

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN COLOMBIA Y CHILE: UN ENFOQUE COMPARATIVO PARA LA EQUIDAD

**PUBLIC POLICIES FOR INCLUSIVE EDUCATION
IN COLOMBIA AND CHILE: A COMPARATIVE
APPROACH TO EQUITY**

Julieth Stephanie Contreras De La Rosa*

Recibido: Abril 28, 2025

Aceptado: Noviembre 25, 2025

Tipo de Artículo: Reflexión

* Maestrante en Educación,
Docente de Primaria, IED
Brisas Del Rio, Barranquilla,
Colombia.
jscontrerasd@gmail.com
0009-0004-5817-2849

Cómo citar este artículo:

Contreras, J. S. (2025).
POLÍTICAS PÚBLICAS DE
EDUCACIÓN INCLUSIVA EN
COLOMBIA Y CHILE: UN
ENFOQUE COMPARATIVO PARA
LA EQUIDAD. *Revista PACA 19*,
pp. 119-142.

Resumen: La educación inclusiva es un eje fundamental en las políticas públicas de Colombia y Chile, reflejado en la implementación de normativas que buscan garantizar el acceso equitativo a la educación para estudiantes con discapacidad. Este artículo compara la Ley 1618 de 2013 en Colombia con la Ley 20.422 de 2010 en Chile y sus decretos reglamentarios, con el propósito de analizar su impacto en la eliminación de barreras educativas. La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo mediante una revisión documental y un análisis hermenéutico, permitiendo una comprensión crítica de la normativa y su aplicación en ambos contextos.

Los resultados evidencian avances significativos en la inclusión educativa en ambos países, especialmente en la articulación intersectorial y en la implementación de ajustes razonables. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la equidad en la cobertura y la disponibilidad de recursos, lo que sugiere la necesidad de fortalecer las estrategias

de implementación. La comparación de estas políticas no solo permite identificar buenas prácticas, sino que también ofrece perspectivas para la mejora continua de los sistemas educativos en América Latina, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa en el futuro. De igual forma, esta investigación es producto de una movilidad académica como opción de grado de magister en educación de una universidad de Colombia.

Palabras clave: educación inclusiva, políticas educativas, acceso a la educación, discapacidad, Colombia, Chile.

Abstract: Inclusive education is a fundamental pillar of public policies in Colombia and Chile, reflected in the implementation of regulations that seek to guarantee equal access to education for students with disabilities. This article compares Law 1618 of 2013 in Colombia with Law 20.422 of 2010 in Chile and its regulatory decrees, with the purpose of analyzing their impact on the elimination of educational barriers. The research is developed under a qualitative approach through a documentary review and a hermeneutic analysis, allowing a critical understanding of the regulations and their application in both contexts.

120

The results show significant progress in educational inclusion in both countries, especially in intersectoral articulation and the implementation of reasonable adjustments. However, challenges related to equity in coverage and availability of resources persist, suggesting the need to strengthen implementation strategies. The comparison of these policies not only allows us to identify good practices, but also offers perspectives for the continuous improvement of educational systems in Latin America, promoting a more inclusive and equitable education in the future. Likewise, this research is the product of an academic mobility as a graduation option for master's in education degree at a university in Colombia.

Keywords: inclusive education, educational policies, access to education, disability, Colombia, Chile.

Contextualización y descripción general

Introducción

La inclusión educativa se ha consolidado como un derecho fundamental a nivel global, esto debido a la necesidad de migrar a un

mundo equitativo que responda a las carencias globalizadas en materia de educación para todos. Justamente en la Agenda 2030 de la UNESCO, específicamente en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4), busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en el mundo (UNESCO, 2015).

Dicho esto, y realizando un recorrido internacional de planteamientos y regulaciones en referencia a la inclusión, alrededor del año 1948 se aprobó en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos. En ella, los países miembros de la ONU impulsaron una serie de políticas orientadas a la integración de personas con discapacidades al sistema educativo, declarado en su Artículo 26 “Toda persona tiene derecho a la educación” (ONU, 1948, p. 6), constituyendo así el fundamento que permitiría la entrada a procesos educativos más igualitarios, entre ellos la inclusión, la cual exige un análisis más detallado de los derechos de las minorías y su relevancia como sujetos en la sociedad.

Dentro de ese contexto global, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha reconocido la inclusión desde hace alrededor de tres décadas, en particular en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1992). Por lo tanto, resulta no ser un concepto nuevo y es notorio que la interacción de una persona con discapacidad en una sociedad que le proporcione las condiciones equitativas y necesarias para su pleno desarrollo sienta las bases para abrir el camino hacia la inclusión.

En esa misma línea, en el año 2017 el Banco Mundial (BM) y la Alianza Mundial para la Educación (AME) divulgaron un informe con motivo de la conmemoración del Día Internacional de las Personas con Discapacidad, revelando que las diferencias educativas entre niños con discapacidad y sin discapacidad han aumentado, identificando que tres de cada 10 niños con barreras de aprendizaje nunca han acudido a la escuela. De igual forma, en 2018, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reveló que el 80% de esta población reside en naciones en vías de desarrollo (BM, 2019).

