosas, un diagnóstico sobre la articulación entre los niveles formativos del sistema de educación superior en el subsistema técnico profesional, la articulación entre la oferta formativa y el mundo del trabajo.

De esta forma, se presenta la Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional (2020) que tiene como objetivo el fortalecer la articulación entre el sistema educativo y las necesidades productivas a nivel nacional y regional. La Estrategia plantea 5 dimensiones transversales que corresponden a los principios fundamentales que debe promover en todos sus ejes de trabajo:

i) Calidad, ii) Desarrollo Territorial, iii) Equidad de género, iv) Inclusión, v) Sustentabilidad.

Posteriormente, en 2021, se presenta la primera Propuesta de Implementación del Marco de Cualificaciones que busca facilitar el desarrollo de las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes, como también, fortalecer la calidad y pertinencia de la oferta formativa con las necesidades del mundo laboral. El Marco de Cualificaciones es el resultado de un trabajo transversal entre diversos actores (organismos del Estado, representantes de la ESTP, representantes de EMTP, representantes y organizaciones de sectores económicos, expertos nacionales e internacionales, entre otros).

c. Equidad de género en Educación Media Técnico Profesional

Una de las características particulares que posee la EMTP es la subdivisión que existe en áreas económicas y especialidades, donde se observa una fuerte segmentación de género por tipos de especialidades (Tabla 9). En la mayoría de los casos, lo anterior representa la realidad cultural de cada una de las áreas económicas y especialidades, donde los establecimientos educativos reproducen estas desigualdades.

Tabla 9: Distribución de estudiantes según área de formación EMTP año 2023

Especialidad	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer
Comercial	18348	25659	44007	42%	58%
Industrial	54077	13586	67663	80%	20%
Técnica	9950	31458	41408	24%	76%
Agrícola	4844	2916	7760	62%	38%
Marítima	1330	645	1975	67%	33%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matrícula por Estudiante.

Lo anterior posee fuertes implicancias en el desarrollo y posterior inserción en el mercado laboral. Así, se observa que socialmente se considera que hay especialidades más “apropiadas” para un género u otro y que, coincidentemente, las especialidades más masculinizadas son las que presentan mayor empleabilidad e ingresos (Espacio Público, 2018; Mineduc, 2020c). De este modo, se observa que los hombres en promedio ganan un 20% más que sus colegas mujeres; si bien, como se observa en la tabla que sigue, esta diferencia ha ido disminuyendo a través del tiempo.

Tabla 10: Diferencia Ingresos de cohortes de ingreso EMTP según sexo

Año egreso	Hombre		Mujer		Diferencia Ingresos	
	N	\$	N	\$	\$	Proporción Ingreso Hombre-Mujer
2008	45.839	\$ 779.740	45.690	\$ 641.549	\$ 138.191	1,22
2009	45.109	\$ 731.853	45.124	\$ 601.226	\$ 130.627	1,22
2010	45.002	\$ 682.673	44.396	\$ 568.228	\$ 114.446	1,20
2011	42.956	\$ 638.134	43.122	\$ 532.819	\$ 105.315	1,20
2012	42.219	\$ 587.526	41.362	\$ 495.202	\$ 92.324	1,19
2013	39.877	\$ 543.325	39.331	\$ 453.705	\$ 89.620	1,20
2014	38.890	\$ 499.831	37.428	\$ 419.289	\$ 80.542	1,19
2015	38.603	\$ 461.252	37.162	\$ 389.155	\$ 72.097	1,19
2016	37.399	\$ 429.838	35.695	\$ 365.016	\$ 64.822	1,18
2017	37.164	\$ 404.094	34.733	\$ 342.534	\$ 61.560	1,18
2018	37.798	\$ 379.339	34.572	\$ 330.227	\$ 49.112	1,15

Fuente: Centro de Estudios MINEDUC.

d. Discapacidad, ritmos y formas de aprendizaje diferentes

En la presente sección, se utilizarán los datos del Programa de Integración Escolar para caracterizar su cobertura en EMTP. De acuerdo con la Superintendencia de Educación (2021), “el Programa de Integración Escolar (PIE) es una estrategia inclusiva del sistema educacional, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación, favoreciendo los aprendizajes en la sala de clases y la participación de todos y cada uno de los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE)” (pg.6) . Así, el PIE es un programa de carácter voluntario para cada establecimiento de educación, que permite mantener registros administrativos de los estudiantes que reciben estrategias y apoyos gracias al programa.

Primeramente, nos acercamos desde la perspectiva sistémica del PIE, que nos permite establecer cuántas y cuáles NEE son atendidas en estos establecimientos. Sin embargo, no nos entrega información sobre cómo son atendidas ni abordan ni mencionan en ninguno de sus aspectos las características particulares de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la EMTP.

No obstante, resulta interesante destacar que los registros administrativos del PIE nos muestran que del total de establecimientos TP, al año 2023, el 81%⁶ estaría inscrito dentro del programa, en

⁶ Los establecimientos de Administración Delegada no son elegibles, por normativa, para participar en el Programa PIE. Al aislar estos casos, la cifra aumenta a un 87% de establecimientos participantes en el programa.

comparación con el 50%⁷ de establecimientos científico-humanistas. Por otro lado, respecto a los estudiantes integrados a PIE, según muestra la siguiente Tabla, al año 2023, aproximadamente, el 12% de los estudiantes de la EMTP ha sido identificado como estudiante con discapacidad o con ritmos y formas de aprendizaje diferentes; a diferencia de la EMHC, donde este porcentaje alcanza solo el 7%. Ahondando más en este 12%, se obtiene que el 21% lo es por presentar discapacidad, y los restantes por presentar ritmos y formas de aprendizaje diferentes asociadas a las condiciones que incluye el Decreto 170/2010.

Tabla 11: Total Integrados EMTP y EMHC - 3 y 4 medio año 2023

	EMTP		EMHC	
	Estudiantes	Proporción	Estudiantes	Proporción
No integrado	143773	88%	265987	93%
Integrado PIE	19237	12%	18891	7%
Total	163010	100%	284878	100%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matrícula por Estudiante.

Cabe señalar que el alto porcentaje de estudiantes EMTP integrados a PIE se mantiene en todas las especialidades (Tabla 12); sin embargo se distribuyen de manera desigual entre ellas, encontrando algunas con una mayor concentración proporcional de estudiantes integrados.

Tabla 12: Total Estudiantes Integrados por Especialidad EMTP - 3 y 4 medio año 2023

Especialidad	No Integrados	Integrados	Total	% Integrados en la especialidad
Comercial	39768	4239	44007	10%
Industrial	60008	7655	67663	11%
Técnica	35631	5777	41408	14%
Agrícola	6462	1298	7760	17%
Marítima	1725	250	1975	13%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matrícula por Estudiante PIE – CEM.

Por otro lado, se observa que en los establecimientos municipales y de Servicio Local se percibe una mayor prevalencia de estudiantes integrados que en los establecimientos particulares subvencionados (Tabla 13). Respecto a la distribución según género, se observa que esta es similar (Tabla 14).

⁷ Los establecimientos de dependencia Particular Pagados no son elegibles, por normativa, para participar en el Programa PIE. Al aislar estos casos, la cifra aumenta a un 64%.

Tabla 13: Total Estudiantes Integrados por Dependencia EMTP - 3 y 4 medio año 2023⁸

Dependencia Administrativa	No Integrados	Integrados	% Integrados
Municipal	52893	11236	18%
Part. Subvencionado	60329	6038	9%
Adm. Delegada	21656	0	0%
SLEP	8895	1963	18%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matricula por Estudiante.

Tabla 14: Total Estudiantes Integrados por Género EMTP año 2023

Género	No Integrados	Integrados	Total	Total Género Integrados
Hombre	77548	11001	88549	12%
Mujer	66046	8218	74264	11%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matricula por Estudiante PIE – CE.

Al observar estos datos, en conjunto con otros como el Índice de Vulnerabilidad promedio (94% en EMTP en comparación con 84% en EMHC), se puede afirmar que, en general, la EMTP se inserta en contextos más desafiantes para asegurar la inclusión educativa. No obstante, también existe diferencias relevantes entre tipos de establecimientos EMTP, zona, tipo de especialidades, entre otras.

⁸ Los establecimientos de Administración Delegada no son elegibles para el Programa PIE, lo que impide tener diagnósticos centralizados. No obstante, esto no implica que en estos establecimientos no existan estudiantes con NEE, ni tampoco que no existan programas de inclusión, aunque estos no estén registrados por el Ministerio de Educación.

4. Metodología

a. Levantamiento de información

Para llevar a cabo este estudio, un primer paso contempló un análisis de información secundaria, tales como la revisión de normativa nacional e internacional relacionada a educación EMTP y/o inclusión, estudios nacionales e internacionales sobre educación inclusiva, políticas nacionales de educación, registros estadísticos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación, entre otros.

En segundo lugar, se realizó un levantamiento de información cualitativa a través de la realización de entrevistas individuales semi estructuradas con actores claves y de micro talleres con establecimientos educacionales.

a.1. Entrevistas semi estructuradas

Las entrevistas se estructuraron siguiendo una pauta previamente definida (Anexo I), tuvieron una duración de entre 40 a 60 minutos y se realizaron a través de video llamadas usando la plataforma Microsoft Teams - con el fin de resguardar las medidas sanitarias establecidas en el contexto del COVID-19.

Al comienzo de cada entrevista, se explicó a los participantes el contexto y objetivos del estudio y se solicitó su consentimiento para grabar la entrevista. Estos registros fueron un insumo para el análisis de la información, fueron de uso interno del equipo de investigación y de uso exclusivo para el presente estudio.

A continuación, se presenta una tabla con los perfiles de los/as entrevistados/as, a partir de los cuales se llegó a un N final de 8 entrevistas semi estructuradas.

Tabla 15: Perfil de entrevistados/as (entrevistas individuales)

Institución	Tipo de información a levantar
Profesionales de la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación	<ul style="list-style-type: none">Definición y desafíos de una educación inclusiva en EMTP.Identificar facilitadores y barreras para la educación inclusiva en EMTP.Identificar nuevas fuentes de información para el estudio.
Profesional de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional del Ministerio de Educación	
Experto/a en Género	
Expertos/as en Educación	
Profesional de la Dirección de Educación Pública del Ministerio de Educación	

Fuente: Elaboración Propia.

a.2. Micro Talleres

Al igual que en las entrevistas individuales, los micro talleres siguieron una pauta previamente definida para guiar la conversación (ver anexo II). Estos también fueron realizados a través de la plataforma Microsoft Teams, debido a las medidas sanitarias establecidas para prevenir el contagio del COVID-19. Cada micro taller tuvo una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos. Al comienzo de cada micro taller se explicó a los participantes el contexto y objetivos del estudio y se solicitó el consentimiento de cada uno para grabar el micro taller. Estos registros fueron de uso exclusivo para el presente estudio y solo el equipo de investigación tuvo acceso a ellos.

Los micro talleres fueron dirigidos a comunidades educativas de EMTP y a los siguientes estamentos de las comunidades educativas: Directivos, docentes y asistentes de la educación. Con el objetivo de asegurar la diversidad de los participantes y de comunidades educativas, se identificaron 7 características a abarcar en la convocatoria:

1. Diversidad en dependencia administrativa,
2. Establecimientos de distintas zonas del país (Norte, centro y sur de Chile),
3. Diversidad urbano – rural,
4. Establecimientos con y sin enseñanza básica,
5. Establecimientos con y sin convenio PIE,
6. Establecimientos con distintos índices de Vulnerabilidad Escolar (IVE),
7. Establecimientos con distinto porcentaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Siguiendo estas características se contactó a diversos establecimientos educacionales de EMTP y fundaciones y redes educacionales relacionadas al sector. Lamentablemente, debido a diversas razones manifestadas por las comunidades educativas - alta carga laboral de los propios establecimientos educacionales y de los docentes, falta de respuesta a los correos de convocatoria y, en algunos casos, la negativa a participar, el proceso de convocatoria extendió los plazos definidos para esta etapa de levantamiento de información, sin lograr convocar todas las características establecidas al inicio del estudio. A continuación, se presenta una tabla con las características de los establecimientos participantes y los cargos de los asistentes a los micro talleres:

Tabla 16: Perfil de establecimientos educacionales participantes en micro talleres

Micro taller	Cargo de Participante	Características Establecimiento Educativo
1	Director/a	<ul style="list-style-type: none">● Particular Subvencionado● Región Metropolitana● Urbano● Técnico Profesional

		<ul style="list-style-type: none"> ● Con convenio PIE ● Con estudiantes con NEE
	Director/a	<ul style="list-style-type: none"> ● Particular Subvencionado ● Región de Tarapacá ● Urbano ● Técnico Profesional ● Con convenio PIE ● Con estudiantes con NEE
	Técnico/a Diferencial (2)	
	Educador/a Diferencial	
	Psicopedagogo/a	
2	Psicólogo/a	<ul style="list-style-type: none"> ● Particular Subvencionado ● Región Metropolitana ● Urbano ● Técnico Profesional ● Sin convenio PIE ● Con estudiantes con NEE
	Psicopedagogo/a	
	Coordinador/a Departamento Desarrollo Estudiantil	
	Inspector General	

Fuente: Elaboración Propia.

b. Sistematización y análisis de información

La metodología empleada sigue la distinción entre políticas, culturas y prácticas establecida por Ainscow y Booth (2000; 2015), quienes sugieren que los procesos de inclusión educativa son procesos de permanente cambio, que ocurren en las salas de clases y comunidades educativas y en el que interactúan estas tres variables.

