



RECIBIDO EL 15 DE MAYO DE 2023 - ACEPTADO EL 17 DE AGOSTO DE 2023

# ¿Es posible incluir en un mercado educativo? Los discursos de directores de escuelas de Chile ante las políticas de inclusión escolar<sup>1</sup>

## Is it possible to include in an educational market? The discourses of Chilean school principals regarding school inclusion policies

Fabián Inostroza <sup>2</sup>

Carolina L. González<sup>3</sup>

Universidad Central de Chile

1 0 4

### Resumen

La implementación de la inclusión escolar en sistemas educativos que se regulan como

mercados ha sido compleja y controvertida. En el caso de Chile, se han detectado diversas tensiones entre la promoción de igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y el aseguramiento de altos estándares de calidad, en un contexto en el que predominan la segregación del alumnado, la competencia entre escuelas y la rendición de cuentas con altas consecuencias. El objetivo de este artículo es conocer los discursos que producen los directores de escuelas en torno a la puesta en acto de las políticas de inclusión escolar de distintas regiones del país, desde una perspectiva cualitativa, en la que se desarrollaron entrevistas a 50 directores y

<sup>1</sup> Agradecimientos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile por el apoyo financiero a través del proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11220856, cuyo Investigador Responsable (IR) es el Doctor Fabián Inostroza.

<sup>2</sup> Autor principal: Fabián Andrés Inostroza Inostroza  
Correo electrónico: [fabian.inostroza@ucentral.cl](mailto:fabian.inostroza@ucentral.cl)  
Dr. Fabián Inostroza : <http://orcid.org/0000-0003-1530-2266>  
Teléfono: +56973187737  
Institución: Universidad Central de Chile  
País, Región: Chile, Santiago.

<sup>3</sup> Carolina Lhiss González Muñoz  
Correo electrónico: [carolinahlissgm@gmail.com](mailto:carolinahlissgm@gmail.com)  
Licenciada Carolina González: <https://orcid.org/0009-0005-9675-3510>  
Teléfono: +5698899860  
Institución: Universidad Central de Chile.  
País, Región: Santiago, Chile



directoras, para posteriormente profundizar por medio de un estudio de casos múltiples con 4 de estos participantes a través de un seguimiento etnográfico, el que involucró el desarrollo de entrevistas en profundidad y observación no participante durante un semestre por cada líder escolar. Entre los principales resultados de esta investigación se encuentran: las serias dificultades para poner en acto las políticas de inclusión debido a la exigencia por demostrar calidad por sobre cualquier otra iniciativa dejando en segundo lugar a la inclusión y la resistencia y desobediencia de los directores hacia aquellas legislaciones que buscan la mixtura social y aquellas que son percibidas como una amenaza hacia los valores y prestigio institucional, en especial, para el sector de dependencia particular subvencionado.

**Palabras clave:** inclusión escolar, directores de escuela, políticas de educativas, mercados educativos, Chile.

### Abstract

The implementation of school inclusion in educational systems that are regulated as markets has been complex and controversial. In the case of Chile, various tensions have been detected between the promotion of equal learning opportunities for all students and the assurance of high-quality standards, in a context in which student segregation, competition between schools and accountability with high consequences. The objective of this article is to know the speeches produced by school headteachers regarding the implementation of school inclusion policies in different regions of the country, from a qualitative perspective, in which interviews were carried out with 50 directors to later go deeper through a multiple case study in 4 of these participants through an ethnographic follow-up, which involved in-depth interviews and non-participant observation for a semester for each school leader. Among the main results of this research are: the serious difficulties in

putting inclusion policies into action due to the requirement to demonstrate quality above any other initiative, leaving inclusion in second place and the resistance and disobedience of the headteachers towards the legislation that seeks social mix and those that are perceived as a threat to the values and institutional prestige of their respective educational institutions, especially for the subsidized private dependency sector.