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2019), en América Latina y el Caribe cerca de 14 millones de niños, niñas y jóvenes están fuera del sistema educativo y más de 8 millones presentan alguna discapacidad. La pobreza, la escasez de recursos educativos y una infraestructura deficiente son las principales barreras para un proceso de formación integral, situación que se ha intensificado aún más (CEPAL & UNESCO, 2020), a causa de la crisis global provocada por el coronavirus y su impacto en el cierre de instituciones educativas en todo el mundo.

Por lo anterior, en relación con el acceso, la atención y el seguimiento de las condiciones sociales, económicas y culturales de la población con discapacidad en América Latina, es posible reconocer similitudes en cuanto a las políticas de educación inclusiva entre los países de la región. Por consiguiente, es factible direccionar la comprensión de los progresos en materia de inclusión a través del análisis de los avances de las propuestas implementadas en esos contextos.

Un avance significativo en estudios (Fernández-Morales & Duarte, 2016; Muñoz *et al*, 2015; Orozco & Moriña, 2019; Spinzi & Wehrle, 2017) relacionados con la inclusión educativa o la educación para todos, han mostrado distintas alternativas de respuesta a la demanda de procesos educativos más compatibles con la población con discapacidad. En ello podemos incluir la elaboración de leyes y regulaciones del Estado colombiano para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso de esta población, tales como las propuestas de educación inclusiva generada por el Congreso de Colombia en el año 1994. Los principios de igualdad de oportunidades establecidos en la Constitución Política de Colombia (1991), que son reafirmados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2014) en su respaldo al acceso y la participación plena del individuo con discapacidad, mostrando avances en los procesos de inclusión, los cuales presentan un enfoque similar en países como España, Chile, Paraguay y Colombia, que agencian progresos en el ámbito curricular y de regulaciones.

Justificación

En relación con la problemática expuesta, resulta una iniciativa valiosa revisar las normativas que rigen los contextos y las buenas prácticas en esos países con enfoque similar en cuanto al abordaje de la educación inclusiva. Países como Colombia y Chile que comparten un contexto histórico y socioeconómico similar por su desigualdad social y reformas neoliberales, entendiéndose esto último como lo explica Harvey (2007: 38-43), son las prácticas político-económicas dadas tanto en democracias como en dictaduras, lo que conlleva a pensar para el caso específico de las democracias, la participación de los sujetos se vuelve crucial para su legitimación. En consecuencia, resulta conveniente analizar el marco normativo propuesto para legitimar el acceso a la educación con enfoque de equidad e inclusión de las personas con discapacidad.

Tanto Colombia como Chile han ratificado tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Analizar sus marcos normativos permite evaluar su alineación con estándares internacionales y su efectividad en garantizar dichos derechos. Estas políticas públicas en ambos contextos están orientadas a garantizar el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes. Para el caso de Colombia se encuentra la Ley 1618 de 2013 y en Chile, la Ley 20.422 de 2010; ambas establecen disposiciones para garantizar los derechos, la igualdad de oportunidades y la inclusión de personas con discapacidad.

Desde una perspectiva académica y profesional, realizar un estudio donde se evidencien los avances paralelos en materia de equidad para personas con discapacidad puede contribuir significativamente a la literatura sobre educación inclusiva, ofreciendo nuevas perspectivas que podrían influir en futuras investigaciones y en la práctica educativa. El propósito de realizar una investigación sobre políticas públicas en países como Colombia y Chile, que buscan mejorar las condiciones de las personas con discapacidad mediante la formulación de normativas inclusivas, mitigando las barreras de contexto y reglamentado la educación igualitaria con enfoque de equidad y calidad, es conocer

cómo en ambos contextos han abordado la inclusión escolar y garantizado el derecho a la educación a todos los individuos en el sistema formal de educación.

Además, la pertinencia de este estudio se enfatiza en evidenciar los impactos en el acceso a la educación. Las leyes y decretos, como la Ley Estatutaria 1618 de 2013 en Colombia y la Ley 20.422 de 2010 en Chile, definen el acceso a la educación como un derecho fundamental. Para Sartori (1984) la comparación es un proceso que busca similitudes y diferencias; para este caso, comparar su implementación ayuda a evaluar si estas políticas realmente están eliminando barreras para los grupos históricamente marginados. En términos de relevancia, este análisis proporciona una oportunidad para reflexionar sobre las fortalezas y las áreas de mejora en la implementación de políticas inclusivas en ambos países.

Por lo tanto, el fenómeno se centra en analizar cómo las políticas públicas en ambos países, específicamente aquellas orientadas a la inclusión de estudiantes con discapacidad, son implementadas e impactan en la realidad social y educativa.

Referentes teóricos y conceptuales

El presente marco teórico aborda los fundamentos de la educación inclusiva como un proceso histórico, pedagógico y social que ha evolucionado desde la integración escolar hacia la garantía plena del derecho a la educación para todos. A través del diálogo entre autores clásicos y contemporáneos, se analizan los principios, las tensiones y los avances que sustentan este enfoque, con el fin de comprender cómo se materializan en las políticas públicas de países como Chile y Colombia, y de qué manera estas responden a los compromisos internacionales en materia de equidad y derechos humanos.