La dimensión política se define como las políticas internacionales, nacionales e internas, planes y programas con relación a educación y que operan en las comunidades educativas. Por ejemplo, en esta dimensión considera a nivel nacional el Sistema de Admisión Escolar.

La dimensión cultural hace referencia a los valores, creencias, prejuicios y principios que son compartidos por los diferentes estamentos de las comunidades (directivos, docentes, asistentes de la educación, familias, estudiantes, entre otros). La cultura permite identificar características sobre si una comunidad acoge o rechaza la diversidad.

La dimensión de prácticas se relaciona con la accesibilidad del currículum por parte de todos los estudiantes. Esta dimensión considera la utilización (o no) de estrategias de diversificación de la enseñanza, accesibilidad presente en los entornos, el material educativo, infraestructura física, canales de información y comunicación, entre otros.

Así, el presente estudio busca identificar los facilitadores y las barreras de cada una de estas dimensiones. Por un lado, las barreras son aquellos factores que, con su ausencia o presencia, al interactuar con el entorno dificultan o limitan el funcionamiento. Por otro lado, los facilitadores son aquellos factores que, con su ausencia o presencia en el entorno, mejoran el funcionamiento y favorecen la participación de las personas con discapacidad (OMS y BM, 2011)

De esta forma, siguiendo esta distinción se sugiere que las comunidades educativas que avancen en procesos de inclusión educativa deben revisar su cultura, política y prácticas para reconocer y potenciar sus fortalezas, como también, reconocer sus barreras y disminuirlas o eliminarlas.

5. Resultados

La sistematización y análisis de la información levantada a través de los mecanismos e instrumentos descritos en la sección anterior permitió identificar nudos críticos que debieran ser abordados e idealmente resueltos si lo que deseamos es promover una educación inclusiva en EMTP. Los nudos críticos identificados fueron clasificados según las dimensiones de análisis propuestas por Ainscow (2000) y descritas en la sección IV. A continuación, se presentan según clasificación:

a. Nudos críticos relacionados a políticas

En este apartado se describen y analizan las políticas internacionales e internas, y los planes y programas que abordan la inclusión educativa desde el macrosistema político-administrativo. Asimismo, se analiza cómo estas impactan y son percibidas por las comunidades educativas.

a.1. Nociones, ideas y conceptos de educación inclusiva: necesidad de articulación

Concepto de inclusión

La inclusión es un tema de discusión que se ha instalado de manera progresiva en los establecimientos educacionales y ha incrementado su relevancia para el logro de los diversos objetivos que se proponen los establecimientos educacionales y también las sociedades. Al respecto, Manghi y otros (2018) señalan que la educación es una práctica social ligada completamente a aspectos políticos y económicos, donde las normativas, decretos y documentos legales tienen un poder performativo de regular las prácticas de la escuela a través de la imposición de una rendición de cuentas. Sin embargo, es sabido, y resulta evidente, que las prácticas que ejecuta un establecimiento escolar no responden directamente al espíritu esencial de una ley, norma o programa, sino que también se ajustan a creencias, recursos, cultura y otros aspectos del entorno que en definitiva moldean las políticas.

El sistema de educación escolar en Chile ha sido objeto –desde ya décadas– de un conjunto de reformas normativas y de una oferta de programas que regulan lo que sucede dentro del establecimiento, dotan de mayores recursos e imponen rendiciones de cuentas. Todas estas políticas han fomentado la implementación de iniciativas enfocadas al acceso, progreso y egreso de los estudiantes y, tal como lo mencionan los autores señalados con anterioridad, se conectan con alguno de los lineamientos políticos y económicos de la sociedad. En este contexto, y, tal como se desarrolla en este informe, han surgido políticas de inclusión que se desprenden de diversos tratados internacionales y se materializan en los establecimientos educacionales. A grandes rasgos, dichas políticas buscan garantizar procesos educativos de calidad para los diversos grupos que componen el estudiantado, prestando especial atención a aquellos que están en situación de exclusión. A su vez, en las entrevistas realizadas en este estudio, se destaca la educación inclusiva como una oportunidad para que todos y todas los y las estudiantes alcancen su máximo potencial:

“El propósito de proyectos de inclusión o del concepto de inclusión a nivel escolar es que, sin importar tus circunstancias y tu historia y tu cuna, tú puedas llegar a ser quien quieras ser y que la comunidad educativa influya en ti para que tú quieras ser la máxima expresión de ti misma”.

Secretaría Ejecutiva EMTP

No obstante, también se destaca el que parece no existir una definición conceptual respecto de qué se entiende por políticas de inclusión; lo cual puede ser una barrera para el avance de la educación inclusiva. De este modo, se percibe la necesidad de establecer una visión transversal del Estado de Chile sobre qué significa “inclusión” y específicamente “inclusión educativa”, de tal forma de lograr articular normativas y visiones, y con esto mejorar la transición hacia las salidas laborales y educativas:

“Falta una definición que esté dentro de una política de inclusión educativa y en el marco intersectorial debiéramos compartir una definición con Salud, con Trabajo, con MIDESO y eso no existe, no existe esa coordinación. Una visión que reúna lo que el Estado de Chile entiende y pretende hacer en materia de educación inclusiva”.

Profesional Unidad de Educación Especial

Así, queda pendiente el desafío de diseñar una definición actualizada y pertinente de inclusión educativa que vaya en coherencia con la normativa internacional, de tal forma que dé una orientación para el diseño de nuevas políticas públicas. En la misma línea, se percibe necesario para el correcto diseño e implementación de políticas públicas un trabajo intersectorial que aborde multidisciplinariamente las complejidades de la inclusión educativa. De este modo, el escaso trabajo en red es percibido como una barrera para avanzar significativamente hacia mayores niveles de inclusión educativa:

“Hay muy poco nivel de coordinación entre el Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación en todas las áreas, por lo tanto, sospecharía que probablemente el tema de inclusión laboral se trabaja por una parte y por otra inclusión”.

Profesional Unidad de Educación Especial

Todo esto resulta especialmente relevante en Educación Media Técnico-Profesional, el cual es un espacio donde confluyen una serie de normativas que incluyen además las que rigen el mundo del trabajo, sumándose un desafío adicional relativo a definición, coordinación y articulación.

Definición de población objetivo

En línea con lo mencionado en el apartado anterior, cabe destacar que la definición de la población objetivo a la que debe atender la educación inclusiva se levanta como un nudo crítico al momento de intentar llegar a una conceptualización. Primero, estas normativas han sido introducidas de manera progresiva en el tiempo, en consecuencia con las líneas programáticas de programas

político y normativas internacionales, por lo que las concepciones e ideas tras ellas han ido variando y ampliándose. Así, se observa un tránsito de la inclusión enfocada exclusivamente en la discapacidad en un sentido médico hacia introducir otras características, tales como las necesidades de inclusión socioeconómica. De este modo, hoy existe cierto consenso respecto al hecho de que la inclusión no debe limitarse a Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades, tal como es expresado a través de las entrevistas:

“El proceso de incluir es bidireccional, es vivo, es algo permanente, para mí es cualquiera que hoy requiera apoyo para poder participar, para poder desempeñar roles, para poder decir aquí estoy, no basta con limitarlo a discapacidad”

Consultor Asociado Mineduc

Si bien existe consenso respecto al hecho de que la inclusión no debiese limitarse a discapacidad, se observa que la población objetivo a atender no ha sido consensuada y el tránsito hacia una visión más amplia de inclusión es variado. En este sentido, las principales normativas educativas han estado enfocadas en la población de personas con discapacidad física o mental, dejando en segundo plano otros grupos que pueden también enfrentar dificultades en el acceso, progreso y/o egreso en el sistema educacional, tales como, minorías sexuales, étnicas, inmigrantes, etc. Sin embargo, se avanza en este aspecto con la ley 20.609 del 2012 que establece medidas contra la discriminación, abarca una población más diversa y establece la no discriminación en el ámbito educativo en coherencia con el cumplimiento de los derechos fundamentales establecidos en la Constitución de Chile de 1980. De este modo, se enfoca en evitar la discriminación de diversos colectivos por su raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, sexo, maternidad, lactancia materna, amamantamiento, orientación sexual, identidad y expresión de género, estado civil, edad, filiación, apariencia personal y enfermedad o discapacidad. De esta forma, se vuelve a hacer necesaria la necesidad de establecer una visión transversal respecto a la “inclusión educativa” y la población objetiva a atender.

Respecto a EMTP se identifican algunos desafíos particulares en términos de inclusión y los grupos a abarcar, siendo los más relevantes la inclusión socioeconómica y de género:

“Hemos avanzado paulatinamente en inclusión a través de los Proyectos de Integración Escolar, aportando recursos y haciendo conciencia, pero el siguiente desafío que tenemos... tiene que ver con la inclusión socioeconómica”

Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP, Mineduc

“La inclusión efectivamente tiene que ver con estudiantes con NEE o con alguna discapacidad, pero hay otros desafíos que tienen que ver con género, con la inclusión del mundo femenino en la educación Técnico Profesional”

“Otro desafío tiene que ver con el género y es la inclusión del mundo femenino en el mundo TP. Siempre TP ha sido considerado bastante masculino y, de hecho, es cosa de ver la matrícula”

Profesional Dirección de Educación Pública

Respecto al género, y como fue descrito anteriormente, la siguiente tabla da cuenta de la sobrerrepresentación del género masculino en las especialidades de industrial, marítima y agrícola. Por su parte, en las especialidades de comercial y técnica existe una mayor participación femenina.

Tabla 17: Distribución de estudiantes según área de formación EMTP año 2023

Especialidad	% Hombre	% Mujer
Comercial	42%	58%
Industrial	80%	20%
Técnica	24%	76%
Agrícola	62%	38%
Marítima	67%	33%

Fuente: Elaboración propia en base a Directorio de Matrícula por Estudiante.

Por tanto, se presenta el desafío de diseñar e implementar políticas públicas que incentiven una matrícula por especialidad con enfoque de género. Por ejemplo, podrían diseñarse mecanismos de selección bajo un esquema de discriminación positiva:

"La brecha de género en muchos casos, también se presenta antes de entrar al establecimiento educacional"

Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP

a.2. Normativas y acuerdos: altas expectativas, bajas capacidades

Avances en normativa

El Estado de Chile desde el siglo pasado ha demostrado su compromiso con el sistema internacional a través del fortalecimiento de sus relaciones exteriores y, sobre todo, bajo la promoción y protección de los derechos humanos (Vargas y otros, 2020). De esta forma y en sintonía con la creciente preocupación internacional por la equidad, calidad y el derecho a la educación, Chile ha ratificado diversos compromisos internacionales que generan obligaciones por parte de los Estados que los suscriben. A continuación se mencionan algunos ejemplos de normativas internacionales relacionadas al derecho a la educación que constituyen un marco jurídico vinculante para el Estado: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad, Convención de los Derechos del Niño, Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer, Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y

Culturales y la Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza.

Para cumplir con estos compromisos, Chile también ha avanzado en una normativa nacional que va en sintonía con estos. Así, en 2009 se publica la Ley General de Educación (DFL 2/2009) que establece un nuevo marco para el sistema educativo en Chile, fijando principios y obligaciones. Esta ley en su Art.3 establece que: "El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza...". Además de este compromiso explícito en la Ley, los principios que se establecen para el sistema educativo van en concordancia a los derechos garantizados en la Constitución de Chile y los tratados internacionales, siendo estos: universalidad y educación permanente, gratuidad; calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración e inclusión, sustentabilidad, interculturalidad, dignidad del ser humano y educación integral. Al respecto, también cabe mencionar que el actual proceso de discusión constitucional que vive el país deberá respetar los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes, entre otros aspectos (Constitución Política de Chile, Art. 135, 1980) respetando así, nuevamente, el marco jurídico vinculante que el Estado de Chile ha suscrito a lo largo de los años.