**Keywords:** school inclusion; headteachers; educational policies; educational markets; Chile.

### Introducción

La implementación de las políticas de inclusión escolar en sistemas educativos que se regulan predominantemente como mercados ha sido caracterizada como de alta complejidad en su puesta en acto, debido a que se ha evidenciado que los actores escolares se encuentran permanentemente tensionados por la demostración de calidad a través de evaluaciones estandarizadas hacia los estudiantes y por medio de pruebas de desempeño profesional individual dirigidas hacia el profesorado, por lo que los procesos referidos a la instalación de la inclusión tienen una importancia menor o se constituyen en una tarea de segundo orden en términos de prioridad en las comunidades educativas (Han, 2021; Liasidou & Symeou, 2016; Perryman et al., 2017; Slee, 2012).

La literatura científica referida a esta materia alrededor del mundo, reporta que en sistemas educativos regulados a través de lógicas de mercado, los procesos de inclusión escolar han sido complejos de implementar, debido a que tanto los directivos como los profesores priorizan la producción de calidad en los aprendizajes que reciben los estudiantes, calidad entendida como la obtención de desempeños destacados en evaluaciones estandarizadas, tarea que es relevada por sobre el aseguramiento de la igualdad de oportunidades de aprendizaje para



todos y cada uno de los educandos (Braun & Maguire, 2018; Inostroza y Falabella, 2021; Slee, 2019). Lo anteriormente mencionado, se genera ya que las políticas que promueven la calidad están vinculadas a mecanismos de premios y castigos, por tanto, si una escuela demuestra mejoras significativas en términos de calidad, se le proporciona incentivos, mejorando su clasificación en el ranking de instituciones educativas, como también promoviendo a nivel individual las carreras profesionales de los directivos y docentes, repercutiendo lo anterior en su prestigio personal y directamente en sus respectivos salarios (Jones & Ball, 2022; Braun & Maguire, 2018).

El caso de Chile es paradigmático, ya que por más de 40 años se ha constituido como un mercado educativo, en el que las lógicas de mercado combinadas con la rendición de cuentas con altas consecuencias (o accountability performativo o con altas consecuencias) y la Nueva Administración Pública (New Public Management), han generado un escenario en el que las instituciones escolares deben producir una educación que asegure para todos los estudiantes una educación de calidad y altamente inclusiva, en donde la lógica de producción de la mejora escolar enfocada en la calidad, predomina por sobre cualquier otra iniciativa en las comunidades educativas que reciben subvención del Estado (Bellei y Muñoz, 2021; Falabella, 2020; Villalobos y Quaresma, 2015).

Si bien, en los últimos 20 años ha existido hasta cierto punto un cambio de paradigma en las políticas públicas en educación, en el sentido que se ha buscado producir acciones de discriminación positiva hacia los colectivos de estudiantes que históricamente se encontraban excluidos o al margen de la educación formal (Infante, 2010), educandos que son hasta el día de hoy considerados como diversos por sus marcadores sociales o características

personales (discapacidad, vulnerabilidad socioeconómica, necesidades educativas especiales o NEE, etnia, género, entre otros), a pesar de este relevante avance, la racionalidad que orienta a estas legislaciones sigue siendo subsidiaria desde el Estado, la que a su vez, se guía predominantemente por la lógica económica o racionalidad economicista, lo que se refleja en instrumentos concretos como los subsidios (o vouchers) por asistencia a clases por alumno o por diagnóstico clínico para cada niño o joven con alguna NEE (Infante et al., 2011; Peña, 2013; Sisto, 2019).

Entre las políticas más emblemáticas que han buscado promover el acceso, la participación y la igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todo el alumnado se encuentran: la ley de Subvención Escolar Preferencial o SEP (2007), la que aumenta el subsidio dirigido a los educandos provenientes de sectores más vulnerables en términos socioeconómicos de la población chilena, el decreto 170 de Educación Especial (2009), el que define las Necesidades Educativas Especiales (NEE) permanentes y transitorias de los alumnos, la Ley de Inclusión Escolar o LIE (2015), la que busca terminar gradualmente con el lucro en educación, la selección de estudiantes por parte de las escuelas y el copago exigido a los padres y los decretos 83 (2015) y 67 (2018) respectivamente, los que proponen por un lado la diversificación del currículum y por otro, la producción de una evaluación más integral, procesual y formativa hacia todos los educandos.

