

Política Educativa de Inclusión en el Marco de Derechos Humanos

Inclusive Education Policy within a Human Rights Framework

Daniela Díaz
Colegio Piamarta
Estación Central, Santiago de Chile
danidiaz.demierre@gmail.com

Christopher Fuentes
Escuela Primitiva Echeverría
Renca, Santiago de Chile
Christopher.fuentes25@gmail.com

Manuel Olivares
Director de la Escuela Lothar
Kommer Bruge
Cerrillos, Santiago de Chile
molivares@educerrillos.cl

Isidora Parodi
Escuela Jan Van Dijk
Ñuñoa, Santiago de Chile
isidoraparodi18@gmail.com

Resumen

Habiendo firmado como Estado una serie de tratados de Derechos Humanos y declaraciones internacionales vinculadas a los Derechos del Niño, Chile ha avanzado progresivamente desde políticas educativas que contemplaban la integración como estrategia para incorporar a niños, niñas y adolescentes con dificultades de aprendizaje, a nuevos paradigmas que desde el año 2015 (previa promulgación de una ley de la República) incorporaron la inclusión como eje central del sistema educativo. En el presente artículo se busca cuestionar hasta qué punto estas políticas impulsadas por el Estado chileno en materia de educación, son realmente coherentes o dialogan con el catálogo de Derechos Humanos que nuestro país ha suscrito a través de la Historia. En donde se discute cómo la Inclusión y la Política Nacional de Convivencia Escolar efectivamente es capaz de garantizar el pleno desarrollo de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Palabras clave: Convivencia Escolar, Educación con Enfoque de Derecho, Necesidad Educativa Especial.

Abstract

Having signed as a State a series of Human Rights treaties and international declarations related to the Rights of the Child, Chile has progressively advanced from educational policies that contemplated integration as a strategy to incorporate children and adolescents with learning difficulties, to new paradigms that since 2015 (after the enactment of a law of the Republic) incorporated inclusion as a central axis of the educational system. This article seeks to question to what extent these policies promoted by the Chilean State in education, are really consistent or dialogue with the catalog of Human Rights that our country has subscribed throughout History. It discusses how the Inclusion and the National Policy of School Coexistence is effectively capable of guaranteeing the full development of the Human Rights of children and adolescents in Chile.

Keywords: School Coexistence, Education with a Focus on Rights, Special Educational Needs.

1. Introducción

El sistema educativo chileno ha transitado desde la década de 1980 por un proceso de privatización y mercantilización, coherente, por cierto, con la instalación de un modelo neoliberal impulsado por la dictadura cívico militar (1973-1990). Durante los ochenta, las políticas se orientaron a limitar la acción del Estado sobre el sistema escolar, acabando con la matriz centenaria del Estado Docente, generando las condiciones para que las unidades y los actores educacionales comandaran su acción con una lógica de mercado (Bellei, 2015, p. 43). De esta forma, el mercado, la competencia y los proyectos educativos entendidos como emprendimientos comerciales fueron las características que marcaron la pauta de nuestro modelo educacional hasta bien entrado la primera década del 2000. Si bien es cierto, esta estructura permitió una evolución positiva en torno a resultados y una cobertura escolar como nunca antes había sido posible conseguir, también fue un caldo de cultivo para otras consecuencias negativas que hicieron posible mayores niveles de segregación y una nula preocupación por aspectos que apuntan a la integralidad de la formación de niños, niñas y adolescentes.

No es sino, hasta el segundo gobierno de Michelle Bachelet que desde fines del 2013 inicia una serie de reformas educativas de alto impacto que son coherentes con los movimientos estudiantiles que buscaban transformar la educación en un derecho social. Ideas como el terminar el copago, fin al lucro y acabar con la selección fueron finalmente consagrados en la ley de inclusión del año 2015. Sin embargo, a casi una década de hechas las reformas ligadas a la ley de inclusión nos cabe la pregunta, de si estas han permitido que la educación como sistema apunte a convertir la educación en un derecho social. Más aún, cabe el cuestionamiento de si los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes son cautelados y garantizados por el sistema educativo, en tanto este ha declarado nominalmente una preocupación por la inclusión y la convivencia escolar.

Es por ese motivo, que el objetivo del presente escrito es ahondar en si el catálogo de los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile están debidamente en coherencia con las políticas educativas, como la ley de inclusión y la política nacional de convivencia escolar vigente en nuestro sistema escolar.

Ese es el propósito general del presente escrito, del cual se puede señalar dos objetivos específicos. Primero, reconocer cómo la ley de inclusión vigente es capaz de cautelar los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes. Segundo, identificar la coherencia que existe entre los Derechos Humanos y la Política Nacional de Convivencia Escolar aplicada en las instituciones educativas en el país.

De esta manera, frente a lo señalado previamente en cuanto a la situación nacional con respecto al rol que poseen los diversos agentes de la educación como lo son los organismos internacionales, gubernamentales, centros de estudio, escuelas, liceos, docentes con respecto a una educación con enfoque de derecho. Surge la interrogante central del presente artículo ¿el sistema educativo actual chileno es capaz de garantizar los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes?

Para tal efecto, en este artículo se hace una revisión conceptual relativa a tres grandes conceptos, que serán los que estructuran la investigación. En primera instancia se hace una revisión en torno a los Derechos Humanos, para entender el marco general sobre el que se sostiene el estudio, el origen de estos lineamientos generales adoptados por los Estados suscritos a la ONU y algunas declaraciones fundamentales para nuestro análisis.

Buscando articular otro de los aspectos fundamentales de la investigación, se introducen los alcances de la Ley de Inclusión y las características fundamentales que la conforman, de tal forma de tener herramientas suficientes para corroborar si estos conceptos son capaces de dialogar en el sistema educacional chileno. Posteriormente, se incorpora la Política Nacional de Convivencia Escolar, estableciendo sus objetivos y principales características que hacen de esta normativa una necesaria herramienta para afrontar las transformaciones socioculturales y socioeconómicas que nuestro país ha venido enfrentando hace al menos dos décadas.

En definitiva, a partir de la discusión y reflexiones es posible cuestionar los reales fenómenos en torno a la inclusión, ya no vinculando exclusivamente a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino que, integrando en esta dimensión a la gran población de estudiantes migrantes. Por otra parte, reconocer si la Política Nacional de Convivencia Escolar es capaz de ser un aporte y llegar concretamente a los estudiantes fue otra veta que se pudo desarrollar en esta investigación.

2.Marco Teórico

Para entender el enfoque del presente escrito, es preciso establecer los lineamientos conceptuales que lo cimientan. El análisis sobre la Política educativa de inclusión en el marco de los Derechos Humanos en el país, comprende, al igual que toda investigación y artículo, un sustento teórico que evidencia las bases estructurales de lo desarrollado. Por ende, y para evidencia el punto de vista que se ha adoptado, es necesario aproximarse a los conceptos de “Derechos Humanos”, “Inclusión” y el de “Convivencia escolar” serán claves para el entendimiento de la postura teórica adoptada.

2.1 *Derechos Humanos*

Los Derechos Humanos son sin lugar a dudas el resultado de una historia que vio desarrollar durante tantas etapas y siglos las peores atrocidades que nuestra especie fue capaz de permitir. Definir qué son los derechos humanos siempre resulta una dificultad en la medida que hay diferentes miradas y enfoques para comprender el concepto. No obstante, como es sabido,

Los derechos humanos de primera generación fueron formulados a finales del siglo XVIII, en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789 y en la Carta de Derechos de los Estados Unidos de 1791, y tratan principalmente de la gobernanza, es decir, de la libertad y la participación en la vida política y de las formas y límites en la gestión del poder (Díez y Rodríguez, 2020, p.224).

No obstante, fue la violencia desatada durante el holocausto y la perplejidad que la comunidad internacional sintió lo que de alguna manera obliga a crear un acuerdo general y compartido por los países del mundo. Una suerte de convención de la cuál las naciones del mundo se fueron haciendo parte, compartiendo valores y contribuyendo en la legitimación de estas ideas. El catálogo de derechos que compone esta declaración sostiene que:

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias; (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948).