Respecto a la normativa nacional, los entrevistados perciben que el Estado de Chile también ha realizado avances y generado incentivos adecuados para disminuir los niveles de discriminación educativa. Por ejemplo, el año 2009 el Ministerio de Educación, publica el Decreto 170 que crea los Proyectos de Integración Escolar (PIE), regula las pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes para aplicarlas. Dichas pruebas, permiten identificar a los alumnos con dificultades para el aprendizaje (permanentes o transitorias) y, posteriormente solicitar la subvención PIE. De esta forma, el Decreto 170 promueve la permanencia de los estudiantes en la sala de clases regular y propicia el trabajo colaborativo a través de la incorporación de profesionales de apoyo al aula. En definitiva, con el aumento de recursos económicos y humanos que introduce el Decreto, se mejoran las oportunidades de acceso y apoyo en aula a los estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje.

"Decreto 170 ha inyectado recursos para los estudiantes con NEE, fue una inyección tremenda, un apoyo".
Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP

"Hemos tenido avances como el PIE que ha aportado no solo recursos, sino también ha hecho conciencia, ha puesto el tema sobre la mesa".
Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP

Respecto a la implementación de dicha normativa, la División de Educación General del Ministerio de Educación, señala que actualmente hay 6.082 establecimientos educacionales con PIE en el país, cifra que ha ido aumentando año a año. En 2019, un total de 386.103 estudiantes estaban en un Programa de Integración Escolar. En 2020, debido a efectos de la pandemia, la cifra bajó a 363.165. Sin embargo, en 2021, el Mineduc señala que flexibilizaron los procesos, recuperando y subiendo la cifra de estudiantes incorporados a 396.538.

Por otra parte, el Decreto 83 (2015) tiene por objetivo diversificar la enseñanza y flexibilizar la respuesta educativa para responder a la heterogeneidad presente en el aula, asegurando la participación de todos los estudiantes mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje y adaptaciones curriculares. De esta forma, se entrega la posibilidad a los y las docentes de tomar decisiones curriculares contextualizadas según la diversidad existente en sus salas de clase, diversidad que puede o no limitarse a necesidades educativas especiales. Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, este decreto abarca los niveles de educación parvularia y básica, dejando afuera el nivel de educación media HC y TP:

“El decreto 83 salva la situación en educación parvularia y básica porque nos permite construir, elaborar una propuesta pedagógica que esté diversificada y que podamos certificar, en el caso de TP o de media, para hablar en términos generales, no existe”.

Coordinación Nacional Unidad de Educación Especial

Otra normativa que sin duda avanza en promover la inclusión en el sistema educativo es la ley N°20.845 sobre Inclusión Escolar, la cual regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben Aportes del Estado (2015). Además, dicha ley establece en su Art. 4 que “es deber del Estado asegurar a todas las personas una educación inclusiva de calidad y promover las condiciones necesarias para que el acceso y la retención de estudiantes con NEE se generen en establecimientos de educación regular o especial...”. Con esto se realiza un cambio de concepto, pasando desde hablar de integración en el Decreto 170- a hablar de inclusión, haciendo mención explícita a la “educación inclusiva”.

En definitiva, la Ley N° 20.845 avanza en eliminar todas las formas de discriminación que impidan el acceso y la participación de los estudiantes en el sistema educativo, incluyendo barreras asociadas a condiciones socioeconómicas, rendimiento académico, discapacidad, dificultades de aprendizaje, entre otras. Sin embargo, según parte de los entrevistados, el Sistema de Admisión Escolar (SAE) – elemento fundante de la Ley de Inclusión que busca reducir toda forma de selección arbitraria- también provocó externalidades negativas y en ocasiones puede ser considerado como una barrera o obstaculizador para la inclusión. Por un lado, se considera que el SAE puede implicar que el estudiante termine en un establecimiento que no acoja sus necesidades o características:

“Hoy en día el SAE al ser tan neutro genera un problema. Hoy día tú postulas a un establecimiento educación y tú eres un niño con NEE o da lo mismo, tú tienes características que el establecimiento

no las recoge, como es automático, puedes caer en un establecimiento educacional que justamente no tiene una política de integración y al final de cuentas terminas haciendo un daño enorme”.

Profesional CEP

Por otro lado, al impedir el SAE todo tipo de selección - incluyendo la selección positiva-, limita la priorización de ciertos grupos para reducir brechas, tales como las de género. Esto es muy relevante en el caso de EMTP, ya que, como se mencionó anteriormente, las brechas de género son relevantes y uno de los desafíos del sector consiste en poder incentivar una matrícula por especialidad con enfoque de género, por ejemplo, a través de mecanismos de selección positiva:

“Un estudiante en 3ro y 4to medio debe elegir una especialidad técnico profesional lo que te produce una segregación en algunos casos de género bien importante asociadas a patrones culturales principalmente... en muchos casos incluso antes de la entrada al establecimiento educacional... el establecimiento puede hacer lo que quiera para tratar de que las chicas escojan especialidades masculinizadas o vistas como masculinas, pero solo tiene para escoger entre hombres y por tanto dado que el colegio no puede hacer selección, ni siquiera selección positiva porque está prohibido por el sistema escolar, entonces insisto que en algunos casos el tema viene desde antes”

Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP, Mineduc

Otra normativa que se levanta como facilitador para la educación inclusiva es el Decreto 67. Este decreto regula los mecanismos de evaluación, calificación y promoción y busca reducir la repitencia de los estudiantes, estableciendo esta medida como algo excepcional según las características y necesidades del estudiante.

Por último, cabe mencionar el Nuevo Sistema de Educación Pública, el cual diseña la “Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020 – 2028”. Esta es un facilitador para la inclusión porque es una hoja de ruta para los 8 años de instalación de los SLEP con objetivos estratégicos orientados a cobertura, retención de estudiantes, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada, implementación curricular, colaboración y articulación. Esto queda reflejado explícitamente en el principio “Proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana”, el cual implica que el sistema deberá favorecer la expresión y la valoración de las diferencias entre los estudiantes y sus particularidades, asegurando durante toda la trayectoria educativa un trato no discriminatorio.

“Los principios de la educación pública del nuevo sistema de educación pública está declarada la inclusión. Desde la política es un facilitador el hecho de que esté en un documento que es la herramienta y un poco la hoja de ruta”.

Profesional Dirección de Educación Pública, MINEDUC

Además, esta estrategia se percibe como inclusiva para la modalidad TP:

“Un facilitador es la Estrategia Nacional de Educación Pública... las líneas de acción de la Estrategia Nacional de Educación Pública son inclusivas a la modalidad Técnico Profesional”.

Profesional Dirección de Educación Pública

Desafíos de implementación

Si bien todos los avances en normativa nacional mencionados son valorados por las comunidades educativas y profesionales expertos en el ámbito educativo, a través de las entrevistas se identifica que no hay consenso respecto a la viabilidad para cumplir con la normativa del ministerio:

“Yo creo que sin duda las políticas educativas todavía están al debe, yo creo que hace falta mayor viabilidad en cuanto a su contenido, o sea, de que realmente lo que ahí dice sea realmente aplicable y realmente de hacer”

Profesional Taller 2

Asimismo, se reconocen dificultades de dar cumplimiento a las implicancias administrativas que conllevan estos avances. El proceso participativo “Tenemos que Hablar de Educación” convocado por Acción Colectiva (Elige Educar, 2021), reconoce las dificultades manifestadas por los profesionales de la educación respecto a la existencia de un exceso de documentación y procesos administrativos debido a que los equipos deben documentar las evaluaciones diagnósticas, las estrategias empleadas, los apoyos entregados y realizar una evaluación del proceso y de sus resultados. Se evidencia que esto dificulta el trabajo con los estudiantes, adecuaciones curriculares, el desarrollo de trabajo colaborativo entre docentes, entre otros. Asimismo, en las entrevistas también se identifica un problema ligado a la burocracia, la cual obstaculiza el avance de la educación inclusiva:

“Los establecimientos que tienen PIE, y aquí están los colegios TP, tienen una sensación, y yo creo que, con justa razón, que la burocracia que traen esos proyectos son mucho mayores que el beneficio económico que trae una subvención como un 150% mayor. Aquí hay una queja muy profunda de bajar la burocracia. Antes de admitir al estudiante hasta egresarlo, en verdad, la carga burocrática es súper compleja y los tiempos no funcionan”.

Profesional Dirección de Educación Pública

Por otro lado, quedan desafíos pendientes que la normativa y las políticas públicas no han logrado dar respuestas adecuadas, principalmente en temas referidos a financiamiento preferencial, reconocimiento en el sistema escolar, flexibilidad curricular, entre otros:

“La norma señala que un estudiante con discapacidad en el sistema debiera lograr lo mismo que cualquier joven que no tiene discapacidad porque no hay nada que diga que se puede flexibilizar, por tanto, el Liceo TP está obligado a certificar al estudiante en las mismas condiciones que

certifica a otros, a lo más podría hacer algunos ajustes de acceso, pero no al contenido, no al currículum propiamente tal, no a la competencia”.

Profesional Unidad de Educación Especial

También se percibe que las políticas educativas implementadas no han considerado las diferencias presenten entre las modalidades de educación Humanista-Científica y Técnico-Profesional:

“El Estado tiene que tomar una posición de que potenciar la integración significa también comprender sus complejidades y de esa manera poner la exigencia de acuerdo a las complejidades de cada establecimiento, no una vara fija entre TP y HC”.

Profesional Dirección de Educación Pública

“Los estándares indicativos del desempeño mandatan la gestión de cualquier establecimiento, pero tienen poco acercamiento al área TP”.

Profesional Dirección de Educación Pública

En este sentido, algunas investigaciones reconocen los avances y reformas en el sistema educativo, no obstante, reconocen también que las políticas públicas orientadas a la educación media han dejado de ser prioridad (Bellei et al. 2020). Esto último ha sido identificado por Sepúlveda (2017), quien evidencia que la EMTP presenta dificultades en el cumplimiento de exigencias curriculares y desvinculación entre los cursos de formación general y de especialización. Asimismo, menciona la falta de instrumentos adecuados de evaluación para la EMTP, por ejemplo, la existencia de pruebas estandarizadas, tales como la PSU, para evaluar los aprendizajes de los estudiantes y el rendimiento de los establecimientos educacionales. En esta línea, los instrumentos existentes no son óptimos debido a que no consideran las diferencias presentes entre la modalidad HC y TP (Arias y otros, 2015)

No obstante, se han hecho avances en reconocimiento de la necesidad de adecuar y considerar las características propias de la modalidad técnico-profesional, lo cual es un facilitador para la inclusión. Esto se ve en la creación de la Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico Profesional en 2014, el Marco de Cualificaciones Técnico-Profesional, los Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten EMTP y sus sostenedores y el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar en la EMTP, entre otras iniciativas.

Finalmente cabe mencionar el rol otorgado al liderazgo para la correcta implementación de las políticas educativas. Así en las entrevistas se identifica que el director juega un rol clave en el fortalecimiento de los procesos de inclusión y que esto debiese ser considerado dentro de la política nacional:

“El liderazgo del director es clave también como una política nacional que debiera estar orquestada por el propio Ministerio”

Profesional CEP

En la misma línea, y como se desarrollará más adelante, se considera esencial en los procesos de implementación el promover procesos de capacitación que permitan a directivos y docentes empoderarse sobre la normativa:

“Cuando se implementa una política los primeros en empoderarse son los docentes, directivos, pero esa lógica en Chile no está instalada. Para poder avanzar cuando se tenga un nuevo instrumento público que nos permita la certificación, la salida intermedia, una parte importante de los recursos que se destinen para implementar una política para capacitar a los docentes del nivel”.