A nivel internacional, la literatura científica existente ha evidenciado que la inclusión se transforma en una tarea de secundaria o de segundo orden en las instituciones escolares, ya que los directivos y el profesorado en general, priorizan la obtención de desempeños destacados en pruebas estandarizadas para demostrar calidad, generando en el aula adicionalmente reducción curricular,



desprofesionalización docente y el entrenamiento de alumnos (teach to the test) para rendir dichas evaluaciones, las que están vinculadas a la obtención de “premios y castigos” siguiendo la lógica del accountability performativo o con las consecuencias (Done et al., 2016; Han, 2021; Hardy & Woodcock, 2015; Liasidou & Symeou, 2018; Slee, 2019). En adición, se ha detectado que los líderes escolares perciben predominantemente al alumnado “diverso” o con distintos marcadores sociales, que escapan de la norma esperada por las instituciones escolares, como problemáticos, ya que existe un supuesto de que estos niños y jóvenes disminuirían los puntajes y desempeños de las escuelas en las evaluaciones estandarizadas (Braun & Maguire, 2018; Perryman et al., 2017; Slee, 2012).

En términos más específicos, la literatura nacional que ha profundizado en el estudio de los efectos de este cúmulo de políticas de inclusión en el sistema educativo se ha centrado principalmente en aquellas legislaciones que más desafíos y tensiones han generado en las instituciones escolares. Entre estas se encuentran la Ley de Subvención Escolar Preferencial o SEP y la Ley de Inclusión Escolar (LIE). Por un lado, las investigaciones relativas a la política SEP apuntan a que si bien, con los recursos económicos proporcionados por esta legislación para mejorar los procesos de gestión y pedagógicos, son importantes y necesarios para educar a jóvenes en desventaja socioeconómica, proponen al mismo tiempo que se generan tensiones al condicionar la entrega de recursos contra la demostración de calidad predominantemente medida a través de la evaluación estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación) y que esta demostración de calidad, ha generado por parte de los docentes dificultades, ya que estos actores han manifestado desprofesionalización, mayores niveles de estrés y burnout al estar sujetos a evaluaciones constantes y a la demostración de desempeños destacados

a través de un conjunto de evidencias que exhiban mejoras en términos cuantitativos en los aprendizajes de los educandos (Falabella, 2015; Inostroza y Falabella, 2021; Rojas y Leyton, 2014).

Por otro lado, los estudios vinculados con la Ley de Inclusión Escolar (LIE), han evidenciado que las respuestas institucionales ante esta política que busca promover la inclusión social (y disminuir la segregación) evidencian que las instituciones de carácter particular subvencionadas, es decir, financiadas en parte por el Estado y las familias, han sido las más desafiadas, ya que al eliminar la selección de estudiantes y disminuir el copago de los apoderados, han tenido que adaptarse al ingreso de educandos con una mayor diversidad de características, lo que ha generado resistencias por parte de distintos actores escolares, ya que proponen que eventualmente estos niños y jóvenes producirían una disminución de la calidad de la educación (mengando los puntajes en el SIMCE) y problemas de convivencia al interior de las aulas (Benavides-Moreno et al., 2021; Carrasco et al., 2021; Rojas, 2018).

En el caso de las investigaciones en Chile cuyo objeto de estudio ha sido establecer la relación entre directores y políticas de inclusión, estas han sido enfáticas en señalar que existe una creencia predominante por parte de estos actores que la inclusión sólo se refiere a la atención de niños con discapacidad y necesidades educativas especiales, como también declaran que dado que los líderes escolares, no son especialistas en esta materia, se les hace complejo el trabajo con alumnos con dificultades para acceder al aprendizaje y por último, los directores discursivamente adhieren a estas legislaciones, pero manifiestan preocupaciones respecto del cómo se implementarán estas normativas, decretos y políticas en sus respectivos colegios (Inostroza y Pávez, 2023; Rojas et al., 2021; Valdés & Fardella, 2022).