De esta manera, los Derechos Humanos se comprenden como normas que reconocen y protegen la dignidad de todos los seres humanos. Estos derechos rigen la manera en que los individuos viven en sociedad y se relacionan entre sí, al igual que sus relaciones con el Estado y las obligaciones del Estado hacia ellos (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Los derechos humanos han ido en una constante evolución, de tal manera, que se han ido incorporando una serie de nuevos derechos y libertades, lo que se ha llamado tradicionalmente como generaciones de derechos. En este sentido, ya no se habla solamente de cautelar la vida de las personas, sino de incorporar una serie de garantías que le permita al ser humano poseer una vida plena y donde la dignidad sea la norma. El catálogo de derechos que se ha suscrito por la gran mayoría de los Estados y naciones del mundo tiene características tales como: universalidad, inalienabilidad, indivisibilidad, inherencia, entre otras.

En el artículo 25 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) “hace referencia a la infancia como una etapa de la vida que tiene derechos a cuidados y asistencias especiales. Afirmación que se repite en la declaración de los Derechos del Niño de 1959” (Diéz y Rodríguez, 2020). Como vemos el catálogo de derechos evoluciona y cubre entre otros a los niños, niñas y adolescentes a partir de declaraciones compartidas por las naciones, tal es el caso de la declaración de los derechos del niño.

Esta última declaración, establece en el artículo 28 “los Estados partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989, p.9), la cual fue ratificada por Chile en 1990. En este escenario, se requiere una compensación adecuada a partir de los estándares internacionales, pero de igual forma solucionar una serie de problemáticas que se presentan como son los altos índices de segregación (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], s/f).

Es en esta línea, la materialización de los derechos humanos es uno de los aspectos más problemáticos y complejos según Parra (2020). Esto se debe principalmente, puesto que no basta con la positivización de un derecho como derecho humano mediante tratados o su consagración nacional o internacional mediante instancias jurídicas, sino que debe ir más allá en su aplicación. En este sentido, es un campo de amplio análisis en las últimas décadas sobre el cómo hacer efectiva esta materialización y protección efectos de estos derechos (Parra, 2020).

En el ámbito global, esta materialización se ha realizado a través de la vinculación política-jurídica como son los ya señalados Carta de las Naciones Unidas (1945) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) como en un ordenamiento interno bajo la Constitución y las respectivas políticas implementadas por los diversos gobiernos en el país. Son estas políticas públicas, las que se implementan mediante la “construcción de los problemas sociales, el diseño, la implementación y la evaluación del conjunto de acciones, programas y medidas para solucionar dicho problema” (Parra, 2020, p.115). Es en este sentido, que la educación es un elemento clave no solo como derecho fundamental y que va en línea con la Declaración de los Derechos del Niño, sino que también como medio para promover los Derechos Humanos. Por ende, su materialización es un elemento importante.

De esta manera, el derecho a la educación significa asegurar el acceso a todo niño y niña, sin ningún tipo de discriminación, inspirando el principio de igualdad de oportunidades (Blanco, 2006). De acuerdo a la UNESCO (2005), estableció tres elementos claves con respecto al derecho a la educación: como el respeto de los derechos de todas las personas, la equidad en el acceso y los procesos, y la pertinencia de la educación. En este sentido el acceso es uno de los múltiples pasos en el derecho a la educación en conjunto a que esta sea de calidad.

“La práctica educativa que se funda en el reconocimiento, la defensa, respeto y la promoción de los derechos humanos y que tiene por objetivo desarrollar en los individuos y los pueblos sus máximas capacidades como sujetos de derechos y brindarles las herramientas y elementos para hacerlos efectivos.” (Magendzo, 2006, p. 23)

Este proceso de reconocimiento de la educación, ha desarrollado continuos esfuerzos por mejorar la integración de los Derechos Humanos en el sistema educacional chileno. Estas políticas fueron una serie normativas que se plasman desde legislaciones a la definición de objetivos transversales y contenidos curriculares los cuales en su conjunto están en un proceso de profundización y transformación con el paso de los años. De esta manera, la Ley General de Educación establece, por una parte, que los derechos humanos son el marco de desarrollo y la base sobre la cual se construye el sistema educacional (Rodino, 2015). Mientras que, por otro lado, la Ley de Inclusión propia del 2015 busca generar cambios y una menor segregación en el sistema educacional más afín a una educación con enfoque de derechos. La cual se define como un proceso un punto de vista operacional orientado a la promoción y protección de los derechos humanos con el fin de conseguir resultados frente a las problemáticas sociales.

En consecuencia, no es posible comprender y analizar el concepto de Derechos Humanos en la educación, sin hacer referencia al concepto de inclusión, puesto que están estrechamente relacionados

Para la UNESCO, la Educación Inclusiva debe caracterizarse por prestar especial atención a los grupos marginales y vulnerables con una voluntad integradora, buscando la máxima calidad y el desarrollo del máximo potencial de cada persona. Además, desde este enfoque se debe garantizar la atención educativa considerando la diversidad como elemento constitutivo del ser humano” (Tovar, 2021, p.51)

En las palabras de la UNESCO está educación inclusiva debe considerar la diversidad como un elemento central y constitutivo, sin embargo, “es preocupante que aun con la declaración universal de los derechos humanos de 1948 y todas las convenciones y declaraciones que se han venido desarrollando a lo largo del siglo XX y XXI, la discriminación y la desigualdad ronde en las escuelas” (Tovar, 2021, p.52). De esta manera, es importante tener en cuenta esta situación que enriquece el proceso analítico del presente escrito.

2.2 Inclusión

La ley de inclusión, norma legal promulgada el año 2015 busca regular la admisión, eliminar el financiamiento compartido y prohibir el lucro en los establecimientos que reciben aporte del Estado. Son estos tres pilares la piedra angular de esta ley que representa un avance significativo en el sistema educativo nacional (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Esta ley tiene principios fundamentales los cuales se encargarán de crear un sistema que aporte a la inclusión y no segregación de todos los estudiantes. Comenzando con uno de ellos en el cual el estado sucesivamente implementará educación gratuita en los establecimientos subvencionados o que reciban un aporte permanente del estado.

Proporcionar la integración e inclusión en el que el sistema inclinará pretenderá “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.” Sosteniendo su ideal en el que los establecimientos sean un lugar de “encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”

Por otra parte, tomar en cuenta el concepto de flexibilidad el cual es un criterio que refleja el enfoque de esta ley denotando en que la norma deberá permitir “la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos.” En este sentido el estado deberá proporcionar directrices y conceptos claves para proporcionar una diversidad real.

Es por ello que dentro del marco de inclusión es relevante mencionar el concepto de diversidad donde el sistema se encargará de “promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las familias que han elegido un proyecto diverso y determinado, y que son atendidas por él, en conformidad a la Constitución y las leyes” (<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>).

Con ello se indica que el estado fomentará expresiones Laicas quiere decir, respetuosas de cualquier religión y una formación ciudadana a los estudiantes con el objetivo de impulsar su contribución en la sociedad. Para cumplir este último objetivo “el sistema educativo deberá promover el principio de la responsabilidad de los alumnos, especialmente en relación con el ejercicio de sus derechos y el cumplimiento de sus deberes escolares, cívicos, ciudadanos y sociales. Este principio se hará extensivo a los padres y apoderados, en relación con la educación de sus hijos o pupilos.”

Es así que esta ley promulga sus bases, mediante los conceptos de inclusión en todo ámbito educativo, esperando la recepción y puesta en práctica de toda la comunidad escolar.

2.3 Convivencia Escolar

La Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) tiene como propósito promover el desarrollo de la educación en todos sus ciclos, es responsable de velar por el cumplimiento de todos los derechos de los estudiantes del país, ya sea que estén adscritos a la educación pública o privada.

Su misión es asegurar una formación integral para las personas y el desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación de todos los niveles de educación procurando ser un sistema inclusivo y de calidad (Ministerio de Educación [MINEDUC], s.f). Es a través del diseño de políticas educativas y las respuestas ante las necesidades sociales que el Ministerio busca otorgar una educación de calidad, considerando su capacidad de intervenir, cambiar y mejorar los problemas y dificultades presentes en el sistema educativo.