Profesional Unidad de Educación Especial

b. Nudos críticos relacionados a Cultura

b.1 Creencias positivas y negativas: valorando la diversidad

La relación entre las creencias de los docentes y sus prácticas pedagógicas ha sido ampliamente explorada en la literatura, siendo las creencias frecuentemente consideradas como un elemento influenciador -y potencialmente modelador- de la práctica docente. Así, Pajares (1992) señala que las creencias de los docentes impactan sus percepciones sobre cómo son ellos mismo y los demás, y esto a su vez afecta el cómo efectúan sus clases. Complejizando esta relación, Buehl y Beck (2014) señalan que existe una interacción recíproca y compleja entre ambos elementos, donde las creencias y prácticas del docente se influyen entre sí y la fuerza de esta relación varía de acuerdo a factores externos e internos. En definitiva, entendiendo que existe una relación entre creencias y práctica, resulta esencial explorar las creencias que los docentes tienen sobre inclusión educativa y comprender que estas pueden ser un elemento modelador respecto a cómo dicho aspecto es implementado en los establecimientos educativos y salas de clase.

En este escenario, cabe señalar que los sistemas de creencia tienden a ser formados tempranamente y adaptarse de acuerdo a la experiencia (Abelson, 1979; Lewis, 1990; Pajares, 1992). De esta forma, si bien algunas creencias están más arraigadas que otras, existen factores que llevan a su modificación. Así, se considera que los individuos modifican sus creencias cuando sienten poca satisfacción con ellas, lo que ocurre cuando estas son cuestionadas o no se adecuan al sistema existente (Ertmer, 2005). Esto podría pasar cuando el docente se enfrenta a experiencias de clase variadas, o cuando actores a los que valoran los exponen, a través de procesos formales e informales, a perspectivas y expectativas diferentes a las propias (Becker & Riel, 1999; Ertmer, 2005). En otra línea, se ha argumentado que el mayor cambio en creencias se produce cuando el docente ve cambios concretos en el aprendizaje del estudiante (Guskey, 1985), por lo que el observar innovaciones que llevan a resultados positivos en el estudiante podría ser un elemento central en el modelamiento de creencias y actitudes.

Cultura de inclusión

Dentro de las creencias que se encuentran en el sistema, se pueden encontrar creencias positivas que facilitan el avance hacia una educación inclusiva, y creencias negativas, las cuales actúan como barrera para una inclusión efectiva. En algunos casos las creencias negativas implican que los docentes tengan ideas erróneas sobre el trabajo con estudiantes con discapacidad, pudiendo tener temor a su desempeño en aulas inclusivas y/o inquietud sobre el efecto que tendrá la inclusión en la sala de clases y en el desempeño de aquellos estudiantes que no tienen discapacidad (Victoriano 2017). En línea con este punto, en las entrevistas se menciona que aún existen docentes que son más reticentes a recibir la diversidad educativa. Más aún, si bien no hay consenso al respecto, se releva una posible diferencia entre docentes y especialistas al tratar temáticas de inclusión en los establecimientos educativos:

“He visto más prejuicio, barreras actitudinales en el profesorado que en aquellas personas que, si bien, no manejan la metodología están allí, están interactuando, están las herramientas, máquinas, materias primas, en fin”.

Consultor asociado MINEDUC

En contraposición a la creencia de que la inclusión podría ser problemática para la sala de clase y estudiantes sin discapacidad, diversos estudios sugieren que todos los estudiantes pueden beneficiarse de un sistema educacional inclusivo. Por ejemplo, Contreras et al. (2020) sugiere que, efectivamente, en promedio, las salas con estudiantes con y sin NEE producen efectos negativos en el rendimiento académico de estudiantes sin NEE. Sin embargo, estos efectos se ven disminuidos una vez que se implementan políticas de inclusión, por ejemplo a través de la implementación de PIE. Más aún, estos autores plantean que uno de los argumentos de la literatura a favor de la inclusión de estudiantes con NEE es que permite que estos alumnos desarrollen todo su potencial, a la vez que los estudiantes sin NEE desarrollan otras habilidades, tales como la paciencia y la tolerancia.

En este contexto, se levanta como una necesidad la divulgación científica y social de los beneficios de la inclusión y una correcta formación en la temática. Ya que solo al posicionar en los establecimientos y sociedad una cultura de inclusión, que logre establecer creencias positivas respecto a sus beneficios y valoración de la diversidad, se podrá avanzar en los objetivos de una educación inclusiva:

“Hay puertas cerradas que no se resuelven con leyes, hay que hacer esfuerzos por cambiar la cultura con difusión, investigación, conocimiento, pero es algo que debe ir permeando en la sociedad”.

Coordinador Nacional Unidad de Educación Especial

“Hay un problema de formación, falta formar a todos los miembros de la comunidad, a todos incluso a los estudiantes en inclusión”.

Experto en Educación

“... es necesaria la difusión de los beneficios de la inclusión, la difusión podría ser investigación en las universidades, por ejemplo, actividades realizadas por ONGs y fundaciones, todo este tipo de cosas que ayudan y que muestran que la inclusión genera beneficios en total, no sólo es una ayuda a la persona con discapacidad”

Profesional Unidad de Educación Especial

Asimismo, los entrevistados destacan la importancia que tiene el que la cultura de inclusión permee los proyectos educativos de los establecimientos y el rol que juega el correcto liderazgo en la consecución de esto:

“Los proyectos educativos al final de cuentas, a mi juicio, son el corazón de aquel establecimiento que se quiere diferenciar del resto. Si es que ahí no está plasmada la importancia de la integración o inclusión, da lo mismo los incentivos o políticas que existan”.

Experto en Educación

“El director como líder de esa comunidad tiene que estar muy convencido del esfuerzo que está haciendo y no sólo porque venga del Estado”.

Profesional CEP

“Un aspecto favorecedor tiene que ver con el liderazgo y específicamente el liderazgo pedagógico que es transformacional, que inspira, que motiva en primer lugar a los profesores y derriba un poquito estas resistencias, esa dificultad frente al cambio”.

Profesional Taller 2

En definitiva, el liderazgo inclusivo se vuelve a levantar como un elemento central a la hora de poner las políticas en práctica dentro de los establecimientos. Los directivos, a través de su convicción y liderazgo, se pueden establecer como facilitadores para los procesos inclusivos, al influir en las creencias de los docentes y promover la valoración de la diversidad en el establecimiento y el resto de la comunidad educativa.

Por último, cabe mencionar que, si bien el desafío de inclusión se considera como un elemento transversal a todo tipo de educación, EMTP presenta desafíos especiales en cuanto a diversidad y propagación de culturas inclusivas. Como se mencionó en el capítulo anterior, se considera especialmente relevante el abordar la inclusión socioeconómica y brechas de género existentes en el sector, las cuales son profundizadas por ciertos patrones culturales existentes:

"Al momento de elegir una especialidad se produce una segregación/brecha de género bien importante por patrones culturales fundamentalmente".

Secretaría Ejecutiva EMTP

"Todavía sigue a nivel nacional y cultural que hay carreras que están más vinculadas a mujeres y otras más vinculadas a hombres, por ahí podría haber algún prejuicio frente a la mujer en algunas carreras".

CEP

"Desde el origen se segrego el sistema educativo en dos...los alumnos de menores recursos van a la educación TP y los alumnos de mayores recursos van a la educación CH".

Secretaría Ejecutiva EMTP

Finalmente, se consideran como barrera para la inclusión educativa en el sector, la poca valoración del sector empresarial por la formación de alumnos TP:

"A veces las empresas acceden a tener a estos alumnos que les fue bien, pero directamente los ponen a hacer labores que no tienen nada que ver con la especialidad que tomaron".

Participante Taller 1

Expectativas de aprendizaje

Las expectativas de aprendizaje de un estudiante refieren al nivel educativo o de aprendizaje que creen que lograrán en el futuro, y se relacionan estrictamente a la autoestima académica y el compromiso con el aprendizaje que presenta el estudiante. Dichas expectativas se asocian a los intereses y habilidades de cada estudiante, pero también se ven fuertemente influenciadas por las creencias y expectativas del entorno familiar y escolar en que se desenvuelven (Agencia de Calidad de la Educación, 2019). De este modo, si el estudiante percibe altas expectativas por parte de su entorno es posible que aumente su confianza y autoestima académica, mientras que las bajas expectativas pueden convertirse en una barrera para su aprendizaje y desarrollo. Así, resulta esencial que tanto los estudiantes como los equipos directivos, docentes, y familia tengan altas expectativas respecto al aprendizaje que se puede alcanzar:

"Las altas expectativas son un común denominador al tema del trabajo... si tienes esto como base, el resto fluye"

Profesional Secretaría Ejecutiva EMTP

Esto resulta especialmente relevante al hablar de inclusión e integración, ya que las expectativas de aprendizaje de los docentes y padres son afectadas por las actitudes y creencias que se poseen respecto a la diversidad (Morales et al, 2017, citado en Muñoz et al 2021). En esta línea, diversos estudios muestran que los docentes y padres presentan menores expectativas en el aprendizaje de

grupos más desventajados. Por ejemplo, Auwarter y Mara (2010) realizan un estudio que muestra que los profesores tienden a tener menores expectativas de aquellos estudiantes que provienen de niveles socioeconómicos más bajos. Asimismo, en las entrevistas se menciona que al provenir la mayoría de los estudiantes del sector EMTP de niveles socioeconómicos bajos, las expectativas respecto a su aprendizaje tienden a ser bajas:

“Son sectores muy vulnerables, entonces hay muy muy bajas expectativas sobre el futuro de los estudios por parte de la familia”.

Profesional Taller 1

“A veces tenemos bajas expectativas porque probablemente vienen de un lugar vulnerable, por lo tanto, la expectativa es no se termina acá enseñanza media y después no se va a poder continuar”.

Profesional Taller 2

Así, queda como desafío para el sector, el poder promover altas expectativas y de este modo facilitar los procesos de inclusión de aquellos sectores más vulnerables:

“Nosotros tratamos de subir la baja expectativa, que tengan la continuidad de estudios, siempre estamos como fortaleciendo ese aspecto, esa alta expectativa de que ellos pueden ser muy buenos profesionales.”

Profesional Taller 2

b.2. Trabajo colaborativo: tejiendo redes con las comunidades escolares

Si comprendemos las trayectorias educativas de los estudiantes desde la perspectiva de sus historias de vida personales, entendemos que, si bien el paso por las aulas es una etapa esencial y trascendental para su preparación a la vida, característica ampliamente avalada por la literatura que le reconoce como un agente de socialización esencial, esta etapa es precedida por un desarrollo temprano en núcleos familiares, y procedida por etapas formativas terciarias o bien la incorporación al mundo del trabajo. Por tanto, para observar la forma en la que la exclusión puede ser superada, un elemento fundamental es el trabajo en red con los diferentes grupos de interés para nuestras comunidades.

El trabajo colaborativo favorece el desarrollo profesional docente y permite que los profesores estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social determinado (Vaillant, 2016). Asimismo, en estos contextos se producen diversas interacciones que involucran a actores como, otros docentes (pares), otros establecimientos, directivos y/o padres (familia). En síntesis, el trabajo colaborativo se reconoce como un proceso en el que un docente favorece el aprendizaje derivado de la interacción que se genera con otros actores. En este sentido, Calvo (2014), reconoce que la efectividad del trabajo colaborativo radica en el desarrollo en conjunto de prácticas efectivas de aprendizaje, analizando el contexto de la sala de clases y velando por que la acción de todo el colectivo se realice bien.

Estas temáticas surgen de manera natural entre los participantes de este proyecto, quienes reconocen como parte de los procesos de mejora de los establecimientos la incorporación de un trabajo colaborativo con agentes que van más allá de la sala de clases. Asimismo, Bryk et al. (2015), menciona que “a medida que los individuos comparten sus experiencias, van estimulando nuevas visiones en los demás...La ciencia en red tiene como objetivo explotar la inteligencia social de un grupo para acelerar el aprendizaje no solo a nivel individual, sino la capacidad de toda una profesión para aprender y mejorar”. Por su parte, el Ministerio de Educación desde el 2015 ha impulsado las Redes de Mejoramiento Escolar (RME) que buscan: i) promover la colaboración y articulación de diversos agentes educativos pertenecientes a una misma comuna o grupo de comunas aledañas y ii) desarrollar y fortalecer una dinámica de redes de directivos escolares en el territorio que permita compartir información y experiencias, reflexionar y aprender colectivamente, compartir buenas prácticas, entre otros.

Para situar el entorno en el que se relacionan los estudiantes y sus implicancias reales en torno a la inclusión de la diversidad en la EMTP, proponemos utilizar y adaptar el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) y así situar a los diversos grupos en interacción e interrelación.

En este sentido, desde lo más nuclear encontramos a los propios estudiantes, con sus características particulares, intereses y trayectorias de vida únicas. Es aquí donde observamos algunas cifras que nos ilustran respecto a la posición en desventaja en que se encuentra el general de los estudiantes y sus entornos, estableciendo algunas barreras sistémicas y basales para el trabajo que promueva la inclusión de estos estudiantes.