Educación inclusiva

La educación inclusiva como un eje central de las políticas públicas contemporáneas, entendida no solo como el acceso de estudiantes

con discapacidad a la escuela, sino como la construcción de un sistema educativo capaz de responder a la diversidad en todas sus dimensiones. La inclusión educativa se configura como un derecho humano, respaldado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), y como un principio pedagógico que orienta la transformación de la escuela hacia escenarios más equitativos y democráticos. En este sentido, se retoman aportes de autores clásicos que sentaron las bases de la inclusión al cuestionar la integración limitada y proponer cambios estructurales en la cultura escolar (Stainback & Stainback, 1999; Booth & Ainscow, 2000), y se complementan con perspectivas recientes que conciben la inclusión como un proceso político y ético que atraviesa tanto la práctica pedagógica como la organización de los sistemas educativos (Slee, 2011, 2019; Florian & Black-Hawkins, 2011; Echeita, 2017). Al situar estos debates en el contexto latinoamericano, resulta pertinente examinar cómo países como Chile y Colombia han traducido estos referentes teóricos y normativos en marcos legales específicos, la Ley Estatutaria 1618 de 2013 en Colombia y la Ley 20.845 de 2015 en Chile, y en decretos reglamentarios que orientan la implementación de la educación inclusiva. Así, el marco teórico no solo aporta los fundamentos conceptuales necesarios para comprender la inclusión educativa, sino que también establece los criterios de análisis para comparar los avances y desafíos de ambos países en el fortalecimiento de este derecho.

Importancia de las políticas públicas para la inclusión

Las políticas públicas constituyen el marco rector que orienta las acciones de los Estados en la garantía del derecho a la educación inclusiva. Diversos autores coinciden en señalar que, sin un respaldo normativo y político, los discursos sobre inclusión corren el riesgo de quedarse en iniciativas aisladas sin continuidad ni impacto estructural. En este sentido, Marchesi y Martín (1998) destacan que las políticas educativas deben ser diseñadas para atender la diversidad y promover la equidad como principios centrales del sistema escolar. De manera complementaria, Arnaiz (2003) subraya que las políticas inclusivas son esenciales para superar la exclusión y transformar la cultura escolar,

pasando de la mera integración a una verdadera inclusión que abarque a todos los estudiantes.

En la literatura más reciente, Blanco (2015) argumenta que la importancia de las políticas públicas radica en su capacidad para articular medidas intersectoriales que garanticen igualdad de oportunidades y accesibilidad universal. Asimismo, Echeita (2017) insiste en que las políticas inclusivas deben ser comprendidas como un compromiso ético y social que exige a los Estados asumir la diversidad como un valor intrínseco y no como una excepción a atender.

De esta manera, su importancia radica en ser el puente entre los principios internacionales de derechos humanos y la práctica educativa cotidiana en cada contexto nacional.

Metodología

En función de lo planteado y de acuerdo con Hurtado (2008), una revisión documental es una técnica de investigación utilizada para recopilar, analizar y evaluar información escrita relacionada con un tema específico. Esta metodología se fundamenta en la búsqueda de varias fuentes documentales, tales como libros, publicaciones académicas, reportes, leyes, decretos, tesis y documentos oficiales, con el objetivo de conseguir una visión integral y fundamentada sobre el tema en estudio. Además, Creswell (2014) afirma que la revisión documental “es adecuada para estudios donde se busca comprender y comparar fenómenos a través de datos cualitativos preexistentes”, como en el análisis de marcos normativos y legislativos.

Para el caso de las leyes de Colombia y Chile relacionados con enfoque de inclusión, facilita un “acercamiento riguroso y sistemático a la información documental que respalda las políticas de inclusión social y educativa permitiendo la participación plena de las personas con discapacidad en ambos países” (Yin, 2018). En ese sentido, (Silverman, 2014, p. 52) indica que “La investigación cualitativa busca describir y comprender los fenómenos desde la perspectiva del participante además de interpretar los textos normativos y extraer

puntos comparativos que orienten este análisis crítico de los enfoques de cada país hacia la educación inclusiva".

Según Fideli (1998), el método comparativo es un procedimiento para comparar dos o más características declaradas, en un momento preciso o en un marco de tiempo más o menos amplio. De esta manera, se comparan unidades geopolíticas, procesos e instituciones, en un tiempo igual o que se considera equivalente.

En esta misma línea, en Colombia en 2013 se expide la Ley Estatutaria 1618, la cual establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, al adoptar medidas de inclusión y ajustes razonables y enfatiza en la eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

Este marco legal se complementa con la emisión del Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a estudiantes con discapacidad en los niveles de preescolar, básica y media, y establece directrices claras para la adaptación de currículos y la provisión de apoyos educativos necesarios (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

Por su parte, en Chile en 2010 se emite la Ley 20.422, conocida como la "Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad". Tiene como objetivo la promoción de igualdad de derechos y oportunidades para este grupo poblacional. Por lo tanto, busca eliminar barreras que afectan la participación de estas personas en la sociedad y garantizar su plena inclusión en ámbitos como la educación, la salud, el trabajo, la accesibilidad y la vida en comunidad.

Asimismo, se complementa con la Ley 20.845, conocida como la Ley de Inclusión Escolar, y el Decreto 170 de 2009, el cual es clave para el sistema de educación inclusiva porque establece los criterios y mecanismos para identificar y apoyar a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), incluyendo aquellos con discapacidades.