La Convivencia Escolar es el espacio en el cual se desarrolla la actividad pedagógica, en donde se abarca un conjunto de interacciones y relaciones que se producen entre todos los actores de la comunidad (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019). Para la Política Nacional de Convivencia Escolar “la convivencia no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (Ortega, 2012 p.1). Por lo tanto, es un proceso bastante complejo, ya que posee un componente social y humano en donde cada miembro aporta una construcción cultural dentro de la escuela, es decir, que más que hablar de una cultura escolar se tendría que hablar de culturas escolares a las cuales la política nacional apunta (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

Este PNCE apunta a redefinir la “cultura escolar”, entendiendo esta como un conjunto de declaraciones formales, valores, símbolos, ritos, tradiciones y principalmente modos o formas de relación que se dan en la comunidad. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019) De la misma forma, pone especial énfasis en el “clima escolar” comprendiendo cómo las percepciones que tienen los sujetos de las relaciones y de las condiciones del ambiente en el que estas se producen (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019).

En este sentido, resulta fundamental comprender que es precisamente la participación de todos los actores de la comunidad educativa bajo parámetros de equidad, respeto a la diversidad y tolerancia son la clave para el éxito de la implementación del plan (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Dicho de otra forma, es un desafío en permanente re interpretación. Este plan se ancla en el respeto a los derechos fundamentales, estos últimos vinculados profundamente a los tratados que nuestro Estado ha firmado a nivel internacional a través de diversas declaraciones (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

La PNCE se sustenta en elementos normativos legales, los cuales respaldan las orientaciones establecidas en la política de convivencia escolar, teniendo como foco los derechos de los y las estudiantes.

Algunos de los cuerpos legales que sustenta esta política es la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se reconoce el respeto y los derechos esenciales de la Naturaleza humana, en este sentido, el estado es el principal actor que fomenta el cumplimiento de dichas declaraciones. En la misma línea tenemos la Declaración de los Derechos del niño y la niña, donde se les reconoce como sujetos de derechos. Esta declaración se rige por cuatro principios fundamentales; la no discriminación, el interés superior del niño, su supervivencia, desarrollo y protección, y su participación en las decisiones que los afecten. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

La ley N° 20.536 sobre violencia escolar, también sustenta las bases de la PNCE con el objetivo de diseñar estrategias de promoción de la buena convivencia y de la prevención de la violencia escolar, estableciendo un Plan de Gestión y Protocolos de Actuación ante situaciones de violencia. A su vez, la Ley N° 20.609 contra la discriminación busca resguardar el derecho de las personas a no sufrir ningún tipo de exclusión. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

Por último, las leyes N° 19.284 de integración social de personas con discapacidad y la Ley N° 20.845 Establecen indicaciones sobre la integración e inclusión, prohíbe la discriminación arbitraria, donde las y los estudiantes tenga derecho fundamental a una educación de calidad. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015).

En resumen, el sistema educativo actual se sustenta en la base de los derechos humanos con un enfoque hacia la igualdad y a una educación de calidad. La ley de inclusión también juega un rol importante, entendiendo el respeto hacia la diversidad. A su vez la PNCE engloba los conceptos antes mencionados, velando por el cumplimiento de todos los derechos de los estudiantes del país.

3. Marco Metodológico

Como ya ha sido señalado, la pregunta problematizadora del presente escrito consistió en si el sistema educativo es capaz de cautelar los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes actualmente. El presente artículo se aproxima a responder la pregunta de investigación desde un criterio cualitativo, en tanto, esta perspectiva de análisis permite rescatar desde una revisión bibliográfica y fuentes que regulan la educación, como la política nacional de convivencia escolar y la ley de inclusión las cuales tienen por objetivo cautelar los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes.

En efecto, este tipo de estudios se enmarca en el paradigma cualitativo-interpretativo, fundamentalmente porque este enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad escolar desde los significados de los actores implicados en ella, estudiando sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características de su labor, no observables directamente ni susceptibles de experimentación (Gregorio, 2002).

Sobre esta base, el diseño de este artículo al igual que toda investigación posee un trabajo de revisión bibliográfica que constituye una etapa fundamental y debe garantizar la obtención de la información más relevante en el campo de estudio (Aleixandre et al., 2011). Esto corresponde a la descripción detallada de las diversas posturas entre los autores frente a los temas de inclusión y convivencia escolar y su relación con los Derechos Humanos desde una mirada analítica y reflexiva. Para eso es necesario un proceso de búsqueda, organización y análisis de la información.

Para la investigación bibliográfica se debe contar con un proceso de búsqueda desde una perspectiva estructurada bajo un marco delimitado sobre el tema central y sus variables más cercanas. Para eso, libros, revistas y tesis son elementos centrales que garantizan una base y visión global del tema escogido (Cisneros y Olave, 2012). Por parte de la organización, es de suma importancia sistematizar las ideas centrales de los y las autores (as) en base a temas a profundizar como son las ideas de inclusión y convivencia escolar. Finalmente, el análisis de la información es un proceso que requiere mayor tiempo ya que se espera tensionar las ideas claves en base a su aporte a la discusión (Cisneros y Olave, 2012), y su relación con respecto a las fuentes primarias.

En esta línea, el uso de fuentes primarias es un aporte para analizar y profundizar en la pregunta problematizadora, por ende, como toda fuente debe ser puesta a juicio tal como señala Prost (2001), en cuento a una crítica de intencionalidad que posee la huella y su contenido como tal. En este escrito las fuentes utilizadas corresponden a escritas, de manera precisa dos documentos gubernamentales como al Ley de Inclusión (20.845) propia del 2015, como la Política Nacional de Convivencia Escolar del 2019.

4. Análisis

4.1 La inclusión y su relación con los Derechos Humanos

El sistema educativo chileno se debate entre dos lógicas presentes hasta la actualidad. Por una parte, hemos funcionado desde la década del noventa considerando fundamental la integración para estudiantes con necesidades educativas especiales, sin embargo, ese paradigma en aquella década estaba en Europa superado por uno que no es sino hasta ahora una necesidad imperante en nuestro contexto nacional, la inclusión.

La integración es vista entonces como un fenómeno individual, ver cómo el estudiante se adapta a las regulaciones escolares, acceden y son capaces de permanecer en el sistema escolar (López y González, 2018). Una mirada individual muy coherente con la cultura neoliberal que copa todas las instancias de nuestra sociedad, siendo la educación una más de estas.

Por el contrario, la lógica de la inclusión asume y requiere la adopción de un punto de vista convergente, uno que incluya tanto el problema como la solución, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (Sapon-Shevin, 2013). Mientras la integración se preocupa de aspectos más bien biomédicos, la inclusión observa el fenómeno desde aristas más bien ligadas a un enfoque social, educativo y pedagógico.

Si bien es cierto, desde el 2004 la integración como tal se comienza a cuestionar a partir de informes tales como el Comité Nacional de Expertos en la Educación Especial, no es hasta el 2008 cuando nuestro país suscribe el Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, este fue aprobado en la Asamblea General de las Naciones Unidas el 2006. Luego, en 2010, la Ley N° 20.422 establece las Reglas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las personas con Discapacidad, centrándose en las personas con discapacidad (López y González, 2018). No obstante, en nuestro país sigue predominando una perspectiva que no apunta a la inclusión, privilegiando en las unidades educativas una mirada más cercana a la integración de los estudiantes, funcionando a contramano de las tendencias y acuerdos que han suscrito los países asociados a la ONU y nuestro propio Estado.

De esta manera, en relación a los Derechos Humanos y la inclusión educativa de las personas que tienen necesidades educativas especiales, se reconoce a través de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobado por la ONU en el año 2006, que todas las personas deben gozar de los derechos humanos y las libertades fundamentales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2016). Este imperativo implica que la inclusión debe ser una preocupación de los Estados, debiendo implementar las modificaciones necesarias con el fin de permitir la real inclusión de las personas con discapacidades en los ámbitos de la vida, siendo la educación uno de estos. Dicho de otra manera, la inclusión de las personas con discapacidad significa entender la relación entre la manera en que las personas funcionan y cómo participan en la sociedad, así como garantizar que todas tengan las mismas oportunidades de participar en todos los aspectos de la vida al máximo de sus capacidades y deseos (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2015).

Avanzar hacia la inclusión obliga hoy considerar elementos que ya no sólo hacen referencia a lo que se ha denominado estudiantes con necesidades educativas especiales, puesto que el presente nos ubica en un contexto donde existen otros fenómenos sociales y culturales que demandan mayores niveles de inclusión por parte del sistema educativo.