Tabla 18: Índices comparados entre estudiantes EMTP y EMHC

Alumnos Prioritarios HC	81%
Alumnos Prioritarios TP	73%
Alumnos PIE HC	7%
Alumnos PIE TP	12%
IVE Promedio EMHC	84%
IVE Promedio EMTP	94%

Elaboración propia en base a datos MINEDUC y JUNAEB.

De manera más próxima en sus trayectorias vitales encontramos a los grupos familiares desde donde provienen los estudiantes. La familia es reconocida por la literatura como uno de los cuatro mediadores que tienen efectos significativos y directos sobre los estudiantes. De este modo, el trabajo con las familias se releva como una tarea esencial para los líderes en su meta de influir en el aprendizaje de los alumnos. De acuerdo a Leithwood et al (2019) el trabajo que pueden realizar los líderes escolares con las familias está conceptualizado por tres condiciones que, en conjunto, representan las prácticas educativas en el hogar que más contribuyen al éxito de los alumnos en la escuela. Estas condiciones- que fomentan el desarrollo de los conocimientos y las disposiciones que las familias necesitan para trabajar de forma productiva con los estudiantes- son: las expectativas

de los padres sobre el éxito de sus hijos en la escuela, las formas de comunicación entre padres e hijos en el hogar y el capital social e intelectual de los padres sobre la educación.

Además, la misma normativa chilena reconoce la importancia de la participación de las familias dentro de la comunidad escolar. Por un lado, la Ley General de Educación en Chile (LGE) establece que todas las personas que conforman la comunidad educativa tienen derecho a ser informadas y participar del proceso educativo. Además, a través de su Art. 15 se señala que los establecimientos educacionales deben promover la participación de las familias a través de la formación de Centro de Padres, Madres y apoderados/as y de Consejos Escolares. Por otro lado, el Decreto 83 establece que el proceso de definición e implementación de adecuaciones curriculares debe realizarse con la participación de los profesionales del establecimiento y de la familia del estudiante.

Asimismo, los entrevistados y participantes de las comunidades escolares en este estudio resaltan la relevancia del trabajo con padres y presentan como posible barrera para la consecución de aprendizajes la baja participación de este grupo:

“...La clave tiene que ver con prepararse con colaborar y conocer bien a los estudiantes, conocer a sus familias, a los apoderados que también forman parte de esto porque muchas veces nos pasa que nosotros hacemos una recomendación y los apoderados no nos prestan mucha atención en el proceso”.

Profesional taller 1

“Una barrera importante es que los apoderados no se incorporan, no se incluyen. Dejamos muy solos a nuestros niños tempranamente y creo que el impulso que puede dar el entorno y la familia es fundamental...”.

Profesional DEG

Así es observado también desde la experiencia y las buenas prácticas que se generan dentro de los establecimientos, donde los participantes de este estudio destacan que:

“el trabajo, la alianza con las familias fue fundamental para poder orientar a los estudiantes de que la mejor opción era terminar y obtener su título, terminar su formación escolar”.

Profesional DEG

Desde dentro del establecimiento el trabajo colaborativo es un aspecto amplio y natural en el trabajo propio que se realiza, en el entendido de que los establecimientos funcionan en base a la sinergia de un grupo de docentes, directivos y estudiantes que colaboran entre sí para obtener resultados de aprendizaje de estos últimos. La literatura reconoce como beneficios del trabajo colaborativo: i) mayor probabilidad de encontrar soluciones frente a los problemas del aula, ii) fomenta la cohesión dentro de los equipos educativos, iii) incrementa el capital social y genera altas expectativas en las comunidades educativas, y por último, iv) se optimiza el uso del tiempo y recursos (Mineduc, s/f.) Frente a esta temática los entrevistados relevan el trabajo colaborativo

entre docentes técnico-profesional y los especialistas de otras áreas profesionales, el cual facilita, por ejemplo, la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Se expresa al respecto que:

“algo que favorece los procesos de integración es que existe trabajo colaborativo con los profesores especialistas en TP en ámbito de crear, por ejemplo, material que se presenta en las adecuaciones y evaluaciones”.

Profesional taller 1

Al respecto, cabe destacar que casi un tercio de los profesionales que se desempeñan como docentes en EMTP no poseen el título de docente, siendo especialistas en sus áreas económicas de origen y no necesariamente en docencia. Por una parte, esto es reconocido como un facilitador en un sentido motivacional -dada la vocación que moviliza a estos docentes-, pero a su vez una barrera u obstaculizador al no poseer siempre las competencias pedagógicas para realizar las adecuaciones respectivas. Sin embargo, se considera que esta barrera puede ser compensada a través del trabajo colaborativo, el cual en palabras de los participantes:

“puede favorecer el proceso de inclusión en la enseñanza en TP, el que todos manejemos el mismo idioma que todos entendamos bien los conceptos y todos sepamos bien que el objetivo de nosotros es educar”.

Participante taller 2

Por último, cabe mencionar el potencial del trabajo en red para establecimientos TP, a través del cual se pueden potenciar y compartir experiencias:

“La diferencia está en aquellos que no trabajan en red porque tú para actuar en TP necesitas de economías a escala entonces no puedes tener ese nivel de gestión a nivel de director porque se tiene que hacer cargo de muchas cosas, pero cuando tienes establecimientos agrupados en red esto se mueve, porque haces economías de escala y a un nivel distinto al director”.

Experta en género

c. Nudos Críticos relacionados a prácticas

Como ya hemos visto en las secciones anteriores, el acceso con equidad al aprendizaje y participación de todos los y las estudiantes requiere de políticas, cultura y prácticas favorables a procesos inclusivos. Todas estas dimensiones son relevantes por sí mismas y porque colaboran con las restantes, pero si entre ellas hay alguna en la que debemos poner especial atención es en la práctica, puesto que es en lo que ocurre en la sala de clases donde ocurre/o no finalmente el aprendizaje.

A continuación, presentamos los cuatro elementos relacionados a práctica que aparecen como las principales barreras en educación técnico profesional para ofrecer educación inclusiva en educación media técnico profesional.

c.1. Formación docente en educación inclusiva

La importancia de contar con docentes competentes para ofrecer espacios de formación que promuevan el aprendizaje de todos y todos los estudiantes ha sido un tema presente en el debate desde hace años. En el año 2012 la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales levantó la necesidad de contar con docentes mejor preparados para enfrentar los desafíos de incluir a todos y todas en el aula y ejecutó, por tres años, el proyecto “Formación del profesorado para la educación inclusiva”; a través del cual identificó competencias, conocimientos, actitudes y valores necesarios en todo docente que aspira a favorecer el aprendizaje y participación de todos sus estudiantes. A partir del trabajo realizado por la Agencia todos los países, incluyendo al nuestro y a los que participaron directamente del proyecto, podemos contar con una guía que orienta los esfuerzos de mejora en formación inicial y continua de docentes.

La UNESCO el año 2020 (UNESCO, 2020b) continúa abordando la temática y en su documento de política N°43 señala que los sistemas educativos, con sus diferencias, cada vez se concentran más en identificar obstáculos para el aprendizaje en lugar de problemas con los alumnos; sin embargo, para apoyar esta transformación los docentes deben construir competencias y creencias que les permitan transformar su práctica hacia una práctica basada en el modelo social. El mismo documento incluso señala que aún existen muchos docentes que no han recibido formación en inclusión ni en Europa ni en países latinoamericanos, pero que la demandan.

En Chile la realidad es similar. Siguiendo la tendencia internacional, como país hemos vivido cambios normativos que empujan a nuestro sistema de educación hacia uno cada vez más inclusivo, pero lo que aparece como una transformación positiva debe ser acompañada de transformaciones en el perfil docente que la acompañe si queremos que transforme en realidad en las salas de clase. El análisis de los cambios normativos da origen a un nuevo perfil docente, y estrategias de formación inicial y continua deben concurrir para lograrlo (Castillo 2020). El Centro de Perfeccionamiento, la Experimentación, investigación (CPEIP) el año 2021 actualizó el Marco para la Buena Enseñanza, e incluyó en él elementos necesarios para que nuestros docentes sean docentes inclusivos. El texto señala que las nuevas demandas al desempeño docente, que desafían a la profesión, se expresan en diversos ámbitos entre los que destaca “la diversidad de estudiantes y la expectativa de enseñar bajo el principio de inclusión, aspecto que demanda de los/as docentes una planificación de apoyos diferenciados según las necesidades educativas de sus estudiantes y según criterios de pertinencia cultural (ej., Decreto N° 170 del año 2009 y Decreto N°83 del año 2017; Ley de Inclusión N°20.845; Primer Plan Nacional de Derechos Humanos, 2018-2021)”.

En suma, Chile, al igual que otros países, debe gestionar el perfil de sus docentes hacia uno que les permita colaborar con procesos de inclusión. La realidad cruza todos los niveles y tipos de formación, sin embargo, para educación media técnico profesional el desafío resulta ser incluso superior puesto que parte de sus docentes incluso no cuentan con formación en docencia alguna (docentes de especialidad).

Quienes son parte del sistema desde distintas veredas lo saben, y al interactuar con ellos a través de los espacios de conversación que esta investigación ofreció, nos señalan lo siguiente:

“Una de las barreras que existen es que muchos de los profesores que llegan a trabajar a los colegios no son profesores, sino que son especialistas en lo que van a enseñar entonces lo que cuesta es cómo hacer reaccionar al profe a que tienen que hacerlo de determinada forma, que tiene que considerar que a alguien le cuesta más”.

Miembro Comunidad Educativa

“Yo creo que somos pioneros en estrategias de diversificación del aprendizaje. Nosotros ya llevamos cuatro años capacitándonos en comunidad, un grupo de docentes que también capacita al resto, nosotros creemos mucho en las comunidades de aprendizaje”.

Miembro de Comunidad Educativa

“Las competencias de los docentes son fundamentales y es muy difícil conseguir docentes que tengan sus conocimientos actualizados tanto de la especialidad como de la diversidad, entonces ahí hay carencias en la formación docente”.

Profesional MINEDUC

“...falta formación docente. Se han hecho esfuerzos a través del CPEIP, Centro de Innovación, uno avanza, pero igual falta mucho”.

Profesional MINEDUC

“El tema de la accesibilidad curricular o infraestructura, enfoques pedagógicos, me parece que nuestras comunidades escolares no están formadas para inclusión.....”.

Experto en Educación

c.2. Dotación de docentes y asistentes

Lograr que el currículo sea accesible depende finalmente de personas. Docentes, docentes de especialidad y asistentes de la educación en educación TP son quienes deben gestionar los procesos de enseñanza – aprendizaje en la sala de clases y quienes, por lo tanto, a través de su trabajo, permiten (o no) que estos sean inclusivos. Importa entonces que estos cuenten con las competencias necesarias (barrera anterior) y también importa que estos existan en una cantidad acorde al desafío.

Conocer con precisión cuál es la cantidad óptima de docentes y asistentes para favorecer procesos de inclusión es un desafío que escapa a las posibilidades de esta investigación, pero si es posible afirmar que la educación media técnico profesional requiere de un mayor número que la modalidad científico humanista porque, en promedio, atiende a un segmento de la población con mayor vulnerabilidad socioeconómica y la presencia de discapacidad y de ritmos y estilos de aprendizaje diferentes es más alta en estos segmentos.

La normativa establece que los recursos adicionales disponibles a través del PIE pueden crecer hasta que se llega al tope de 2 estudiantes con discapacidad y 5 estudiantes con ritmos y estilos de aprendizaje diferentes, y es esperable que un porcentaje relevante de liceos TP se encuentre con este límite activo. Por otro lado, dado que desde niveles inferiores el porcentaje de estudiantes con discapacidad y estilos de aprendizaje diferentes es superior a los de enseñanza media, en un futuro cercano esta restricción debería aumentar en importancia.

Así, los estudiantes matriculados en el PIE en EMTP el año 2023 era del 12%, comparado con un 7% para EMHC. El mismo año, la matrícula promedio en PIE para educación básica a nivel nacional representó un 18% de la matrícula total, lo que permite suponer que los promedios de enseñanza media aún continuarán aumentando en los próximos años, del mismo modo como lo han hecho en los últimos años. Todas las cifras correlacionan positivamente con la vulnerabilidad socioeconómica de las comunidades educativas, y en aquellas más vulnerables el tope de inscritos por curso que contempla el PIE resulta restrictivo.

c.3. Accesibilidad Universal y Accesibilidad Curricular

Contar con docentes y asistentes de la educación competentes y en un número adecuado son condiciones necesarias para contar en nuestras comunidades educativas TP con procesos de enseñanza – aprendizajes inclusivos. Dado que ambas condiciones aparecen provistas de manera insuficiente es esperable que el resultado también sea insuficiente, sin embargo, también es cierto que estos pueden ser afectados positiva o negativamente por la cultura que presenten las comunidades, y por sus políticas.