Por tanto, debido a la escasez de literatura relacionada con los desafíos que genera la puesta en acto de las políticas de inclusión escolar desde la perspectiva de los directores o directoras de escuela en la cotidianeidad, es que este estudio busca conocer por medio de las narrativas que produjeron estos actores los desafíos y tensiones que generan en las comunidades educativas la implementación de estas legislaciones. En particular, se desarrolló un diseño de tradición cualitativa de dos fases, una exploratoria en la que se desarrollaron 50 entrevistas semi-estructuradas a directores de distintas regiones de Chile, para luego, en la fase de profundización, seleccionar a 4 de estos participantes, a los que se les consideró como casos de estudio, quienes fueron parte de un seguimiento etnográfico durante 1 semestre académico (5 meses), por medio de observaciones no participantes y entrevistas en profundidad.

### **Marco conceptual**

#### **La puesta en acto de las políticas educativas: discurso y resistencias.**

La puesta en acto de las políticas o *policy enactment* es un constructo teórico y metodológico proveniente de los estudios de la sociológica crítica en educación, la que aboga por la investigación de las políticas educativas siguiendo un ciclo o trayectoria, la que consta de 3 contextos: producción del texto, influencia y práctica. En el caso del presente estudio, es en el contexto de práctica en el que los actores educativos producen una lectura inicial de la política, una posterior traducción por medio de la producción de artefactos y dispositivos (posters, afiches, circulares, entre otras) y finalmente, el proceso de poner acto o “enactar” estas legislaciones (Ball, 2008; Ball et al., 2011).

La puesta en acto de las políticas educativas busca comprender en las instituciones educativas, cómo los actores generan sus

propias interpretaciones, traducciones y puesta en acto, proceso que puede estar enmarcado en la lógica que promueve una determinada legislación, como también, existe la posibilidad de que los educadores o directores puedan omitir o resistir a una determinada política, lo que depende de sus creencias, de sus contextos y de las contingencias que estén afectando directamente a una determinada institución escolar, además, de la influencia de otras políticas que coexisten y que son implementadas de manera simultánea en los centros escolares (Ball et al., 2011; Bocchio et al., 2016; Perryman et al., 2017).

Además, esta perspectiva conceptualiza a las políticas como discurso, ya que no solo corresponden a textos, sino que desde una perspectiva foucaultiana, se asume que este influye en la micropolítica escolar y, además, tiene un efecto en la configuración de las subjetividades de los actores educativos, es decir, supone que las legislaciones no son solo escritos que promueven instrucciones para ser ejecutados, sino que más bien, contienen ciertos regímenes de verdad que tendrán una repercusión directa en las prácticas cotidianas y en la forma en que los propios directores y profesores conforman su identidad como profesionales responsables de la formación de los educandos bajo determinados saberes, competencias y valores que no son cuestionados (Braun & Maguire, 2018; Han, 2021; Perryman et al., 2017).

Por tanto, cada una de las legislaciones que ingresan y son implementadas en las instituciones escolares generan cambios en los roles, funciones y también en las creencias y prácticas en este caso de los directores escolares. De hecho, estas políticas desde la perspectiva de la gubernamentalidad van a guiar u orientar las prácticas de los actores educativos, de acuerdo con lo que se busca promover desde



el Estado en torno a la inclusión en las escuelas (Ball, 2008; Foucault, 2009; Rose et al., 2006).

En cuanto a la noción de resistencia desde una perspectiva foucaultiana esta noción se distingue de otras concepciones más tradicionales o positivistas en donde es representada como la imagen invertida del poder, es decir, como una fuerza opuesta a una acción de una institución (como el Estado) hacia o en contra de un colectivo de sujetos. Por tanto, más que una fuerza antagónica que se ejerce unidireccionalmente por un colectivo de individuos en un espacio y tiempo determinado, con la finalidad de escapar a la dominación por parte de una gran estructura que oprime, para Foucault (1994) este constructo es más dinámico y fluido y lo comprende de la siguiente forma: “tan inventiva, tan móvil, tan productiva como el poder. Por ello es por lo que es preciso que se organice, se coagule y se cimiente. Que vaya de abajo hacia arriba, y como el poder, se distribuya estratégicamente” (p. 162).