En el aula, por ejemplo, pueden estar presentes estudiantes de diferentes nacionalidades, edades, culturas, situaciones económicas o capacidades, entre otros rasgos. Esta diversidad creciente en las aulas está tomando protagonismo (Espín, 2019, p. 35). Ya no resulta extraño observar en las aulas chilenas estudiantes procedentes de variadas naciones, esto debido al evidente fenómeno migratorio que se ha venido incrementando en nuestro país. Esto sin lugar a dudas, condiciona la urgente necesidad de satisfacer, por una parte, el derecho a la educación que los niños, niñas y adolescentes tienen, independiente de quienes o de donde provengan sus familias, como también, subsanar las barreras idiomáticas y culturales que se producen a partir de los diferentes orígenes de los y las estudiantes que han llegado al país.

No obstante, lo que se observa es una “patologización de la migración” (Rojas y Vicuña, 2019), en tanto, los estudiantes migrantes son derivados recurrentemente a los programas de integración escolar. De alguna forma, esto es “visto como una estrategia para atender la diversidad en las aulas, cuyo objetivo es la nivelación de los estudiantes, sobre todo con aquellos que podrían tener dificultad con el idioma” (Rojas J, Vicuña, T. 2019, p. 129). Esta práctica que es bastante generalizada es vista como la única solución posible en un sistema educativo que no posee planes de nivelación o de acompañamiento en el proceso adaptativo de un niño, niña o adolescente migrante. De igual forma, denota la poca flexibilidad del currículum y la evidente falta de preparación por parte de los profesionales de la educación ante una situación de hecho, que el sistema educativo debe enfrentar día a día.

No obstante, se reconoce como una práctica segregadora, pues

el programa está destinado a aquellos estudiantes que se les ha diagnosticado un déficit en su proceso de aprendizaje, lo que no necesariamente ocurre en el caso de estos niños y niñas y jóvenes. Esto provoca que se les etiquete como “distintos” y produce nuevos mecanismos de segregación y exclusión (Rojas y Vicuña, 2019 p. 129).

Estos fenómenos podrían configurar en el futuro cercano dinámicas que profundicen la exclusión social y cultural, pudiendo generar procesos de “guetificación” que serían tremendamente nocivos para nuestro sistema educativo y contexto social. De tal manera, que se haga aún más difícil poder garantizar a niños, niñas y adolescentes de nuestro país igualdad de derechos y una educación donde la integralidad sea el piso mínimo.

4.2 *La Inclusión de los y las estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*

Nos referimos a necesidades educativas especiales cuando una secuencia de factores ya sean internos o externos, afectan el proceso de aprendizaje del estudiante donde necesitará de recursos humanos y materiales para apoyar al desarrollo del aprendizaje.

Para identificar estas necesidades se requiere de una evaluación global del estudiante, no solo de su historial médico, habilidades o competencias, sino también de un estudio familiar y del contexto en el cual se desenvuelve. Sosteniendo estas evaluaciones se determinará cuáles son los apoyos profesionales que deberá tener él estudiantes (Psicopedagogo, Fonoaudiólogo, Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Kinesiólogo) según corresponda. Luego de esta evaluación integral el equipo determinará si la necesidad educativa es transitoria o permanente, la primera refiere a una instancia en la cual el estudiante presenta alguna dificultad en su aprendizaje, lo cual requiere de un apoyo temporal y queda sujeto a evaluación según su avance o permanencia. Es importante destacar que, aunque se dé el alta por parte de alguno de los profesionales el estudiante no quiere decir que nunca más requerirá de apoyo, si no que queda en un monitoreo constante “ya que en algún otro momento de su proceso educativo puede llegar a necesitar de apoyos específicos tras haber presentado una NEET (Necesidad Educativa Especial Transitoria)” (Psicopedagogo, 2021)

Es importante destacar que según la necesidad educativa ya sea permanente o transitoria se asignarán los recursos, en el decreto 170 el apoyo que tendrá una NEET será en relación al dinero destinado para el tratamiento. Ahora bien, de acuerdo al decreto 170, se clasifica una NEET en función de la prestación de apoyos y dinero destinado para una dificultad considerada como “leve” donde al encontrarnos con dificultades de carácter leve destinando así una cantidad menor de subvención con el ímpetu de que el estudiante progrese y no requiera nuevamente de estos apoyos (Holz, 2019).

Las necesidades educativas especiales permanentes son definidas como la barrera de aprendizaje y de participación que tienen los estudiantes durante todo el periodo escolar que experimentan durante toda su escolaridad “como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional” (Holz, 2019, p.2). Por lo tanto, se consideran como NEEP La discapacidad Visual, Mental, Auditiva, Trastorno o Déficit Motor, Graves Alteraciones de la Capacidad de Relación y Comunicación y Trastornos del lenguaje. La inclusión aporta el derecho a los estudiantes con necesidades educativas transitorias en el marco normativo actual en el cual pueden elegir a qué establecimiento pertenecer.

Sin embargo, los establecimientos que obtienen una subvención especial para estudiantes con NEE son “(escuelas especiales), escuelas especializadas en Trastornos Específicos del Lenguaje (escuelas de lenguaje) y escuelas regulares con Programas de Integración (PIE)” (Holz, 2019, p.2). A pesar de que la inclusión permita que todos los estudiantes y apoderados tengan derecho a elegir el establecimiento al cual quieren pertenecer, existen diversos procesos de admisión según corresponda el tipo de escuela en el caso de una escuela especial, escuela especial de lenguaje y colegios regulares con integración, dependerá el cupo dispuesto de admisión el poder ingresar depende, en el caso de las escuelas el cual fue creado por el mismo establecimiento.

A pesar de ello, “la admisión general de estudiantes con NEE a escuelas regulares con y sin PIE dependerá de las reglas generales del Sistema de Admisión Escolar (SAE), teniendo a la vista que a ningún estudiante con NEE admitido vía SAE se le puede rechazar la matrícula.” Sin embargo, hay ocasiones en la cual la integración no es posible y en esos casos según la ley 20.442. No obstante, cabe señalar en norma de la Ley 20.442 que señala que “la enseñanza deberá impartirse en aulas especiales dentro del establecimiento de educación regular, o en escuelas especiales. En cuanto a la garantía al acceso, el establecimiento educacional

recibe una subvención que depende del tipo de NEE que presente el estudiante, es decir si es una NEE permanente o transitoria, o permanente con diagnóstico severo” (Holz, 2019).

Según la ley de inclusión “es deber del estado promover que se generen las condiciones necesarias para el acceso y permanencia de los estudiantes con necesidades educativas especiales en establecimientos de educación regular o especial, según sea el interés superior del niño o pupilo” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016).

Esto lo deberá cumplir mediante el sistema de subvenciones. Así los estudiantes con NEE podrán educarse de forma gratuita en los establecimientos que cumplan la ley de subvenciones, y que den espacio a la educación de niños con NEE.

4.3 La Convivencia escolar y su enfoque de derecho

La dimensión socio-emocional de las personas, constituye un factor crucial a tener en cuenta en un sistema educativo que se encuentra orientado hacia el desarrollo integral de los y las estudiantes (Cowie et al., 2004). Sin embargo, en la actualidad nos damos cuenta que en ocasiones, el sistema imperante prioriza la competencia y el rendimiento académico, por ende, la educación pasa a centrarse solo en conocimiento objetivable y medible, y que se contradice con esta primera idea señalada.

En esta misma línea, es necesario considerar la educación en todas las dimensiones humanas, no solo intelectual, sino que también social, afectiva, emocional, moral y espiritual puesto que al dejarse de lado se genera una exclusión que abre conflictos con trasfondos multiculturales en la sociedad, en este caso las escuelas (Rodino, 2015). La solución frente a esta situación es considerar la educación como un motor de cambio en busca de la paz y respeto claro de los Derechos Humanos. En este sentido, las políticas educativas son claves para lograr colocar un límite a este tipo de situaciones a partir de lo que señala Rodino (2015), ya que los derechos humanos se conciben en la actualidad como un programa o estándares para políticas públicas de los Estados, por ende, estas deben apuntar hacia esa concepción, con el fin de construir una sociedad más inclusiva y equitativa.

Las políticas públicas, por lo tanto, deben tener en cuenta los rasgos constitutivos del derecho a la educación, las cuales son obligaciones del Estado para garantizarlo, como es la: 1) Asequibilidad; 2) Accesibilidad; 3) Aceptabilidad; 4) Adaptabilidad (Rodino, 2015). De esta manera, es posible comprender que estos rasgos están incluidos en la Ley de Inclusión previamente señalada, sin embargo, es necesario determinar otra de las políticas públicas que es relevante para el ámbito socioeducativo de los y las estudiantes como es la Política Nacional de Convivencia Escolar (PNCE). Cuyo fin de ambas, es llegar a una educación inclusiva con adaptación, es decir, tal como lo señala Rodino (2015) que sea la enseñanza la que se adapte a la diversidad de destinatarios y no a la inversa.