El escenario ideal es contar con comunidades educativas con procesos de enseñanza – aprendizajes inclusivos son comunidades que cuentan con infraestructura mayor y menor accesible a todos y todas, con protocolos de gestión y mantenimiento, señalética accesible (Decreto Supremo 50/2016, MINVU) y con una gestión del currículo que permite acceder al aprendizaje a la diversidad de estudiantes que forma parte de cada sala de clases (Booth & Ainscow 2000).

Así, a partir del levantamiento de información, se pudo identificar que los desafíos relacionados a la infraestructura para ofrecer accesibilidad universal en la modalidad serían superiores a los de EMHC, principalmente por elementos que se relacionan a la accesibilidad de los espacios de talleres. La modalidad comparte barreras asociadas a infraestructura mayor con el resto del sistema, situación

que se agrava por la necesidad de contar también con accesibilidad en los espacios que se utilizan para talleres.

“El acceso al equipamiento competitivo depende de la capacidad para elaborar planes que les permita acceder entonces, aquí se va reproduciendo inequidad”.

Experto en educación

“Hay una barrera que trabajar desde el Estado en cómo entregamos suficientes recursos ...recursos para mantención o para tener todas las instalaciones que requieren los establecimientos que atienden niños con NEE y que además son TP”.

Profesional MINEDUC

“En la medida que tú tengas materiales más accesibles, probablemente vas a poder dar cobertura a mayores especialidades o a distintas especialidades que efectivamente los estudiantes que requieren de una inclusión puedan acceder”.

Profesional MINEDUC

La información también nos señala que la gestión del currículo debe mejorar en la utilización de estrategias diversificadas, en ocasiones realizando adecuaciones significativas que podrían requerir la modificación de perfiles de egreso y titulaciones alternativas. A la falta de competencias docentes para realizar estos ajustes, se suma la falta de orientaciones y normativa desde la política pública.

“Siempre estamos pensando en el perfil de egreso, de las competencias profesionales, competencias técnicas y, ojalá, como el más alto estándar, lograr la certificación top. Nos cuesta tener un ojo técnico, para además tener un ojo inclusivo pensando en todos los elementos de inclusión.”

Miembro de comunidad educativa

“Falta la continuidad de las orientaciones y criterios de adecuación curricular para el nivel de educación media, HC o TP. Esto permitiría tener para este grupo de estudiantes salidas intermedias, certificación que cuestión que hoy día no tenemos y que incide claramente en que muchas personas con discapacidad no pueden acceder al mundo del trabajo”.

Profesional MINEDUC

“El tope siempre ha sido el tema de cómo diversificamos el currículum para poder certificar y que este estudiante tenga la posibilidad de llegar a un lugar y decir: mira aquí estoy, yo logré esto. Y queda abierta la posibilidad para seguir adelante.

La formación para el trabajo, la formación por competencia tiene un currículo que es estricto, que es dicotómico o logras las competencias básicas, técnicas y genéricas o de empleabilidad o no logras nada”.

Profesional MINEDUC

“Algo que favorece los procesos de integración es que existe trabajo colaborativo con los profesores especialistas en TP en ámbito de crear, por ejemplo, material que se presenta en las adecuaciones y evaluaciones”.

Miembro Comunidad Educativa

c.4. Orientación vocacional y transición a la vida adulta y activa

La educación en general, y la educación TP dentro de ella, deben colaborar con trayectorias educativas y de vida justa. En ello el reconocimiento de las preferencias, habilidades y deficiencias de las personas deben considerarse a la hora de optar por diferentes trayectorias que, además, deberían estar exentas de barreras asociadas a las diferencias de entorno y/o personales de los estudiantes.

El tránsito desde EMTP hacia educación superior ocurre con menor frecuencia cuando hablamos de estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial, pero cuando ocurre, es más probable que sea hacia educación superior técnico profesional (Treviño, Victoriano & Zúñiga, 2022). Parte de los estudiantes que no transitan hacia educación superior lo hacen directamente hacia el trabajo, pero otros no logran una transición a la vida adulta y activa exitosa. En este sentido, se encuentran las siguientes barreras para favorecer este proceso:

“El objetivo de la educación TP debiera ser facilitar las transiciones de los estudiantes... cómo yo permito que los jóvenes que tienen NEE para que puedan terminar su escolaridad y luego transitar a un empleo o continuar sus estudios superiores y poder incorporarse a la sociedad”.

Experto en Educación

“Pensar en cuáles son las necesidades del estudiante para que logre lo que él quiere para su futuro, con o sin PIE, sino que finalmente cómo nos preparamos para ello desde primero medio”.

Miembro de Comunidad Educativa

La sistematización de entrevistas y micro talleres que ejecutamos en el contexto de esta investigación nos indican que hoy no es posible ajustar la certificación al egreso cuando se trata de estudiantes que requieren adecuaciones significativas. En efecto, el Decreto 83 sobre diversificación de procesos de enseñanza aprendizaje hoy regula sólo hasta octavo básico, y los niveles de enseñanza media hoy no cuentan con normativa y orientación, lo que incluye a la EMTP.

“Hay que resolver el nudo jurídico que tenemos hoy y que tiene que ver con la certificación de estudiantes que egresan de TP. El currículo nacional está concebido para estudiantes con capacidades similares”.

Profesional MINEDUC.

“En medida que el Liceo TP se ajuste a los nuevos requerimientos del mercado laboral se van a ver beneficiados luego las personas con discapacidad. No es eso suficiente, es necesario también esta

salida intermedia porque algunos estudiantes probablemente la competencia total no la van a lograr y para ellos tenemos que tener salidas intermedias que sí sean alcanzables y le otorguen calidad de vida”.

Profesional MINEDUC

“Hay que ofrecer posibilidades, no solo a los estudiantes con discapacidad, sino que hay muchos estudiantes que no logran tampoco la competencia completa”.

Profesional MINEDUC

“Tenemos que abrir puertas. La educación TP termina con una titulación que al igual que la educación superior exige ciertos requisitos que, a mi parecer, son un poco inamovibles. Un título que ya está definido con una cierta cantidad de habilidades, competencias y módulos que no se pueden hacer adecuaciones cuando sea necesario. Tenemos que buscar caminos, distintas soluciones ¿Qué podemos hacer para certificar competencias distintas a la titulación?”.

Profesional MINEDUC

También aparece como barrera la posibilidad de contar con prácticas profesionales para estudiantes con discapacidad especialmente, y la falta de práctica también es una barrera para la obtención de la certificación que luego facilita las etapas siguientes en la trayectoria de vida de estos estudiantes.

“El reglamento de prácticas es feroz. Por un lado, de abuso y, por otro lado, como de ignorar un poco a estos estudiantes.”

Profesional MINEDUC

“La práctica profesional es otro momento crítico porque, obviamente, las oportunidades son reducidas, algunos establecimientos realizan más esfuerzo, pero no hay un acompañamiento al proceso de práctica profesional. Ese acompañamiento es clave para el tránsito al mercado laboral o para la continuación de estudios”.

Experto en Educación

“Al momento de las prácticas nadie quiere recibir a los niños, entonces siempre, aunque uno quiera darles todas las herramientas a los alumnos ahí falta desarrollar estrategias de transición a la vida adulta.”

Miembro Comunidad Educativa

Por otro lado, el éxito en los procesos de tránsito hacia una vida adulta y activa requiere contar con habilidades y conocimientos diferentes a los que tradicionalmente promueve el currículo. Orientación vocacional, y habilidades para la vida son importantes para todos y todas los estudiantes, y especialmente para estudiantes que presentan alguna necesidad educativa especial.

“En nuestro caso es clave para el proceso de fortalecimiento de inclusión los conocimientos de la transición adulta. Siento que en todo momento acá el incentivo al estudiante a la autogestión, que puedan también descubrir sus procesos”.

Miembro de Comunidad Educativa

“Hay mucho de orientación vocacional, de autonomía, de carácter, de cómo instalarse en la vida..... la educación no puede ser solo TP, no solo educación media también, tiene que haber una orientación vocacional, una educación hacia la autonomía y de cómo proyectar mi vida.”

Profesional MINEDUC

6. Validación

El 29 de agosto del 2024 se llevó a cabo una jornada de validación del estudio, donde se aplicaron distintas preguntas a un grupo de 11 profesionales de la educación y se obtuvo los siguientes resultados.

Tabla 19: ¿Qué aspectos de los hallazgos y conclusiones considera más relevantes para mejorar la inclusión en la EMTP?

Aspecto	Frecuencia
Formación Docente	8
Cambio Cultural	7
Liderazgo	5
Colaboración	2
Creencias	1
Institucionalidad	1
Prácticas pedagógicas	1

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta de validación.

Tabla 20: ¿Qué recomendaciones adicionales sugeriría para abordar las barreras identificadas en la implementación de políticas inclusivas en la educación TP?

Aspecto	Frecuencia
Orientación Vocacional	4
Articulación con Empresa	4
Coordinación PIE-TP	4
Formación	3
Adaptación Curricular	3
Más Integración - Inclusión	2
Descentralización	1
Decreto 83 en Media	1
Evaluación y Monitoreo	1
Institucionalidad	1
Normativa vs. Realidad	1
Oportunidades de Inclusión	1
Profesionales de Apoyo	1
Recursos	1
Relevar el Rol de la EMTP	1
Transición a la Adulthood	1
Una Consulta Nacional TP	1

Fuente: elaboración propia a partir de encuesta de validación.

Tabla 21: ¿En qué medida considera que los hallazgos reflejan con precisión las principales barreras y facilitadores de la inclusión en la EMTP?

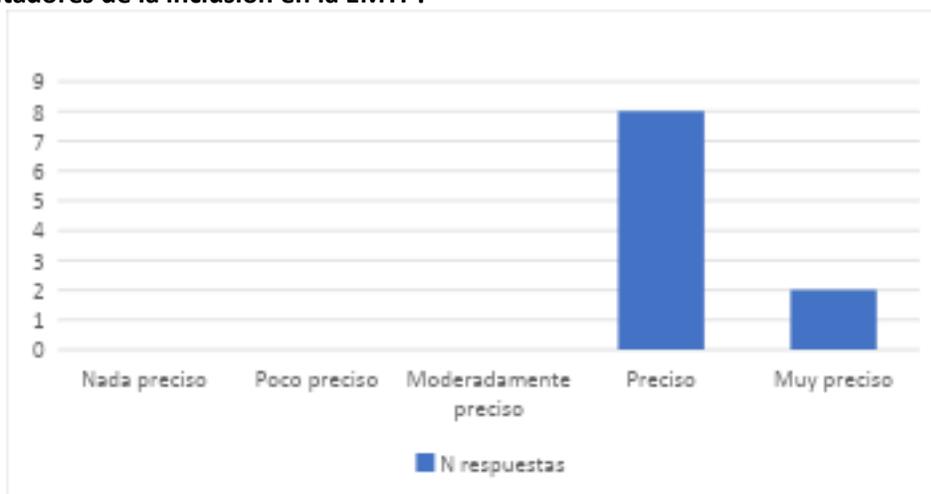


Tabla 22: ¿Qué tan adecuado considera el fortalecer la formación docente como estrategia efectiva para mejorar la inclusión?