Con base en la selección de estas fuentes relevantes, para este artículo de comparación (Fideli, 1998), de políticas públicas de inclusión educativa entre Colombia y Chile, se utilizó una metodología de investigación de carácter cualitativo y comparativo, enfocada en el análisis de documentos, legislación y políticas públicas. En el caso de la comparación de políticas públicas, Bowen (2009) señala que este tipo de revisión “ofrece un análisis exhaustivo de la legislación, permitiendo captar el contexto, los principios y los alcances de los documentos examinados”.

El enfoque de investigación cualitativa permite tanto analizar como comparar las políticas públicas con la finalidad de profundizar en el contexto social, político y educativo de los países antes mencionados. Asimismo, el enfoque comparativo (Sartori 1984) consiste en identificar similitudes y divergencias entre las políticas públicas de educación inclusiva de Colombia y Chile.

Este documento se desarrolló en tres fases. Primero se realizó una revisión documental de la literatura existente; este rastreo de antecedentes fue elaborado teniendo en cuenta bases de datos académicas como Scopus, ScienceDirect, Dialnet, entre otros, formando una matriz de información para la temática planteada con el fin de conocer adelantos previos al escrito de este artículo.

Continuando el ejercicio, se identificaron unas políticas públicas de inclusión educativa de Colombia y Chile, para las cuales se establecieron unos criterios de inclusión y exclusión que fueron claves para delimitar el alcance de la investigación y garantizar que se abordaran los aspectos más relevantes. Entre los criterios de inclusión encontramos: Marco legal específico de inclusión para personas con discapacidad; políticas y programas nacionales sobre inclusión y reconocimiento de políticas públicas vigentes desde el año 2010 en adelante. Entre los criterios de exclusión se encuentran: Normativas no específicas para la inclusión educativa, políticas anteriores al año 2010 y políticas no relacionadas con educación formal.

Definidos estos criterios, se implementaron unos términos de búsqueda que permitieron hallar información relevante y precisa. Estas fueron: políticas públicas de inclusión educativa en el contexto Colombia y Chile, oportunidades y desafíos de la inclusión educativa en Colombia y Chile, marco normativo de inclusión educativa, leyes y decretos de ambos contextos.

En la segunda fase, se efectuó un análisis de contenido entre varios documentos institucionales (Duverger, 1981), con el fin de seleccionar dos fuentes que contaran con los mismos criterios a comparar. Luego de ello, y citando a Strauss & Corbin (1998, p. 101), se utilizó la técnica de codificación abierta como primer nivel de análisis de datos cualitativos sin interponer categorías preexistentes, se identificaron segmentos relevantes en el contenido de cada norma como frases repetitivas a las cuales manualmente se les asignó un color a manera de etiquetas; por último, (Corbin & Strauss, 2008, p. 123), este ejercicio de codificación permitió identificar los temas iniciales que al momento de agruparlos marcaron una idea temática y, a su vez, unas subcategorías que dan paso a nuestra última fase de análisis.

Finalmente, y luego del ejercicio anterior, se empleó el método de análisis hermenéutico para develar el significado del contenido codificado, el cual permitiría conocer con exactitud los textos legales y normativos, no solo desde su lineamiento literal, sino también comprender la relación con su contexto sociopolítico y cultural, esto afín con la experiencia participativa del investigador, que para este caso precisa ser una experiencia pedagógica producto de un intercambio universitario, (Gadamer, 2004). En esta perspectiva, (Sandoval, 2024) considera que antes de interpretar es necesario comprender los elementos constitutivos de la interpretación, de tal manera que se debe establecer un diálogo crítico que incluya las tensiones, las posiciones, las condiciones y los posibles vacíos que otorgan significancia al ejercicio de interpretación.

En resumen, la metodología adoptada permitió realizar una síntesis de información construyendo la Tabla 1. Matriz comparativa de políticas públicas de acceso a la educación inclusiva en Colombia

y Chile. Esta matriz de información comparada entre la Ley 1618 de 2013 y la Ley 20.422 de 2010 muestra la categoría de la temática central, relacionada con las subcategorías de análisis, las cuales fueron cobertura, articulación intersectorial y ajustes razonables en cada país.

Tabla 1.

Matriz comparativa de políticas públicas de acceso a la educación inclusiva en Colombia y Chile.

Categoría Temática	Subcategoría	Ley 1618 de 2013 (Colombia)	Ley 20.422 de 2010 (Chile)
Acceso a la Educación	Cobertura	Establece el deber del Estado de garantizar el acceso a una educación inclusiva para todas las personas con discapacidad, con el objetivo de cubrir tanto zonas urbanas como rurales y reducir las brechas de acceso a educación en todos los niveles, desde preescolar hasta media (Artículo 11).	La ley asegura la cobertura educativa para personas con discapacidad y establece la obligación del Estado de generar planes que permitan la inclusión de estos estudiantes en el sistema educativo, promoviendo su acceso en igualdad de condiciones en todos los niveles de enseñanza (Artículo 3). Exige que las instituciones aseguren accesibilidad en infraestructuras, tecnología y recursos, y adopten medidas que faciliten la inclusión educativa (Artículo 7).