Por ende, la escuela debe poseer un rol fundamental en conformar una convivencia que sea un soporte y herramienta de una educación democrática y participativa. Que busque la inclusión, equidad y calidad, poniendo énfasis en la promoción de la dignidad y derechos del ser humano. Este enfoque es el que presenta la PNCE, que “orienta las acciones, iniciativas y programas que promuevan y fomenten la comprensión y el desarrollo de una convivencia escolar inclusiva, participativa, tolerante, pacífica y respetuosa en un marco de equidad de género y con enfoque de derechos” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p. 12). La convivencia escolar tiene como fundamento contribuir al proceso educativo de los y las estudiantes, y que los agentes responsables del proceso educativo sean garantes de esta Educación con enfoque de derecho.

Al referirnos al PNCE actual, es necesario analizar la fuente en sí misma, la cual establece que busca en el sistema educativo nacional “Promover y fortalecer relaciones inclusivas para todos los actores el reconocimiento y respeto de la diversidad cultural, social, personal y de género en sus múltiples dimensiones (...) que contribuyen al desarrollo pleno de todos los miembros de la comunidad. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p. 13). Esta premisa responde al conjunto iniciativas políticas, legislativas y programáticas desplegadas en Chile, asumiendo el desafío de que todos los agentes partícipes de la educación sean incluidos.

Para los estudios de la Educación para los Derechos Humanos, la convivencia representa a la oportunidad para ir más allá de la perspectiva normativa (Fierro y Carbajal, 2019). De esta manera, se abre la discusión sobre la mirada que se tiene al concepto en sí mismo, y los ámbitos de la vida escolar implicados en la construcción de condiciones para garantizar el derecho a la educación y de la infancia, como de las decisiones que se toman. Pero a la vez, coloca en discusión el desarrollo socio-emocional en la educación, puesto que es una herramienta clave con el fin de aprender a ser y aprender a vivir juntos (Hirmas & Carranza, 2009).

Hasta hace poco tiempo, la convivencia y el desarrollo socioafectivo habían ocupado un lugar secundario en la discusión pedagógica y en la planificación de la gestión escolar. Sin embargo, estamos en un momento de cambio al respecto, pues se ha ido generando un creciente consenso de que son temas que deben ser gestionados de manera prioritaria e intencionada. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p.15)

De esta manera, esta convivencia escolar debe ser primordial dentro del sistema educativo, por ende, los agentes partícipes de la educación poseen un rol fundamental para generar la importancia que se merece. Sin embargo, de igual forma hay que tener en cuenta que cada uno tendrá un rol y responsabilidad diferente, puesto que existen relaciones asimétricas entre estudiantes y adultos, lo que implica que estos últimos deben orientales y acompañarlos en el proceso (PNCE, 2019). La comunidad educativa, por lo tanto:

“está definida sobre la base de los derechos, roles y responsabilidades que competen a cada integrante. La relación asimétrica entre ellos implica que la vulneración de los derechos y la responsabilidad respecto al cumplimiento de los deberes también está diferenciada según los mismos parámetros anteriormente mencionados” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p.9)

Todos los actores sociales que están involucrados en la elaboración de políticas públicas de uno y otro modo deben educarse en derechos con el fin de poner en práctica el enfoque de derechos humanos en las políticas que propongan o impulsen (Rodino, 2015). De esta forma, todas las políticas educativas deben apuntar hacia el mismo sentido, lo cual se puede observar en la relación entre la PNCE y la Ley de Inclusión como también con otros marcos regulatorios. Sin embargo, esta situación actualmente no se da en la totalidad del sistema educacional chileno.

Mientras por un lado la PNCE establece que

el foco está puesto en las instancias y espacios en los que se diseñan e implementan acciones para enseñar conocimientos, actitudes y habilidades específicas que faciliten el logro de los Objetivos de Aprendizaje (OA) de las asignaturas y los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) que se relacionan con la convivencia escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p. 16)

Es decir, el ámbito curricular y de convivencia deben apuntar hacia el mismo sentido, no obstante, las bases curriculares poseen grandes limitaciones en cuanto a temas de convivencia e inclusión. Esto es posible observarse de acuerdo a las mismas bases curriculares y sus contenidos, como también de los procesos medibles como las evaluaciones estandarizadas en donde volvemos al rendimiento académico y la competencia, elementos que la mayoría de la escuela (y el mismo sistema) en muchos casos apunta.

La razón de que las políticas públicas posean un enfoque de derecho es con el fin de que existen personas titulares de derecho y que tiene el poder jurídico y social para exigir al Estado el cumplimiento de ciertas obligaciones (Rodino, 2015). De esta manera, es no dejar a nadie fuera, sino que generar una inclusión dentro de las comunidades escolares, dejando de lado la lógica de “mayorías” y “minorías”.

La convivencia inclusiva se sostiene en el principio de responsabilidad que alude al ejercicio de los derechos y al cumplimiento de las responsabilidades propias de cada uno de los actores, les corresponda. El respeto y consideración por los derechos de los demás se complementa con el cumplimiento de las responsabilidades, constituyendo ambos un modo inclusivo de convivencia (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019, p. 14)

Para la adopción de esta lógica es necesario conducir a un proceso que dialogue entre las normas y las políticas públicas, es decir, un proceso educativo (Rodino, 2015). Para esto es clave un rol participativo de todos (as) actores sociales, principalmente, las escuelas.

La PNCE invita a las comunidades educativas a observar, poner en práctica y reflexionar su quehacer escolar, tanto en el cómo se relacionan, enseñar y aprender dentro de las escuelas o liceos. Estos elementos se reflejan directamente en los PEI, PME, Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, Reglamentos Internos y normas de convivencia (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). De esta manera, la gestión de este PNCE implica que dentro de la escuela se deben garantizar que todos y todas sean participes, comprometidos con los lineamientos proyectados desde el Estado y que se cumplan acciones que permitan una mirada donde el bienestar socioemocional de los niños y niñas de Chile sea el eje fundamental del sistema educativo con un enfoque de Derechos Humanos.

4.4 La Convivencia Escolar y su realidad en las escuelas

En cuanto a la convivencia escolar, debemos considerar esta política como una herramienta que regula y orienta la convivencia dentro de todas las escuelas del sistema educativo chileno, entendida como “La convivencia no es algo estático, sino que es una construcción colectiva y dinámica, sujeta a modificaciones conforme varían las interrelaciones de los actores en el tiempo” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.24). Es así como, “La Convivencia Escolar constituye una compleja red de relaciones sociales, que se desarrollan, mueven y mutan cotidianamente” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.24). En efecto, la política de convivencia escolar debe ser conocida y construida por todos los miembros de la escuela, acá entra en juego la difusión de esta política, tanto a los estudiantes, docentes, padres y apoderados.

A través de intervenciones realizadas a 2 colegios de la comuna de Chiguayante, Chile, se observa que la política de convivencia escolar se encuentra a un nivel de discurso en estas escuelas, entre los directivos, sin lograr llegar a los niños y las niñas y la planta docente, lo que se traduce en escasas acciones concretas referidas al mejoramiento de la convivencia. (Arancibia, 2014, p.2). Sin embargo, queda en manifiesto que el simple discurso no ayuda a que la comunidad escolar internalice la política de convivencia escolar, provocando falencias en su práctica.

Dentro del rol que juega la convivencia escolar en las escuelas, los profesores son los principales actores en cuanto a la regulación de la convivencia escolar dentro de las salas de clases, es por esto que, La opinión de docentes y estudiantes es muy relevante, pues expresan en forma reiterada su preocupación por una serie de situaciones que obstaculizan la convivencia en las escuelas: desde dificultades en la forma de relacionarse, que afectan el clima escolar, hasta la poca tolerancia y respeto por el otro (Arancibia, 2014, p.16). Considerando las opiniones de los docentes, podemos reflexionar sobre la importancia de esta política y el rol que cumple en las escuelas debido a que la convivencia escolar es un regulador de las relaciones interpersonales, debido a que interviene en el clima de aula y en efecto en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Si los actores educativos se sienten tranquilos y protegidos dentro de su escuela e interactúan de manera respetuosa, se favorece el aprendizaje de los derechos humanos de manera práctica, donde radica la importancia de educar para la vida y para una sociedad más igualitaria (Arancibia, 2014, p.16). En pocas palabras, son todos los actores de la comunidad educativa, quienes deben regular que la política de convivencia escolar se cumpla en los colegios, esto para educar de una forma integral e inclusiva, donde todos y todas podamos acceder a una educación de calidad.