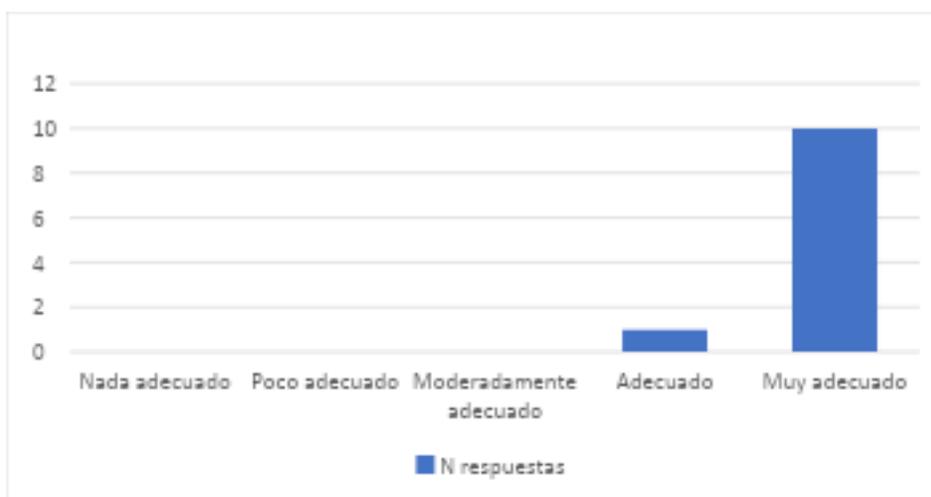


Tabla 23: ¿Qué tan adecuado considera el fortalecer el liderazgo escolar como estrategia efectiva para mejorar la inclusión?

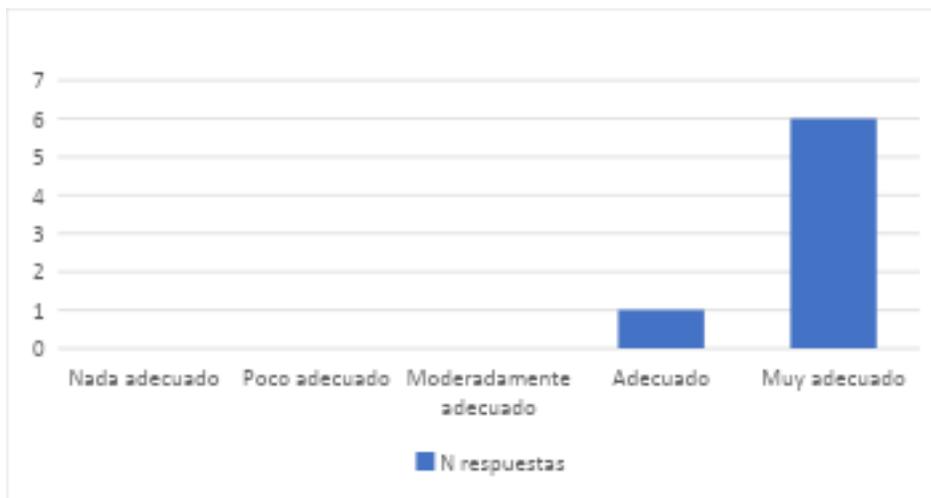


Tabla 24: ¿En qué medida cree que la clarificación y unificación de la normativa sobre inclusión mejorará la implementación de políticas inclusivas?

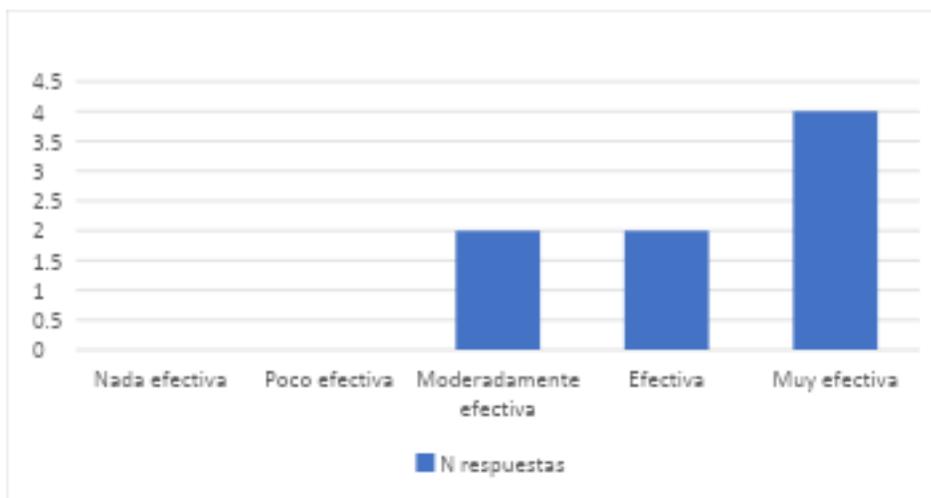
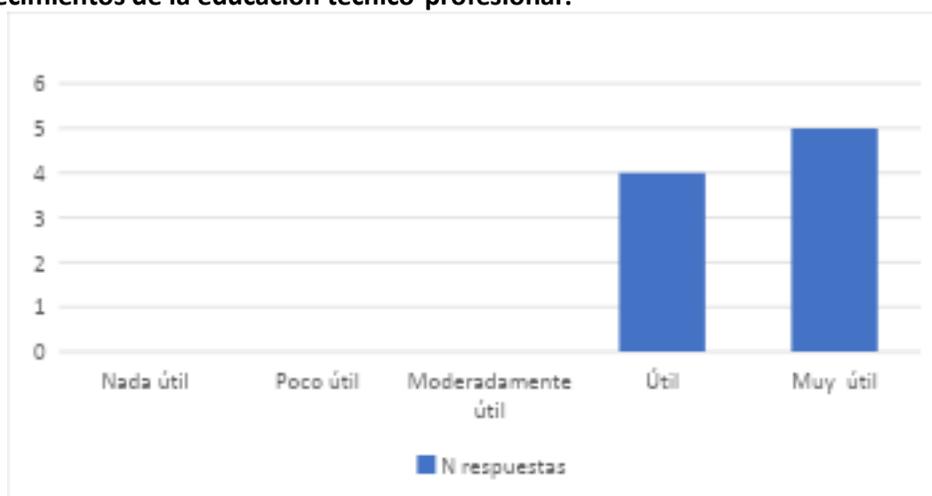


Tabla 25: ¿Qué tan útil considera que es la propuesta de promover una estrategia diferenciada para los establecimientos de la educación técnico-profesional?



La validación realizada destaca los aspectos más relevantes identificados por los profesionales de la educación para mejorar la inclusión. Entre ellos, la formación docente y el cambio cultural obtuvieron la mayor relevancia, seguidos del liderazgo y la colaboración. Estas áreas reflejan la necesidad de un enfoque integral que permita superar las barreras actuales y consolidar prácticas inclusivas efectivas en este ámbito educativo. Asimismo, las recomendaciones para abordar dichas barreras incluyen aspectos clave como la orientación vocacional, la articulación con empresas, y la coordinación de programas inclusivos, demostrando la complejidad de los desafíos y la necesidad de soluciones multidimensionales.

En este contexto, el fortalecimiento de la formación docente y el liderazgo escolar fueron percibidos como estrategias altamente adecuadas para mejorar la inclusión en la EMTP. Además, la clarificación y unificación de la normativa inclusiva fueron valoradas como acciones efectivas para facilitar la implementación de políticas inclusivas. Estas conclusiones subrayan la importancia de una estrategia diferenciada que se ajuste a las características únicas de la educación técnico-profesional, potenciando su capacidad de inclusión y garantizando una transición exitosa hacia la adultez para sus estudiantes.

7. Conclusiones y sugerencias de política

Hoy en día la formación técnico profesional adquiere una posición estratégica en la promoción de la inclusión educativa. Siendo la EMTP una modalidad que concentra estudiantes con un alto índice de vulnerabilidad económica, que presenta un alto porcentaje de alumnos con discapacidades o ritmos de aprendizaje diferente, y que exhibe evidentes inequidades de género, su potencial para fomentar trayectorias formativas-laborales más inclusivas es significativo. En este contexto, el presente estudio identificó una serie de desafíos y oportunidades que permitirían a la modalidad promover instancias de aprendizaje más inclusivas.

Un primer nudo crítico que identifica este estudio es la ausencia de una definición compartida respecto a qué es y a quién atiende la inclusión y, más específicamente, la educación inclusiva. Así, se observa que las normativas existentes no logran establecer una conceptualización clara al respecto y que muchas veces los diversos organismos del estado funcionan bajo lineamientos distintos, dificultándose el trabajo articulado y el empoderamiento sobre la temática. Asimismo, si bien hay una tendencia que busca superar la limitación del concepto de inclusión a discapacidades, no hay claridad respecto a cómo se debe considerar la diversidad de diferencias existente en las comunidades educativas. Por ejemplo, en EMTP, se hace esencial que la conceptualización de inclusión, y las acciones que se derivan de ella, den relevancia a los contextos socioeconómicos e inequidades de género de los alumnos. En relación con lo anterior, también se identifica la poca relevancia que se le otorga a EMTP en las normativas existentes, las cuales muchas veces son elaboradas más enfocadas en la realidad de EMHC. En este sentido, al saber que las modalidades enfrentan distintos desafíos en varios aspectos, incluidos en la inclusión educativa- se hace esencial que la normativa le de relevancia a las particularidades del sector.

Respecto a lo anterior, se levantan como oportunidad de mejora -tanto para sentar conceptualizaciones comunes como para incorporar en ellas los desafíos de EMTP-, la reforma pendiente sobre diversificación de enseñanza (Decreto 83), la cual permitiría flexibilizar las decisiones curriculares para responder a la heterogeneidad presente en las aulas de EMTP, y el compromiso presidencial de “ampliar el PIE con énfasis en la educación Técnico Profesional” (Programa de gobierno Apruebo Dignidad, 2022). Asimismo, dada la posición central que hoy toma la Política de Reactivación Educativa Escolar-Seamos Comunidad, se considera que esta debiese fortalecer en su discurso el concepto de educación inclusiva y relevar las distintas necesidades de reactivación educativa que se pueden encontrar en la diversidad del estudiantado.

También relacionado a los problemas de conceptualización y entendimiento, cabe preguntarse por la pertinencia de generar una política de inclusión más integral. En este sentido se valora la publicación del Marco General de la Educación Inclusiva el año 2023, sin embargo queda pendiente mejorar la coherencia de diversos instrumentos normativos que regulan la inclusión escolar puesto que se mantiene en ellos una dispersión que puede producir confusiones y afectar su implementación. En este contexto, se considera que el abordar la fragmentación normativa y

generar una política más integral sobre educación inclusiva, facilitaría su comprensión e implementación y ayudaría a la instalación de una conceptualización común en el sistema. En esta discusión, también se debiese tomar en cuenta el hecho de que se ha argumentado que la fragmentación de instrumentos normativos -sobre todo los modelos de subvención diferenciada- promueven etiquetamientos que afectan tanto en el autoconcepto de los estudiantes como en la actitud del entorno hacia ellos, pudiendo aumentar la segmentación (Mesa Técnica Educación Especial, 2015). Si bien se comprende que el etiquetamiento es necesario para establecer medidas focalizadas, se considera un antecedente interesante a tener en cuenta en la búsqueda de una política más integral.

Otro gran nudo crítico que se identifica refiere a las creencias respecto a la educación inclusiva. Se observa una persistencia de creencias negativas respecto a prácticas inclusivas y bajas expectativas sobre el aprendizaje de estudiantes que enfrentan mayores barreras. En este sentido, se hace indispensable instalar en los establecimientos una cultura inclusiva en la que exista una real valoración de la diversidad. Un primer elemento que se hace esencial para conseguir esto, es instalar la inclusión educativa como aspecto fundante de la visión estratégica del establecimiento y generar mayores capacidades para que se pueda dar respuesta a los desafíos de inclusión desde dentro de la comunidad educativa. En esta línea, se considera relevante el promover una mayor articulación de los sistemas de provisión de apoyos a la inclusión, y acciones relacionadas a este ámbito, al Plan de Mejoramiento Educativo, estableciendo así la inclusión educativa como parte de la visión estratégica de los establecimientos. Así también se podrían abordar en parte los temas relevados en el estudio respecto a la necesidad de otorgar mayor responsabilidad a la escuela y disminuir trabas burocráticas para abordar los desafíos de inclusión.

Respecto a la práctica, un gran nudo crítico refiere a la formación de los docentes en la materia. Al respecto, el Informe de Resultados Nacionales de la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2021 señala que más del 40% de los futuros docentes evaluados de EMTP considera que está mal o muy mal preparado para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales (Mineduc, 2022). En este contexto, en primera instancia las carreras debiesen reforzar aspectos de su malla curricular, considerando enfoques interdisciplinarios y diversos al abordar temas de inclusión, y otorgándole un rol central a elementos tales como la atención a la diversidad, la adaptación curricular, la evaluación diferenciada y el conocimiento de la normativa vigente. Asimismo, se debiesen promover ambientes y normativas inclusivas dentro de las casas formativas, a modo de que los futuros docentes experimenten de primera mano lo que es la educación inclusiva y la valoración de la diversidad. Igualmente importante es el potenciar las instancias de formación continua que permiten al docente fortalecer las competencias y conocimientos para abordar los desafíos de la inclusión. Especial relevancia adquiere este elemento en EMTP, donde se ha señalado que cerca de 60% de los profesionales ejerciendo el rol de docente no cuenta con título pedagógico (Centro de Políticas Públicas UC et al, 2018), y por tanto con las herramientas para abordar la inclusión que se entregarían los cursos de formación en pedagogía. En este contexto, se deben asegurar procesos de formación y perfeccionamiento tanto para docentes como para asistentes y profesionales de especialidad que se desempeñen en la modalidad.