En consecuencia, desde una perspectiva foucaultiana, la resistencia corresponde al despliegue de estrategias y de tácticas que permiten hasta cierto punto que los sujetos puedan contrarrestar la sujeción de poderes tanto a nivel macro como a nivel micro, entendiendo que el poder se distribuye de forma rizomática y no como un vector en las interacciones humanas. Para los fines que persigue esta investigación, se comprenderá a la resistencia de los directivos como todos aquellos discursos y conductas que busquen contrarrestar o compensar un desequilibrio entre lo que las políticas como discurso proponen, respecto de lo que estos líderes escolares consideran como lo correcto o lo normativo en sus respectivas instituciones educativas.

### **Inclusión educativa y políticas de inclusión escolar en Chile.**

En esta investigación se conceptualizará como política de inclusión escolar, como toda aquella legislación que promueva y asegure igualdad de oportunidades de aprendizaje hacia todos los estudiantes, con un especial énfasis hacia aquellos educandos que han sido históricamente considerados como diferentes y que han sido objeto de discriminación y exclusión dentro del sistema de educación formal o regular (Graham & Slee, 2008; Ainscow y Miles, 2008; Slee, 2012).

Portanto, se desprende de esta conceptualización que la inclusión escolar es un proceso dinámico, que consiste en el acceso, participación y el aseguramiento de una educación de calidad para todos los estudiantes independiente de sus diversas características y marcadores sociales (pobreza, género, etnia, discapacidad, dificultades del aprendizaje, migración, entre otras) y que por tanto, busca generar acciones de discriminación positiva y de reconocimiento social hacia colectivos de niños y jóvenes que se han encontrado excluidos o situados en espacios segregados o han sido desplazados a los sistemas de educación especial, relevando a su vez que los procesos de exclusión son interseccionales, es decir, un sujeto puede ser excluido por más de una característica en una institución educativa, por ejemplo, ser mujer perteneciente a un pueblo indígena y tener una discapacidad motriz (Ainscow & Miles, 2008; Baker, 2002; Inostroza & Falabella, 2021; Slee, 2019, Youdell, 2010).

Para el caso de este estudio, las políticas de inclusión escolar que serán consideradas corresponden a las siguientes: Ley de Subvención Escolar o SEP (2007), Programa de Integración Escolar o PIE (2013), Decreto 170 (2009), Decreto 83 (2015) y la Ley de Inclusión Escolar (2015). Estas legislaciones se han seleccionado dado que se encuentran vigentes en todas las





escuelas que reciben subvención del Estado (municipales y particulares subvencionados) y que, además, fueron mencionadas con mayor frecuencia por los directores que participaron en la fase exploratoria de este estudio, es decir, en las 50 entrevistas semi-estructuradas.

En términos sintéticos, la ley SEP o de Subvención Escolar Preferencial, proporcionó un monto de subvención mayor, aumentando en un 60% el subsidio por cada educando, en el caso de los estudiantes que provienen de los sectores más vulnerables en términos socioeconómicos. Además, condiciona la entrega de los recursos a un programa orientado a la mejora en los desempeños de los alumnos en la evaluación estandarizada SIMCE (Programas de Mejoramiento Escolar o PME), por tanto, si la institución educativa aumenta su puntaje en esta evaluación es premiada con asignaciones y excelencia académica y en caso contrario, existía la posibilidad de que el centro educativo perdiera su reconocimiento oficial, lo que conllevaría un eventual cierre (Ley SEP 20.248/2007).

Los Programas de Integración Escolar (PIE), fueron la primera instancia formal y legal para institucionalmente incorporar a estudiantes con determinadas condiciones de discapacidad (motriz y sensorial) o con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE) previamente certificada y diagnosticada, a las escuelas regulares, creando para ello, un espacio físico denominado como “aula de recursos” para apoyar pedagógicamente de manera individualizada a cada uno de los educandos que presentaban dificultades para progresar en su trayectoria educativa (MINEDUC, 2013).

En cuanto a los decretos mencionados, el Decreto 170 (2009), se encarga de proponer un marco normativo para el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE), y, además, clasifica las Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los estudiantes entre

Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) y Permanentes (NEEP), como también establece los profesionales de la salud idóneos para realizar los diagnósticos, determinando cupos máximos de educandos con NEE por cada uno de los cursos (7 en total). En tanto, el Decreto 83 (2015), promueve la diversificación del currículum escolar, establece algunos lineamientos para la co-enseñanza y propone como estrategia de apoyo pedagógico el Diseño Universal de Aprendizaje o DUA (Decreto 170/2009; Decreto 83/2015).