La PNCE debe enfatizar los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad, así como la participación democrática y el desarrollo de la conciencia crítica son claves para que niños y niñas se desarrollen de manera integral. Es necesario construir y sostener condiciones que aseguren la buena convivencia y el aprendizaje seguro (Arancibia, 2014, p.16). En pocas palabras, es un desafío constante para la educación chilena, estar reflexionando sobre la política de convivencia escolar, entendiendo que este plan se sustenta en las normativas y leyes de los derechos humanos y derechos del niño.

5. Reflexiones

El espacio en cual se entrega una educación inclusiva es donde los establecimientos educativos regulares, escuelas especiales y escuelas con Programa de Integración Escolar (PIE), entreguen como guía y fin único “proteger los derechos de niños, niñas y jóvenes con necesidades especiales, en concordancia con el marco normativo educacional” (Superintendencia de Educación, 2019). El propósito de la inclusión es entregar calidad, equidad e igualdad educativa buscando así convivir en una sociedad que respete las diversidades. Mencionado este concepto, eje o ideal en el cual se busca que todos los niños/as sin excepción no perciban la discriminación y no la practiquen bajo ni un espectro, sobresalen las siguientes preguntas ¿Existe alguna escuela que esté capacitada atender la diversidad en todos sus aspectos?, ¿El estado garantiza la práctica inclusiva? Las respuestas a estas preguntas se pueden basar en nuestra propia experiencia en las escuelas o centros educativos, sosteniendo además como base la propia ley de inclusión.

Podemos percibir un ejemplo en el derecho a estudiantes con necesidades educativas especiales en el acceso al colegio, el apoderado podrá escoger libremente la escuela en la que pertenezca su pupilo. Sin embargo, todo ello dependerá si el colegio cuenta con la subvención, medios profesionales, estructurales y educativos para que este niño o adolescente pueda avanzar sin obstáculos durante su etapa escolar. Si la escuela no posee estos elementos y el apoderado quisiera pertenecer aun así a la escuela, la ley de inclusión respalda ello, ya que “tiene como principios la no discriminación arbitraria, que implica la inclusión e integración en los establecimientos educacionales” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018). Esta paradoja se puede dar en el caso de las escuelas que no se han adherido al programa de integración escolar ya que no es obligatorio actualmente, dependiendo del sostenedor y la voluntariedad que tenga la escuela para proporcionar estrategias y material en fomento de la inclusión.

Es así que se cuestiona una real inclusión ya que a pesar de que todos tengan acceso a una educación subvencionada perteneciendo a la población con necesidades educativas y accesibilidad a una matrícula en cualquier escuela, no hay libertad realmente de elegir puesto que no en todos los establecimientos existen las mismas posibilidades, opciones para brindar una educación de calidad para los niños con necesidades educativas.

Tomando en consideración esta reflexión y ahondando más en el concepto de inclusión, este eje no solo se toma en cuenta cuando hablamos de niños con necesidades educativas especiales, sino que también se han generado grandes barreras con los estudiantes de otras nacionalidades que además están en un proceso de adaptación, y cómo no considerar a los niños, niñas y adolescentes que atraviesan por etapas emocionales en las cuales requieren apoyo. Consideramos que la ley de inclusión debe ahondar y considerar los cambios actuales y las barreras mencionadas anteriormente y en vista de este panorama, el equipo escolar debe gestionar la flexibilización de las estrategias que se utilizan en la escuela enfocados todos al mismo objetivo.

También se deben proporcionar espacios investigación y capacitación para toda la comunidad educativa, no solo bastaría con subir documentos en los cuales se hable de estrategias, adaptaciones y formas para abarcar la inclusión en el aula es importante aplicar y dar el espacio para reflexionar frente a lo que se está aplicando actualmente en su propia escuela, para especialmente considerado a los docentes para que todos tengan herramientas para fomentar la inclusión. por lo tanto “Es deseable que estas estrategias formen parte de la planificación institucional, a través de su expresión en los Proyectos Educativos Institucionales, Planes de Mejoramiento Educativo, Reglamentos Internos, y en los protocolos y estrategias institucionales” (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018)

Ante estos planteamientos y en relación a los derechos de los niños y adolescentes es importante crear relación entre la escuela inclusiva y el rol que cumple la convivencia escolar, punto importante a destacar ya que es crucial conocer las relaciones interpersonales que se están viviendo en la comunidad, y así percibir cuales son los grandes sesgos en la escuela.

Con relación a la convivencia escolar, cabe preguntarse, cuál es el rol que cumple la política de convivencia escolar dentro de las escuelas, cuál es su enfoque y si se cumple cada uno de ellos. De acuerdo a un Enfoque de Derecho: Considera a cada uno de los actores de la comunidad educativa como sujetos de derechos, que pueden y deben ejercerse de acuerdo a la legalidad vigente. (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p.29).

En la práctica y como se pudo observar en la revisión bibliográfica, tanto docentes como estudiantes, realizan una crítica hacia la función que cumple la política de convivencia, manifestando que, la opinión de docentes y estudiantes es muy relevante, pues expresan en forma reiterada su preocupación por una serie de situaciones que obstaculizan la convivencia en las escuelas: desde dificultades en la forma de relacionarse, que afectan el clima escolar, hasta la poca tolerancia y respeto por el otro (Arancibia, 2014, p.16). Por tanto, se puede inferir que la política de convivencia escolar, no está cumpliendo el rol de enfoque de derecho, ya que los estudiantes y docentes no son escuchados, cabe destacar que la normativa se debe construir en base a la opinión de toda la comunidad escolar.

En esta misma línea se puede extrapolar que no se está garantizando la seguridad en las escuelas, tanto a docentes como estudiantes, afectando también el derecho a la calidad de la educación, como también se pasa a llevar el enfoque de derechos humanos (Arancibia, 2014).

En relación al enfoque de gestión Institucional se debe:

evaluar si se cumple las acciones planteadas en esta política, considerando su planificación, desarrollo y evaluación de estas acciones coordinadas en el plan de convivencia escolar, que se tiendan a instalar, mejorar, promover y/o desarrollar determinados ámbitos o dimensiones de la Convivencia Escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015, p29).

En relación a este punto, los 2 colegios de Chiguayante recalcan que esta política se encuentra solo a un nivel de discurso entre directivos, pero no logra llegar a los docentes, estudiantes ni a padres y apoderados, lo que se traduce en escasas acciones concretas, de ahí que, se puede analizar que la gestión institucional no logra vincular la política de convivencia escolar con las acciones de mejora, acá se observa un punto crítico, ya que no hay una real intervención ni gestión en relación a la convivencia escolar en los colegios, esto afectando las relaciones de cada uno de los actores y el clima de aula.

En tiempos de pandemia, la convivencia escolar ha estado en la palestra, ya que han surgido variados hechos de violencia en los colegios de todo Chile, donde se plantea si la educación chilena se encuentra en crisis, dejando en interrogante, qué rol cumplirá la PNCE escolar en los colegios. Son variadas las situaciones de agresión, amenazas, peleas, acosos y abusos físicos y sexuales entre estudiantes y también hacia/entre docentes, todas estas manifestaciones de violencia física, verbal y sexual, que surge se expresan como clara manifestación de que algo no está bien., La pandemia dejó entre ver, los graves problemas psicológicos y socioemocionales que manifiestan hoy en día nuestros estudiantes. Ya a finales del 2020, el Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas declaraba que niños, niñas y adolescentes (NNA) son una de las poblaciones más vulnerables en este periodo, en tanto se encuentran mayormente expuestos a los graves efectos físicos, emocionales y psicológicos, consecuencia de los largos periodos de restricciones y encierro (Figueroa, 2022).