Articulación Intersectorial	<p>Exige la coordinación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud, el Ministerio de Trabajo y otras entidades para desarrollar políticas de inclusión educativa, brindar apoyos necesarios y garantizar recursos suficientes para asegurar la atención a la población con discapacidad (Artículo 8).</p>	<p>Impulsa la cooperación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y otros organismos para asegurar una atención integral a personas con discapacidad. Establece mecanismos de coordinación para el desarrollo de programas inclusivos y la provisión de apoyos educativos necesarios (Artículo 9).</p>
Ajustes Razonables	<p>Señala que las instituciones educativas deben realizar ajustes razonables, tales como adaptaciones curriculares, ajustes tecnológicos y pedagógicos, y provisión de apoyos adicionales, de acuerdo con las necesidades de los estudiantes con discapacidad, para asegurar su acceso y participación (Artículo 12).</p>	<p>Garantiza el derecho de los estudiantes con discapacidad a recibir ajustes razonables en el entorno educativo, entendidos como las modificaciones o adaptaciones necesarias para garantizar su participación efectiva y aprendizaje en igualdad de condiciones con otros estudiantes (Artículo 8).</p>

Fuente: elaboración propia.

Nota: en esta Tabla se encuentran los artículos de cada Ley que en cierta medida guardan relación con las subcategorías temáticas resultantes de la codificación, para finalmente realizar un análisis hermenéutico que permita comprender el alcance en cuanto a acceso en ambas normas.

Reflexión y discusión

Este apartado del documento relaciona no solo la información manifiesta del ejercicio investigativo, sino que también registra la experiencia directa del participante con el contexto, conjugando la literatura con su visión acerca de las dinámicas actuales de inclusión en cada país, con el único fin de enriquecer la reflexión, (Ricoeur, 2002, p. 48). Así las cosas, como se evidencia en los hallazgos, la tabla expone cómo la implementación de políticas públicas en ambos países refleja avances en la promoción de una educación inclusiva, equitativa y de calidad en términos de acceso. De tal manera que nos permitimos analizar esta información por subcategorías, valorando el impacto de estas políticas en relación con la población con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE).

Acceso a la educación

Las políticas de inclusión educativa en Colombia y Chile han generado transformaciones en las prácticas educativas, contribuyendo de distintas maneras a la eliminación de barreras para los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE).

Cobertura

La cobertura de la educación inclusiva, como estipulan las normas en Colombia (Ley 1618 de 2013 y Decreto 1421 de 2017) y Chile (Ley 20.422 de 2010 y Decreto 170 de 2009), ha sido un elemento clave para avanzar en la eliminación de barreras de acceso a la educación para estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales (NEE). Ambas normativas establecen lineamientos específicos que buscan garantizar el derecho a la educación de esta población. En términos de accesibilidad universal, ambas leyes reconocen la responsabilidad del Estado de garantizar el acceso a una educación inclusiva para todas las personas con discapacidad. Sin embargo, existen diferencias notables en el alcance y en los mecanismos específicos de cada país.

En Colombia, la ley establece la obligación del Estado de ofrecer cobertura en todos los niveles educativos, incluyendo educación preescolar, básica y media. Sin embargo, esta ley no especifica un marco de acción o mecanismos detallados para asegurar la equidad en la cobertura, especialmente en áreas rurales o zonas de difícil acceso. La falta de precisiones en cuanto a la asignación de recursos y el monitoreo de la cobertura dificulta la efectividad del mandato y plantea un desafío en términos de implementación práctica (Carreño & Ramírez, 2018), lo que ha dado lugar a brechas significativas en la educación de personas con discapacidad, particularmente en regiones menos urbanizadas.

Sin embargo, la matrícula obligatoria para estudiantes con discapacidad en escuelas regulares ha aumentado la participación, Según el DANE (2018), el 75% de los niños y adolescentes con discapacidad en edad escolar estaban matriculados en instituciones educativas, lo que marca un aumento significativo en comparación con el 60% registrado para el año 2010.

En Chile, la Ley 20.422 también apunta a garantizar la cobertura en todos los niveles de enseñanza y exige la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo formal. Esta ley se distingue por su enfoque más estructurado en cuanto a la implementación de programas inclusivos y la planificación a nivel nacional para lograr la cobertura; establece planes educativos específicos que promueven la inclusión a través de políticas concretas y presupuestos asignados que aumentan la probabilidad de una implementación real. (Ministerio de Educación de Chile, 2010). El Decreto 170, con su sistema de subvención escolar preferencial, ha incentivado a las escuelas a incluir a estudiantes con NEE al proporcionar financiamiento adicional por cada estudiante matriculado. Este financiamiento ha permitido que las escuelas mejoren significativamente su infraestructura y recursos tecnológicos, garantizando accesibilidad a un mayor número de estudiantes por instituciones.

En 2015, la tasa de matrícula de estudiantes con NEE en establecimientos educativos alcanzó el 94% en educación básica,

posicionando a Chile como un referente en la región (Ministerio de Educación de Chile, 2015). Aun con toda esta información relevante, el enfoque de la política se centra en la igualdad de condiciones para personas con discapacidad en el sistema educativo, lo cual generaliza las condiciones de acceso para las áreas rurales o urbanas. Esto puede ser interpretado como una política que, aunque inclusiva en teoría, puede carecer de especificidades adaptadas a las necesidades de acceso en contextos geográficos diversos (Araya & Madrid, 2020).