Por último, entre las políticas consideradas en esta investigación, como de “inclusión escolar”, se encuentra la Ley de Inclusión Escolar (LIE), la que busca contrarrestar en parte los efectos negativos del mercado en la segregación escolar, por medio de la prohibición del lucro en educación por parte de los sostenedores o dueños de establecimientos educativos, la eliminación de la selección de estudiantes por parte de las instituciones escolares que reciben subvención estatal y por último, de manera gradual busca terminar con el co-pago que realizaban las familias en la caso de las escuelas particulares subvencionadas por el Estado. En adición, inaugura el Sistema de Admisión Escolar (SAE) que corresponde a un mecanismo para que los padres escojan la escuela en la que matricularán a sus hijos, por medio de un sistema centralizado que asigna de manera aleatoria a los alumnos dependiendo de las preferencias de sus apoderados, de los cupos que dispongan los centros escolares y del grado de vulnerabilidad socioeconómica de los niños y jóvenes, entre otros (Ley 20.845/2015).

A continuación, y modo de síntesis, se presenta la tabla N°1 relacionada con las políticas de inclusión mencionadas con anterioridad.



Tabla N°1: Políticas de inclusión escolar en Chile.

Políticas	Temáticas y acciones
Programa de Integración Escolar (PIE)	Regula y promueve la incorporación de estudiantes con discapacidad o con alguna NEE diagnosticada a las escuelas regulares.
Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)	Aumenta el monto de la subvención escolar de acuerdo con el nivel de vulnerabilidad del estudiantado en un 60%. Incorpora mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias.
Decreto 170 (2009)	Tipifica y clasifica las NEE de los estudiantes distinguiendo entre NEE permanentes y transitorias. Proporciona subvenciones escolares especiales de acuerdo con el diagnóstico clínico que poseen los educandos.
Decreto 83 (2015)	Promueve la diversificación curricular y propone un modelo para la diversificación de la enseñanza en el aula por medio del Diseño Universal de Aprendizaje o DUA.
Ley de Inclusión Escolar (LIE)	Propone el fin al lucro para los colegios que reciben subvención estatal, elimina la selección de estudiantes y el copago que realizaban los apoderados. Aumenta la subvención escolar e inaugura el Sistema de Admisión Escolar (SAE).

*Fuente:* Elaborada en base a Inostroza y Pávez (2023).

111

## Metodología

### Diseño

Se empleó un estudio de tradición cualitativa (Creswell & Creswell, 2018; Flick, 2017), el que busca comprender en profundidad el fenómeno de interés, dentro del contexto en el que se produce.

Se procedió por medio del desarrollo de dos fases consecutivas: En una primera fase, denominada exploratoria, en la que se desarrollaron 50 entrevistas semiestructuradas a directores de distintas regiones de Chile, durante el año 2022. Estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos, las que desarrollaron de manera telemática y presencial, debido a la emergencia sanitaria producida por el COVID-19. Del total, 35 entrevistas de aplicaron de manera telemática y 15 por medio de la presencialidad.

En la fase de profundización se desarrolló un estudio de casos múltiples (Yin, 2009), en el que se realizó un seguimiento de tipo etnográfico (Guber, 2015) a 4 directores seleccionados para estos fines, a los que se les aplicaron entrevistas en profundidad y observaciones no participantes durante un semestre académico a cada uno de ellos, trabajo de campo que se desarrolló durante los primeros meses del año 2023.

### Procedimientos

En la fase exploratoria, o primera etapa, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas a 50 directores de distintas regiones de Chile, desde la región de Tarapacá hasta la Región de Los Lagos. Las entrevistas fueron producidas a través de un guión el que consistió en 12 preguntas abiertas, las que trataban temáticas relacionadas con: inclusión escolar, políticas educativas, políticas de inclusión escolar,





desafíos y tensiones en la implementación de las políticas en sus respectivas escuelas.