En Chile, el ministerio de educación lanza una guía de la Política Nacional de Convivencia Escolar en el contexto de Pandemia, donde se refiere a la gestión de la convivencia escolar enfocándose en el trato respetuoso, la inclusión, la participación democrática y la colaboración, resolver dialogada y pacíficamente los conflictos de convivencia (Melero, 2020). Por lo cual, se hace importante replantearse cómo se va gestionar la convivencia en este nuevo contexto, orientado en lo socioemocional y fomentando el clima de aula, es aquí donde todos los miembros educativos, tales como psicólogos, orientadores/as, psicopedagogas, educadores diferenciales, educadores/as y los equipos de gestión, deben trabajar por un objetivo en común, dialogando con todos los actores para solucionar las problemáticas que se afrontan luego de una pandemia.

Por otro lado, no podemos mirar la Convivencia Escolar solo desde la mirada del rol que cumple el encargado de convivencia o el equipo de gestión, este se desarrolla de igual manera a través del aprendizaje comprendido en el currículum. Las escuelas deben reflexionar sobre qué es educar en derechos humanos, educar para la paz como eje central de la formación integral de niños y niñas, y cómo podemos garantizar los derechos fundamentales de cada miembro de la escuela. (Arancibia, 2014).

Es en este sentido, que es fundamental entrelazar las diversas políticas públicas en donde todas apunten hacia una educación con enfoque de derecho. Esto quiere decir, que no sea parcelada en donde la Ley de Inclusión y la PNCE tengan un enfoque mientras que las bases curriculares transiten por otro. Puesto que construir inclusión social desde la escuela impone dos mandatos: A) Identificar e incorporar a niños y niñas que están fuera del sistema escolar, los excluidos; B) Identificar y apoyar a quienes corren riesgo de quedar excluidos aún están dentro del ciclo de escolaridad (Rodino, 2015).

De esta manera el enfoque de derecho señala que para construir una convivencia social inclusiva, equitativa y solidaria tal como se busca teóricamente en las políticas educativas señaladas a lo largo del texto, esta debe incorporar conocimiento, valores, actitudes y capacidades desde el orden del currículo (Rodino, 2015). Sin embargo, esta situación ¿es real a la hora de su implementación desde el ámbito curricular? Al parecer la respuesta es negativa, y así lo establece Laborda (2020), estableciendo que el currículum posee un carácter homogéneo de la cultura e identidad nacional, generando una exclusión a quienes poseen una visión y una cultura diferente. Esta situación se puede explicar por diversos factores.

En primer lugar, se complejiza la inclusión y una sana convivencia escolar debido al rol de los medios de comunicación. Estos poseen una relevancia importante en la conformación cultural de la sociedad, construyendo imágenes de la realidad social (Cruz, 2013). De esta manera, los medios masivos construyen su historia sobre los procesos culturales en cuanto a las prácticas comunicativas hegemónicas, generando en este sentido una visión sobre la inmigración latinoamericana en Chile como un elemento negativo y de rechazo por parte de la sociedad.

En segundo lugar, la mala utilización del concepto de inclusión dada en las escuelas. Puesto que se ha vinculado de forma restrictiva a las necesidades educativas especiales y los programas de integración escolar (Espinoza y Valdebenito, 2018). Así mismo, se deja de lado al resto de las diversidades que se encuentran dentro del aula escolar que requieren de igual forma una educación inclusiva que considere un diálogo intercultural (Mora, 2019).

Por ejemplo, las asignaturas tienden a reducir el intercambio cultural en temas relacionados sobre comidas, bailes, vestuarios, lugares geográficos como instancias de compartir experiencias de los y las estudiantes migrantes (Hernández, 2016). Sin embargo, es posible dar cuenta que dicha situación genera procesos de discriminación más que de inclusión (Hernández, 2016). Al analizar el currículum de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los contenidos desde 1° a 8° básico se centran principalmente en Chile y Europa, y ocasionalmente en las civilizaciones americanas, dejando de lado gran parte de los acontecimiento y relaciones culturales de Chile con el mundo, sobre todo con Latinoamérica.

De esta manera, el currículum escolar posee un rol decisivo ya que puede variar la experiencia de los y las estudiantes en la escuela (Navarro y Trazar, 2017). Es por esto, que hay que dejar de concebir al currículum de una forma estática, ya que no este no solo responde a su tiempo histórico y lugar en el que se sitúa, sino que también a lo cultural tal como lo señala Salinas (como se citó en Navarro y Trazar, 2017). Para eso, es necesario de manera urgente replantear un nuevo currículum con un enfoque intercultural que dé respuesta a las diversas realidades de cada escuela. El cual se entiende según Navarro y Trazar (2017), como una dinámica que rompe con el etnocentrismo y el prejuicio, dando espacio a interrelaciones e intercambios que nos ayuda a posicionarnos en un prisma de diversidad cultural.

La convivencia enmarcada en los cuatro pilares de la educación para el siglo XXI (...), no se orienta solamente a la reducción de los niveles de violencia escolar, sino que también se ocupa de fortalecer los aprendizajes académicos y el desarrollo de capacidades democráticas en los alumnos, al permitir el reconocimiento y el entendimiento mutuo en la diferencia y el sentirse parte de una comunidad; la capacidad de diálogo tanto para enfrentar los conflictos interpersonales de manera positiva, como el aumentar la capacidad crítica y argumentativa de los alumnos para implementar proyectos comunes o enfrentar conflictos sociales (Fierro y Carbajal, 2019, p. 1).

Por lo tanto, para promover esta sana convivencia escolar es necesario que todos los actores de la comunidad educativa como sujetos de derecho reconozcan sus responsabilidades hacia su lugar común por encima de las barreras nacionales y de las claras diferencias sociales, culturales, económicas, diversidades, entre otras, promoviendo así una real inclusión (Rodino, 2015). De esta manera, la sociedad deberá reconocer que vivimos en un mundo multicultural, practicando el diálogo y comunicación entre culturas como la interculturalidad. Así también, buscar conductas individuales y colectivas que se guíen a los principios de los derechos humanos y la democracia, abordando conflictos dentro de la escuela desde el diálogo realizando una comunicación auténtica entre los diferentes agentes de la educación.

6. Conclusiones

Fruto de la revisión y el análisis que nos proporciona la investigación, cabe definir si los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes son realmente cautelados a través de los mecanismos y políticas educativas que el Estado chileno ha diseñado para nuestro sistema educativo. En este sentido, la respuesta es negativa, en tanto, sí se reconoce que el Estado de Chile ha firmado tratados internacionales y declaraciones internacionales en la materia, no obstante, estas no son capaces de bajar a la realidad nacional de tal forma de asegurar a las y los estudiantes el pleno goce de tales disposiciones.

Si ponemos como ejemplo paradigmático las políticas de inclusión que se han realizado en Chile a través de las últimas décadas y que han sido coronadas en la Ley de Inclusión del 2015, efectivamente vemos un esfuerzo por evitar fenómenos de selección por aspectos socioeconómicos de las familias, no obstante, estas no han sido suficientes para acabar con la segregación de las escuelas. El examen de los datos que hemos analizado nos habla de una real falta de profundidad en estas políticas. De alguna forma, los fenómenos sociales en Chile avanzan más rápido que las normas implementadas. Situaciones de hecho como la gran cantidad de alumnos inmigrantes y las dificultades que tienen ellos en el desarrollo de sus aprendizajes, como también, la incapacidad por parte de las unidades educativas y la falta de profesionales idóneos para esas problemáticas nos indican que hace falta una musculatura mayor para el sistema educativo.

Por otra parte, una educación con perspectiva de derechos, implica que el sistema educativo desde la base debe modificar el cómo se perciben al interior de la estructura propuesta desde el Estado. Es decir, debe ser cada colegio el que busque cómo organizar sus propios contextos en el ámbito de la Convivencia Escolar. Estas políticas impuestas desde arriba muchas veces no tienen la bajada adecuada a los contextos de cada escuela. Este año 2022 ha sido fundamentalmente paradigmático en torno a las dificultades en torno a la Convivencia Escolar, la escalada de violencia desatada durante el inicio del año escolar y el descontrol que esto significó en las

comunidades escolares, fue una señal más que esta Política Nacional de Convivencia Escolar requiere mayores niveles de compromiso por parte de las comunidades, necesita del conocimiento por parte de estas y de que estas sean reinterpretadas por los actores de la comunidad educativa, idealmente incluyendo a barrios y los entornos cercanos a los colegios. De no ser así, la convivencia escolar actuará como hasta ahora, de manera reactiva, frente al conflicto inminente, no anticipando los fenómenos, ni construyendo una convivencia a largo plazo.