Articulación Intersectorial

En cuanto a la articulación intersectorial, ambas leyes enfatizan en la colaboración entre diferentes entidades gubernamentales para asegurar la inclusión educativa. La Ley 1618 en Colombia propone una coordinación entre el Ministerio de Educación, el Ministerio de Salud y otras entidades para brindar una atención integral a estudiantes con discapacidad (MEN, 2013). Esta articulación permite abordar la inclusión educativa desde una perspectiva multisectorial, considerando que los desafíos de inclusión no solo son educativos, sino también de salud y de bienestar social (García *et al.*, 2018).

Sin embargo, en la realidad de este panorama se encuentra que la coordinación entre el sector educativo y otros sectores, como salud y bienestar social, es limitada, en ocasiones demorada y varía según la región, lo que afecta en consecuencia la implementación integral de la política y su decreto reglamentario. Por lo anterior, podemos inferir que, aunque algunas instituciones se han esforzado por cerrar las brechas en términos de prácticas inclusivas, Según Parra y Rodríguez (2021), "la falta de coordinación entre los sectores de salud, educación y bienestar social ha obstaculizado el acceso equitativo a servicios integrales para estudiantes con discapacidad", lo cual depende en gran medida de los recursos disponibles y la voluntad institucional.

La Ley 20.422 de Chile también demanda la cooperación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Salud, promoviendo una integración intersectorial similar (Ministerio de Educación de Chile, 2010). Sin embargo, en Chile esta colaboración parece estar más

estructurada y consolidada, con programas específicos que involucran ministerios y organismos de apoyo para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. Este enfoque intersectorial en Chile responde a una tradición de políticas educativas más centralizadas y formalizadas, lo cual podría facilitar la implementación de políticas integradas en comparación con el sistema colombiano, donde las dificultades de articulación entre sectores y niveles territoriales a menudo representan una barrera (Pavez, 2019). Pero, aun cuando sus políticas están estructuradas y dirigidas para optimizar los procesos de acceso, en realidad se entiende que persisten desafíos en zonas rurales y con poblaciones de grupos indígenas.

Ajustes Razonables

Respecto a los ajustes razonables, ambos marcos legales reconocen la necesidad de realizar adaptaciones en el entorno educativo para garantizar la participación de estudiantes con discapacidad. La Ley 1618 en Colombia establece la obligación de realizar modificaciones curriculares y la provisión de apoyos adicionales según las necesidades específicas de cada estudiante (MEN, 2013); el Decreto 1421 reglamenta la utilización de la herramienta PIAR (plan individual de ajustes razonables) para consignar dichos ajustes. Esta flexibilidad permite una aproximación más individualizada a la inclusión, lo cual es clave para una política de ajustes razonables efectiva (Méndez, 2021). Sin embargo, investigaciones indican que, en la práctica estos ajustes suelen depender de la disponibilidad de recursos en cada institución, ya sean humanos, físicos o económicos, lo que limita su aplicabilidad uniforme (Carreño & Ramírez, 2018).

La exigencia de los ajustes razonables en las escuelas ha obligado a las instituciones educativas a considerar la diversidad en el aula; debido a esto, se ha promovido la iniciativa de capacitación docente en estrategias inclusivas y el diseño de currículos adaptados como respuesta a las demandas actuales de la educación contemporánea; De Alba (2021) señala que el Diseño Universal para el Aprendizaje ofrece herramientas prácticas para que el profesorado planifique desde el inicio experiencias educativas accesibles y significativas, impulsando

a los sistemas educativos a abandonar métodos tradicionales homogéneos para dar paso a enfoques dinámicos, diversificados y centrados en la equidad.

Sin embargo, un punto crítico en cuanto al acompañamiento en la enseñanza de los estudiantes con discapacidad y a las metodologías activas de aprendizaje, es que las escuelas con menos de 30 estudiantes con esta condición no cuentan con personal permanente que apoye los procesos de inclusión educativa, por cuanto el docente de educación especial es itinerante en varias escuelas a razón del número de estudiantes por institución; esto dificulta el debido y riguroso seguimiento y perpetúa las debilidades en el servicio educativo.

Díaz y Flórez (2020) indican que la implementación de estas políticas ha llevado a una "mayor concienciación en las escuelas sobre la importancia de la inclusión"; consigo la preocupación de estar actualizados en todo lo concerniente a la prestación de un servicio integral que englobe desde la propuesta curricular ajustada hasta maestros cualificados para garantizar la calidad.

136

Asimismo, en cuanto a herramientas pedagógicas y tecnológicas para posibilitar este acceso, la introducción de equipos o tecnologías de apoyo y materiales adaptados ha diversificado los métodos de enseñanza en algunas instituciones; sin embargo, aún persisten desafíos en materia de distribución desigual. En infraestructura, muchas de las escuelas tanto en el área urbana como en zonas rurales carecen de diseño universal; en algunos casos puede deberse a estructuras muy antiguas que no permiten modificación y de entrada presentan una barrera de movilidad, que persisten debido al escaso presupuesto que manejan algunas escuelas a razón de su población en cuanto al número de su cobertura, lo por lo que deben esperar una intervención del Estado.