Estas entrevistas se desarrollaron vía telemática (35 en total) y de manera presencial (15 en total), empleando para estos fines la plataforma Zoom® y en el caso de la presencialidad, se asistió a los establecimientos dentro de los horarios laborales de los respectivos participantes. Cada una de estas entrevistas tuvieron una duración aproximada de 1 hora y 30 minutos, compilando un total de 7.500 minutos de grabación, material discursivo que fue posteriormente transcrito y sistematizado.

En la etapa de profundización, se escogieron a 4 directores, considerados como casos de estudio, a los que se les aplicó un seguimiento etnográfico, consistente en 2 entrevistas en profundidad a cada director y principalmente, observaciones no participantes durante una jornada laboral de 6 horas semanales, las que se registraron en un diario de campo, compilando un total de 80 horas por cada uno de los participantes (320 horas en total). Como resultado de esta recogida de información, se obtuvieron 8 entrevistas en profundidad de 1 hora cronológica por cada director (480 minutos de grabación, considerando las entrevistas de la fase exploratoria) y 320 horas de observación no participante en total.

## Participantes

Para la fase exploratoria, se seleccionaron a 50 directores de escuelas de distintas regiones de Chile, los que fueron escogidos de manera intencionada y por disposición (Flick, 2017), los que cumplieron además, con criterios de inclusión tales como: liderar escuelas públicas y particular subvencionadas, tener una trayectoria como director de por lo menos 3 años, dirigir a instituciones educativas clasificadas en distintas categorías de acuerdo con la evaluación estandarizada SIMCE y la Agencia de la Calidad de la Educación (Insuficiente, Medio

y Alto). Por último, se promovió que existiera equiparidad de género entre los directores y que estos se desempeñaran en distintos contextos geográficos (diversas regiones de Chile).

En cuanto a los directores considerados como casos de estudios, estos participantes se seleccionaron siguiendo criterios de inclusión, tales como: tener disponibilidad para el desarrollo de seguimiento etnográfico durante un semestre académico (equivalentes a 5 meses), desempeñarse en establecimientos de distinta dependencia (2 públicos y 2 particular subvencionados), posicionarse en distintas categorías de desempeño de acuerdo con la clasificación que elabora la Agencia de Calidad de la Educación (2 insuficientes y 2 medio-alto) y percibir distintos grados de tensión en la puesta en acto de las políticas de inclusión escolar, es decir, 2 directores que perciben bajos nivel de tensión o complejidad en la implementación de estas políticas y 2 actores que consideran un alto nivel de complejidad en su puesta en acto, aspecto que fue detectado en las entrevistas de la fase exploratoria.

A continuación, en la tabla N°2 se ofrecen detalles respecto a las características de los casos de estudio.



Tabla N°2: Casos de estudio de la fase de profundización.

Nombre	Dependencia del establecimiento	Región (comuna)	Categoría de desempeño	Percepción de tensión
Adrián	Municipal	Metropolitana	Insuficiente	Alta
Berta	Municipal	(Santiago) Metropolitana	Medio-Alto	Baja
César	Particular	(Colina) Metropolitana	Insuficiente	Alta
Danitza	Particular	(Talagante) Metropolitana	Medio – Alto	Baja

(Lampa)

Fuente: Elaboración propia.

### Técnicas de Análisis

Para el análisis del corpus discursivo producido durante el trabajo de campo, se consideró la técnica de análisis de contenido cualitativo (Bardín 1996; Cáceres, 2003). Se procedió en un primer momento a generar una sistematización preliminar por medio del software Atlas ti@versión 22.0, en la que se fueron elaborando códigos en vivo, de acuerdo con la similitud semántica de la información, para posteriormente consolidar estos códigos en categorías preliminares.

Las categorías que emergieron fueron dispuestas en una matriz de análisis de contenido en las que se realizó un traspaso de las citas o fragmentos de texto en una matriz de análisis de contenido, en las que se dispuso en las columnas las entrevistas semiestructuradas del 1 al 50, las entrevistas en profundidad y las notas de campo. En tanto, en las filas se dispuso de las categorías centrales de estudio, correspondientes a los discursos de los directores en torno a la noción de inclusión escolar, las políticas de inclusión y las tensiones entre las políticas de inclusión y las de mercado escolar. Del proceso mencionado con anterioridad, emergieron 6 subcategorías, las que se condensaron en 2 grandes categorías coherentes con el marco conceptual que se emplea en esta investigación: la inclusión

“secuestrada” por la calidad y la resistencia y desobediencia por parte de los directores ante las políticas que favorecen la mixtura social en las escuelas.