Sin embargo, existe una esperanza con el borrador de la Nueva Constitución, pues esta declara en muchos de sus artículos centrales, que Chile será un Estado donde la inclusión, la no discriminación y los derechos estén garantizados para todos y todas en nuestro país. Es posible suponer entonces que por primera vez se está visualizando problemas como la falta de equidad. Artículos del borrador como el 35, N° 4 o el 36 N° 6, referidos a Educación, nos hablan de principios de cooperación, no discriminación, inclusión, enfoque de género. Además, nos propone el desarrollo de estos principios de manera contextualizada, considerando pertinencia territorial, cultural y lingüística. Como también, sostiene que el Estado brindará oportunidades y apoyos adicionales a personas con discapacidad (capacidades diferentes) o que estén en riesgo de exclusión. Sin lugar a dudas, esto es un avance sostenido y que se encuentra en las antípodas de lo que hoy la Constitución vigente proporciona en el marco de los derechos de los niños, niñas y adolescentes de nuestro país.

Finalmente, podríamos proyectar como una potencial mejora que las escuelas deben avanzar en autonomía, en espacios de democracia, con liderazgos horizontales que permitan el diálogo de todos. Ser capaces de adoptar y modificar las bases curriculares haciendo una lectura de los contextos donde se habita, impactando esto en mayores niveles de pertenencia. Importante resulta redefinir el rol de los encargados de convivencia escolar, otorgándoles mayores niveles de protagonismo y capacidad de accionar en el cotidiano.

Posibilitar que los Derechos Humanos de niños, niñas y adolescentes sean más que una declaración, vayan más allá de las intenciones y los discursos, implica por cierto que todos los integrantes de las comunidades a lo largo y ancho de nuestro país tengan conciencia de que es una tarea de todos, donde nadie, por su dinero, ni por su nacionalidad, cultura, opción sexual o su género está al margen. Pensar el sistema educativo desde la base puede garantizar una transformación realmente paradigmática, dejar espacio a la autogestión, al diálogo y la plena democracia en torno a las decisiones podría garantizar que las declaraciones suscritas sean más que una letra escrita en piedra, de tal manera, de transformarla en letra viva y en constante modificación de acuerdo a una realidad que a todas luces siempre está en movimiento y cambio.

Referencias Bibliográficas

- Aleixandre-Benavent, R, González Alcaide, G, González De Dios, J, y Alonso-Arroyo, A. Fuente de información bibliográfica (I). Fundamentos para la realización de búsquedas bibliográficas. *Acta Pediátrica Española*, 69 (3), pp. 131-136, 2011.
- Arancibia, M. (2014). Diagnóstico e intervención en escuelas desde la política de convivencia escolar y enfoque de derechos humanos. *Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-18.

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones. Santiago.
- Blanco, R. (2006). La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, agosto-enero, pp. 19-27
- Cisneros, M, y Olave, G. (2012). *Redacción y publicación de artículos científicos: enfoque discursivo*, la ed., Bogotá, Editorial ECOE, pp. 139.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004): *Emotional Health and Well-being: A Practical Guide for Schools*. London: Sage.
- Cruz, M. A. (2013). Los medios masivos de comunicación y su papel en la construcción y deconstrucción de identidades: apuntes críticos para una reflexión inconclusa. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, (8-9), 189-199.
- Díez, E. Rodríguez, J. (2020). *Educación para el Bien Común. Hacia una práctica crítica. inclusiva y comprometida socialmente*. Ediciones Octaedro. Barcelona.
- Espín, A. (2019). La Inclusión desde un Enfoque de derechos Humanos en Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a una discapacidad. *Revista Publicando*, 6(21), , 34-47..
- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, (87), 352-373.
- Fierro, C, Carbajal, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*. Vol, 18, Nro 1
- Figueroa, J. (2022). Escuela en la post pandemia y crisis del modelo educativo: convivencia escolar hacia una nueva escuela. Centro de Estudios Saberes Docentes. Universidad de Chile. <https://uchile.cl/u185839>
- Gonzalez, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En: Chile. Ministerio de Educación. *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Centro de Estudios del Ministerio de Educación, pp. 48-91.
- Gregorio, E. (2002). Investigación Educativa. [Consulta 20 de julio 2022]. Disponible en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5014/pge02de13.pdf.txt?sequence=25INDH>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, XLV, 2, 151-169.
- Hírnas, C., & Carranza, G. (2009). Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela. En: *Educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO, Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH).
- Holz, M. (2019, noviembre). *Alumnos con necesidades educativas especiales*. Library. Recuperado 21 de julio de 2022, de <https://library.co/document/zpdlloz-alumnos-necesidades-educativas-especiales-nee-caracterizacion-normas-rigen.html>
- Laborda, A. (2020). *Análisis del proceso de elección de escuela de familias de inmigrantes de la comuna de Renca* (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Santiago.
- López, V. González, P. Manghi, D. Ascorra, P. Oyanedel, J. Redón, S. Leal, F. Salgado, M. (2018) *Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos*.

- Magendzo, A. (2006). Educación en derechos humanos, un desafío para los maestros de hoy. Santiago de Chile. Ed. Enfoques pedagógicos
- Melero, D. (2020). *Política Nacional de Convivencia Escolar en el contexto de Pandemia*. Ministerio de educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14883>
- MINEDUC, C. de P. de I. E. y U. de E. E. de la D. de E. G. (2018, diciembre 9). *Programa de Integración Escolar. Manual PIE*. Recuperado 21 de julio de 2022, de <https://escolar.mineduc.cl/inclusion/>
- Ministerio de Educación (2018, abril 2). Ley De inclusión. Recuperado 21 de julio de 2022, de <https://leyinclusion.mineduc.cl/ley-de-inclusion/>
- Ministerio de Educación. (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018. Santiago
- Ministerio de Educación. (2019) Política Nacional de Convivencia Escolar. Santiago
- Ministerio de Educación. (s/f). *Misión*. <https://www.mineduc.cl/ministerio/mision/>
- Mora, M. L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos XLV*, 1, 83-102. doi: 10.4067/S0718-07052019000100083
- Navarro, D. Trazar, E. (2017). *Análisis del currículum escolar en contexto de aula con estudiantes migrantes en un liceo de Viña del Mar*. (Tesis de Pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*.
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.
- Organización de Naciones Unidas. (2015) *Inclusión de Personas con Discapacidad*.
- Organización de Naciones Unidas. (2016) *La Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad cumple 10 años*.
- Ortega, R. (2012). *Convivencia Escolar. Dimensiones y Abordaje. Núcleo educación*. U. de Chile. Santiago.
- Ortega, R. (2012). *Convivencia Escolar. Dimensiones y Abordaje. Núcleo educación*. U. de Chile. Santiago.
- Parra, W. (2020). Marco teórico para un análisis integral de los derechos humanos y fundamentales. *Revista Derecho y Realidad*, 18, (35), 105- 127.
- Prost, A. (2001). *Doce lecciones sobre la historia*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Psicopedagogo, E. diferencial. (2021, enero 7). *Necesidades Educativas Especiales (NEE) - Educación Diferencial*. Educación Diferencial . Recuperado 21 de julio de 2022, de <https://edudiferencial.cl/necesidades-educativas-especiales>
- Rodino, A. (2015). La educación con enfoque de derechos humanos como práctica constructora de inclusión social. *Revista IIDH*, Vol. 61. Pp. 201 - 223
- Rojas, N. Vicuña, J. (2019) *Migración en Chile*. LOM Ediciones. Santiago
- Sapon-Shavin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, n° 11 (3), pp. 71-85

- Superintendencia de educación, M. (2019, diciembre 30). *Fortalecimiento de ambientes inclusivos para estudiantes*. Superduc. Recuperado 21 de julio de 2022, de <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/fortalecimiento-de-ambientes-inclusivos-para-estudiantes-con-necesidades-educativas-especiales/>
- Tovar, M.A. (2021). Educación en Derechos Humanos y Educación Inclusiva: una mirada desde un colegio de la ciudad de Bogotá. *Inclusión & Desarrollo*, 8 (1), pp 48-68
- UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad*. París: UNESCO.
- UNICEF. (2015). *Introduction to the Human Rights Based Approach*. UNICEF Finlandia.