En contraste, la Ley 20.422 de Chile también garantiza el derecho a ajustes razonables mediante la utilización de PAI (Plan de Apoyo Individual), pero parece enfatizar la necesidad de estandarizar ciertas adaptaciones en todo el sistema educativo (Ministerio de Educación de

Chile, 2010). Este enfoque puede facilitar la implementación de políticas homogéneas en el país, pero corre el riesgo de ser menos adaptable a las necesidades individuales de los estudiantes. Al respecto, Araya y Madrid (2020) argumentan que un sistema de ajustes estandarizado podría beneficiar al sistema en términos de eficiencia, aunque podría limitar la flexibilidad y la atención a la diversidad individual, reduciendo la posibilidad de responder de manera particular a las diversas barreras que enfrentan los estudiantes con discapacidad.

Chile muestra un panorama de inclusión más estructurado, primeramente por su sistema de financiamiento directo a cada estudiante en condición de NEE; esto permite optimizar significativamente aspectos como la infraestructura y los equipos o recursos tecnológicos en las escuelas, ofreciendo un mejor equipamiento para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad.

En cuanto a las barreras actitudinales, es un país que evidentemente muestra adelantos significativos no solo en sus políticas sino también en la práctica, la cultura y el lenguaje. En el ámbito educativo existe una figura de codocencia en cada salón donde hay estudiantes con NEE, ejerciendo apoyo específicamente en las áreas de matemáticas y lenguaje. Además del docente titular se encuentra una docente de educación diferencial, adaptando y armonizando los procesos de enseñanza para esta población; es una estrategia reglamentada por ley, lo que hace obligatorio el rol del docente diferencial al interior de la comunidad educativa, fortaleciendo así los procesos inclusivos; además, la capacitación continua del docente en cursos de verano ha reducido los estigmas y promovido una cultura inclusiva en las escuelas, que impacta positivamente en la percepción de los estudiantes con NEE. Como señalan Bustos y Véliz (2018), "la capacitación docente en estrategias inclusivas ha mejorado significativamente la calidad de la enseñanza en las escuelas chilenas".

Conclusiones

Es claro que en ambos países las políticas públicas han generado avances importantes hacia una verdadera educación equitativa y de

calidad, favoreciendo la eliminación de barreras y persiguiendo la inclusión real de los individuos desde las etapas más tempranas. Este análisis revela que, aunque ambas leyes muestran un compromiso con la inclusión, existen diferencias significativas en su implementación, que, a continuación a modo de reflexión, abordaremos a manera de conclusión.

En una perspectiva general, Colombia parece adoptar un enfoque más flexible y adaptado a la diversidad geográfica y social del país; asimismo, acoge los lineamientos generales que imparte la Ley y esta, a su vez, faculta a la institución educativa con autonomía suficiente para realizar las interpretaciones y adecuaciones necesarias en la ejecución de la misma, lo que representa aspectos muy positivos; sin embargo, también hay aspectos negativos en la medida en que dificulta el seguimiento continuo y la medición del impacto, puesto que no hay una línea base que regule la debida atención y seguimiento de los procesos, mientras que Chile presenta una estructura más centralizada, estandarizada y específica que facilita la implementación de políticas homogéneas con mayor control, supervisión y seguimiento.

138

Hay estrategias adoptadas en Chile que no se tienen en Colombia, como la codocencia. Por testimonios recopilados en el trabajo de campo de esta investigación, los docentes chilenos manifiestan tener mejores ambientes académicos, por lo que resulta relevante revisar su aplicación en Colombia; para ello se requiere una estrategia de gobierno que, conforme al sistema de concurso para carrera docente, se habiliten plazas específicas en los futuros concursos estatales para educadores especiales con el único fin de posibilitar la atención oportuna, constante y continua de esta población dentro de las instituciones, lo cual fortalecerá los mecanismos de acompañamiento y supervisión y, de esta forma, poder garantizar una implementación y una ejecución más eficaz.

Tanto Chile como Colombia han asignado recursos financieros para la capacitación docente; Chile ha desarrollado programas nacionales para capacitar a los docentes en educación inclusiva, lo que ha fortalecido y favorecido las prácticas pedagógicas. Colombia presenta

una autonomía y autogestión frente a este tema de formación, lo que conlleva a que los docentes deben capacitarse a profundidad con recursos propios; esto significa que está a merced del individuo formarse para conocer mecanismos y estrategias de atención a esta población y así contribuir a la inclusión.

Por consiguiente, la efectividad de cada enfoque depende de las necesidades y condiciones específicas de cada país. Sin duda alguna, este paradigma de educación inclusiva es un movimiento en ascenso que no se limita o estandariza una reglamentación de ley frente a la realidad social próxima, sino que continua en la constante dinámica de la equidad y la calidad; por lo tanto, seguirán planteándose desafíos a los cuales se deben adaptar estos marcos normativos a las realidades de cada contexto educativo.