Asimismo, se debe considerar que los requerimientos y estándares de la EMTP muchas veces difieren de la EMCH, por tanto, los elementos a abordar deben considerar tantos aspectos transversales sobre inclusión como los desafíos propios de la EMTP. En esta tarea adquiere un rol central el CPEIP, centro que debiese seguir potenciando instancias cuyo foco sea promover los conocimientos, habilidades y competencias para enfrentar los desafíos de inclusión del sistema educativo actual y las modalidades correspondientes.

Cabe destacar como elemento transversal a las distintas dimensiones, el rol que juega el liderazgo; específicamente el liderazgo inclusivo. Se hace evidente que el liderazgo tendrá un rol fundamental en la implementación de normativas, establecimiento de culturas inclusivas y fomento de prácticas inclusivas. Las creencias, formación y acciones de los equipos directivos permean en las actitudes y prácticas del resto de la comunidad educativa, por tanto, un directivo que se empodera de la normativa existente e integra sus elementos con convencimiento en su práctica, permitiría disminuir reticencias existentes y promover una real valoración de la diversidad en la comunidad educativa. En este sentido, se debiese aprovechar el actual momento político -donde se están llevando a cabo diversas discusiones respecto al fortalecimiento del liderazgo escolar y la promoción de una carrera directiva- para instalar en la agenda la relevancia de que directivos asuman su rol dando especial foco a la inclusión y estando formados para enfrentar los desafíos que ella conlleva.

Finalmente, y dado que la inclusión educativa trata sobre ofrecer equidad en el acceso a oportunidades de aprendizaje y participación de todos, es en esencia un desafío dinámico que irá cambiando en la medida que se logren avances y/o que se modifiquen las características de los estudiantes. Por lo tanto, el contar con mecanismos de monitoreo y evaluación que permitan identificar necesidades para el corto, mediano y largo plazo es relevante para asignar esfuerzos y diseñar estrategias pertinentes a ellas. Hoy la información disponible es acotada, incompleta y sesgada en tanto la principal fuente de información (datos administrativos del PIE) corresponde a información administrativa no representativa. Así, como línea de trabajo a futuro, sería pertinente contar con un sistema de información amplio e integrado, que complemente la información existente, y realizar análisis interseccionales que permitan contar con un diagnóstico más certero respecto a las necesidades de los estudiantes de la modalidad.

8. Referencias

Abelson, R. P. (1979). Differences between belief and knowledge systems. *Cognitive Science*, 3, 355-366.

Agencia de la Calidad. (2019). Expectativas educativas.

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales. (2012). Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Arias, E., Farías, M., González-Velosa, C., Huneeus, C., & Rucci, G. (2015). Educación técnico profesional en Chile. Santiago: Banco Interamericano de Desarrollo.

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1959). Declaración de los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/declaration-rights-child>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.unicef.org/child-rights-convention>

Asamblea General de las Naciones Unidas. (1993). Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>

Auwarter, A. E., & Aruguete, M. S. (2008). Effects of student gender and socioeconomic status on teacher perceptions. *The Journal of Educational Research*, 101(4), 242-246.

Becker, H. J., & Riel, M. M. (1999). Teacher professionalism, school work culture and the emergence of constructivist-compatible pedagogies. *Center for Research on Information Technology and Organizations*.

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). El liceo chileno en tiempos turbulentos. In C. Bellei, M. Contreras, J. P. Valenzuela, & X. Vanni, *El liceo en tiempos turbulentos. ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?*

Bonomelli, F., Castillo, A., & Croquevielle, J. (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. Santiago: Centro de Estudios Mineduc.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.

Booth, T., & Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares.

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos naturales y diseñados.
- Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A., & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2014). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives, & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66-84). Routledge.
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. In Unesco-Orealc, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (pp. 112-152). Santiago de Chile: Ceppe y Unesco.
- Castillo, P. (2020). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *REXE, 20(43)*, 359-375.
- Centro de Políticas Públicas UC, CPC, Inacap y Duoc UC. (2018). Formación, competencias y productividad: Propuestas para mejorar la educación técnica en Chile.
- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>
- Contreras, D., Brante, M., Espinoza, S., & Zuñiga, I. (2020). The effect of the integration of students with special educational needs: evidence from Chile. *International Journal of Educational Development, 74*, 102163.
- Decreto Supremo 50/2016, MINVU. Modifica Decreto Supremo N°47, de vivienda y urbanismo, de 1992, ordenanza general de urbanismo y construcciones en el sentido de actualizar sus normas a las disposiciones de la Ley N° 20.422, sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de Personas con Discapacidad.
- Elige Educar. (2021). Sueños y anhelos de las comunidades educativas para la educación en Chile. Santiago de Chile: Elige Educar.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development, 53(4)*, 25-40.
- Espacio Público. (2018). Desigualdades de género en la educación media técnico profesional: Informe final estudio cualitativo.
- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Research, 15(5)*, 5-12.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40(1)*, 5-22.

Lewis, H. (1990). *A question of values*. San Francisco: Harper & Row.

Manghi, D., Saavedra, C., & Bascuñan, N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 21-39.

Mesa Técnica de Educación Especial. (2015). Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la inclusión.

Ministerio de Educación de Chile. (1990). Decreto N°490: Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes.

Ministerio de Educación de Chile. (2005). Política Nacional de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad.

Ministerio de Educación de Chile. (2007). Ley N°20.201 sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales.

Ministerio de Educación de Chile. (2008). Ley N°20.248 Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Ministerio de Educación de Chile. (2010). Decreto N°170: Reglamento Ley N°20.201.

Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile. (1994). Ley N°19.284 sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad.

Ministerio de Planificación de Chile. (2010). Ley N°20.422 Establece Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Ministerio de Educación de Chile. (2015a). Ley N°20.845 de Inclusión Escolar.

Ministerio de Educación de Chile. (2015b). Decreto N°83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Ministerio de Educación de Chile. (2017a). Circular 0768: Resguardo de derechos de niñas, niños y estudiantes trans en el ámbito de la educación.

Ministerio de Educación de Chile. (2017b). Orientaciones para la inclusión de las personas lesbianas, gay, bisexuales, trans e intersex (LGBTI) en el sistema educativo chileno

Ministerio de Educación de Chile. (2017c). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros.

Ministerio de Educación de Chile. (2018a). Decreto N°67: Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Diario Oficial de la República de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2018b). Ley N°21.091 sobre educación superior. Diario Oficial de la República de Chile.

Ministerio de Educación de Chile. (2020a). Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional.

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública.

Ministerio de Educación de Chile. (2020c) Evidencias: Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional

Ministerio de Educación de Chile. (2021a) Plan de Implementación para el MCTP

Ministerio de Educación de Chile. (2021b). Nuevos Estándares de la Profesión Docente.

Ministerio de Educación de Chile (s.f) Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela.

Ministerio de Educación de Chile (2022) Informe Resultados Nacionales: Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 202

Ministerio de Educación de Chile. (2024). Circular N° 586: Instrucciones referidas a la promoción de la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de párvulos y estudiantes con autismo.

Ministerio de Salud de Chile. (2023). Ley 21.545: Establece la promoción de la inclusión, la atención integral, y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista. Diario Oficial de la República de Chile.

Muñoz-Montes, M., Pozo-Tapia, F., Rivera-Bahamonde, M., Mora-Castelletto, V., León-Hopfenblatt, C., & Fuentes-López, E. (2021). Actitudes y expectativas de aprendizaje sobre estudiantes con síndrome de Down: validación de un instrumento. *Perspectiva Educativa*, 60(2), 48-74.

Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Naciones Unidas. (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/es/goals>

OMS y Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad 2011.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Programa de Gobierno Apruebo Dignidad. (2022).

- Sepúlveda, L. (2017). Educación Técnica Profesional en el tiempo presente: Nudos críticos y desafíos de futuro. *Cuaderno de Educación*, 77, 1-10.
- Treviño, E., Victoriano, E. (2022a). Apoyos a estudiantes con necesidades educativas especiales en educación superior técnica profesional: Un desafío pendiente en Chile. Centro de Políticas Públicas UC.
- Treviño, E., Victoriano, E., & Zúñiga, I. (2022b). Inclusión de estudiantes con discapacidad en educación superior: Análisis de políticas y prácticas en Chile. *Educación y Educadores*, 25(1), 133-150.
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, documentos de referencia.
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación: Declaración de Dakar y Marco de Acción. Dakar, Senegal. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117>
- UNESCO. (2020a). *Global Education Monitoring Report 2020. Inclusion in Education: All Means All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2020b). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de Política N° 43.
- Vargas, A., Abjatun, J., Escudero, I., & Horzella, B. (2020). Tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile sobre Derechos Humanos. In *Recomendaciones internacionales con incidencia constitucional*. Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Valliant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Hacia Un Movimiento Pedagógico Nacional*, 60, 07-13.
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Piane-UC. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369.
- Warnock, H. M. (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office.

9. Anexos

Anexo 1: Pauta de entrevistas

1. Coméntanos desde dónde te aproximas a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP).
2. A tu juicio ¿Cuál es el desafío central que debería abordar una educación inclusiva en EMTP?
3. ¿Cuál debería ser la población objetivo de una EMTP inclusiva? ¿Quiénes hoy están quedando atrás?
4. Ahora te invitamos a pensar en facilitadores y/o barreras para el logro de este objetivo (EMTP inclusiva):
5. Si pensamos en políticas que involucra, por ejemplo, normativa internacional, normativa nacional, planes y programas públicos, definición de educación inclusiva, liderazgo inclusivo, protocolos, procedimientos entre otros ¿Qué elementos destacarías como facilitadores y cuáles como barreras? ¿Cuáles como desafíos? ¿Son estos los mismos para todos los establecimientos de EMTP?
6. Si pensamos en cultura que involucra, por ejemplo, creencias, prejuicios, expectativas de aprendizaje, convivencia escolar, trabajo colaborativo, valoración de la diferencia, entre otros ¿Qué elementos destacarías como facilitadores y cuáles como barreras? ¿Cuáles como desafíos? ¿Son estos los mismos para todos los establecimientos de EMTP?
7. Y si pensamos en accesibilidad curricular que involucra, por ejemplo, el acceso universal, uso y/o conocimientos de estrategias diversificadas, dotación de asistentes y/o profesionales de la educación, transición a la vida adulta y activa, entre otros ¿Qué elementos destacarías como facilitadores y cuáles como barreras? ¿Cuáles como desafíos? ¿Son estos los mismos para todos los establecimientos de EMTP?
8. ¿Quisieras agregar otros facilitadores o barreras? ¿Cuáles y por qué?
9. Si tuvieras la posibilidad de abordar uno o más de los desafíos que tiene la modalidad EMTP para avanzar hacia una educación inclusiva ¿Qué harías a nivel de sistema? ¿Qué harías en el territorio?
10. ¿Quiénes, en el país, crees que cuentan con conocimientos y/o experiencias para colaborar con los desafíos relacionados a inclusión en EMTP?

Anexo 2: Pauta de micro talleres

1. ¿Qué entendemos por educación inclusiva en EMTP? ¿A quiénes beneficia?
2. Si hablamos de cultura, entendiéndola como creencias, prejuicios, expectativas, estilos de convivencia escolar, trabajo colaborativo, valoración de la diferencia, entre otros ¿Cómo favorecen o frenan procesos de inclusión en EMTP?
3. Si hablamos de política entendiéndola como la normativa nacional e internacional, planes y programas públicos, liderazgo, protocolos y procedimientos de las comunidades educativas, entre otros. ¿Cómo favorecen o frenan procesos de inclusión en EMTP?
4. Si hablamos de currículum entendiéndolo como la accesibilidad universal, utilización de estrategias de diversificación del aprendizaje, dotación de asistentes de la educación, conocimientos, transición a la vida adulta y activa, entre otros. ¿Cómo favorecen o frenan procesos de inclusión en EMTP?
5. ¿Algo que quisieran agregar que no se haya abordado en las preguntas anteriores?



www.ciled.cl