Referencias bibliográficas

- Alba, C. (2021). El diseño universal para el aprendizaje en el marco de una educación inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(2), pp. 13–28.
- Araya, J., & Madrid, R. (2020). Desafíos de la Inclusión Educativa en Chile: Análisis de la Ley 20.422 y su implementación en contextos educativos. *Revista Chilena de Educación Inclusiva*, 15(2), pp. 35-47.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Aljibe.
- Banco Mundial [BM]. (3 de abril de 2019). *Banco Mundial*. Obtenido de <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability#1>
- Blanco, R. (2015). Políticas educativas de inclusión y equidad: Avances y desafíos en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), pp. 23–36
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27–40.
- Bustos, C., & Véliz, A. (2018). Estrategias inclusivas en la educación chilena: Avances y desafíos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(3), pp. 45-68.
- Carreño, L., & Ramírez, M. (2018). *Inclusión educativa en Colombia: Un análisis de la implementación de la Ley 1618*. Bogotá: Editorial Educación para Todos.

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. CEPAL - UNESCO.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley General de Educación [Ley 115 de 1994]*. Colombia.
- Constitución Política de Colombia. (1991). Artículo 67 [Título II]. Legis.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). Informe de Educación Inclusiva en Colombia. Bogotá: DANE.
- Díaz, M., & Flórez, L. (2020). Inclusión educativa en Colombia: Análisis de las políticas públicas y su impacto en la práctica docente. *Educación y Sociedad*, 38(4), pp. 78-95.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires. Ed. Ariel.
- Echeita, G. (2017). *Educación inclusiva*. El sueño de una noche de verano. Morata.
- Fernández-Morales, F., & Duarte, J. (2016). Retos de la inclusión académica de personas con discapacidad en una universidad pública colombiana. *Formación Universitaria*, 9(4), pp. 95-104. doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062016000400011>
- Fideli, R. (1998). *La comparazione*. Milán. Agneli.
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), pp. 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (27 de Abril de 2019). Unicef. Obtenido de <https://www.unicef.org/lac/invertir-en-educaci%C3%B3n>
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (2nd ed.). Continuum.
- García, P., Torres, F., & Ramírez, J. (2018). La articulación intersectorial en las políticas de inclusión educativa en Colombia: Avances y retos. *Revista de Políticas Públicas*, 9(3), pp. 44-59.
- Harvey, D., & Mateos, A. V. (2007). *Breve historia del neoliberalismo* (Vol. 49). Ediciones Akal.
- Hurtado, J. (2008). *Guía para la comprensión holística de la ciencia*. Obtenido de <http://virtual.urbe.edu/tesispub/0092769/cap03.pdf>.
- Marchesi, Á., & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.

- Méndez, R. (2021). Ajustes razonables en la educación inclusiva: Marco legal y experiencias en Colombia. *Revista Latinoamericana de Inclusión*, 12(1), pp. 56-71.
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Resolución 453 exenta, aprueba reglamento del programa de recursos de apoyo para estudiantes de educación superior con discapacidad.*
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE: Ley de Inclusión Escolar 20.845. Manual de apoyo a sostenedores y establecimientos educacionales, para la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), en el marco de la Inclusión.* Santiago de Chile: Ministerio de Educación. ISBN: 978-956-292-614-0.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley 20.845 de 2015, 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.*
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Ley 20.422 de 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.*
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Estadísticas sobre inclusión educativa: Informe anual.* Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen disposiciones para garantizar los derechos de las personas con discapacidad en Colombia.* Diario Oficial No. 48.673.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Decreto 1421 de 2017, por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad.* Diario Oficial No. 50.321.
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa?. *Psicoperspectivas*, 14(3), pp. 68-79. doi:<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Organización de Naciones Unidas [ONU]. (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos.* París.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (1992). *Educación para todos: finalidad y contexto.* Jomtien, Tailandia, 1990.
- Orozco, I., & Morfiña, A. (2019). Práctica docente para una pedagogía inclusiva en educación primaria: Escuchando las voces del profesorado. *Aula Abierta*, 48(3), pp. 331-338. doi:<https://doi.org/10.17811/rife.48.3.2019.331-338>

- Parra, J., & Rodríguez, P. (2021). Articulación intersectorial en las políticas de inclusión educativa en Colombia: Un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, 79(2), pp. 112-130.
- Pavez, M. (2019). Intersectorialidad en políticas educativas inclusivas en Chile: Avances y desafíos para la implementación. *Revista Chilena de Educación Inclusiva*, 14(1), pp. 20-34.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. Fondo de Cultura Económica.
- Sandoval, E. (2024). *Hermenéutica: tensiones, condiciones y abismos en la interpretación*. En Andamios (número 43).
- Sartori, G. (1984). *La política, lógica y método en las ciencias sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), pp. 909–922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>
- Silverman, D. (2014). *Interpretación de datos cualitativos* (5.ª ed.). Londres: Sage.
- Spinzi, C., & Wehrle, A. (2017). Inclusión educativa en Paraguay: Un análisis de los programas orientados al acceso a la educación de jóvenes en situación de vulnerabilidad y exclusión social implementados en los dos últimos gobiernos 2008-2013 y 2013-2018. *Población y desarrollo*, 23(45), pp. 83-94. doi:[https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023\(45\)083-094](https://dx.doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2017.023(45)083-094)
- Stainback, S., & Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- UNESCO. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.