### Resultados

Los principales hallazgos de esta investigación se aglomeran en dos nudos críticos de acuerdo con los discursos emitidos por los directores de escuelas: En primer lugar, la inclusión secuestrada por la calidad, en segundo lugar, la desobediencia y resistencia de los directores hacia las políticas de inclusión vinculadas a la inclusión social conceptualizada como una amenaza.

#### La inclusión “secuestrada” por la calidad.

Uno de los discursos que con mayor frecuencia enunciaron los directores tanto de la fase exploratoria como en la de profundización fue la de posicionar en primer lugar dentro de sus prioridades en su trabajo cotidiano la producción de calidad, la que se materializaba por medio del cumplimiento de las metas en los Planes de Mejoramiento Educativa (PME), lo que se traducía en generar acciones tendientes a la mejora de los puntajes de sus estudiantes en la evaluación estandarizada SIMCE. Si bien, discursivamente no mencionaban explícitamente



que orientaban el trabajo de la escuela solo en función del entrenamiento de los alumnos para el logro de desempeños destacados en esta prueba, lo que se desprendió de manera patente desde sus narrativas es que la calidad por sobre todo era lo más relevante, por sobre otras tareas como la inclusión y específicamente la puesta en acto de legislaciones en esta materia.

En los fragmentos que siguen a continuación, se puede reflejar lo anteriormente descrito:

Evidentemente, la calidad es ahora la que manda. Con todo este tema de la clasificación de las escuelas, de los premios y castigos, tenemos que estar pendientes siempre de demostrar al Estado, a las familias y la comunidad que somos una escuela de calidad y eso se traduce en tener un buen SIMCE. Y temas como la inclusión, que son importantes, pasan a segundo plano, porque la inclusión no se mide, como tampoco te premian por ser más inclusivo (director 12, Región del Maule, escuela municipal).

Yo sé que la calidad es mucho más que el SIMCE, pero como te lo miden todos los años y tienes que competir por ser mejor escuela, centramos nuestros esfuerzos en mejorar los puntajes en el SIMCE. Nosotros, tenemos muchos niños vulnerables, con discapacidad y necesidades educativas especiales, pero si nos centramos solo en trabajar en temas de inclusión, bajaríamos nuestro SIMCE y nos castigarían, entonces mientras esto no cambie, todo va a estar orientado a la calidad (directora 48, Región Metropolitana, escuela particular subvencionada).

En los discursos presentados con anterioridad, los participantes tanto de escuelas municipales y particulares subvencionadas

manifiestan de manera patente, que la calidad tiene un orden prioritario dentro de la agenda del trabajo que se realiza en sus respectivas escuelas, a pesar de reconocer que esta calidad no se reduce solo a la demostración de desempeños destacados en la evaluación SIMCE. En la misma línea de argumentación, los directores son conscientes de que la inclusión es un tarea que también es relevante, pero esta no tiene la misma importancia que la calidad, ya que existe un supuesto de que por un lado, al no estar vinculada a incentivos o castigos, no es temática protagonista dentro de la gestión pedagógica cotidiana y por otro, no la asocian al logro de mejores aprendizajes, sino que por el contrario representaría una amenaza o un peligro, ya que se podrían eventualmente obtener puntajes menores en el SIMCE, lo que implicaría un castigo hacia las respectivas comunidades escolares.

En consonancia con lo anterior, los participantes pertenecientes a los casos de estudios confirmaron ambos supuestos, es decir, que la inclusión al no estar asociada a premios y castigos no era tan relevante y que el hecho de invertir trabajo pedagógico hacia la puesta en acto de la inclusión esto traería consecuencias negativas para las respectivas escuelas en vez de ofrecer una educación más integral u holística.

De esta manera lo retrataron:

Tenemos este tremendo desafío de lograr alto SIMCE y ser inclusivos. El tema, es que no podemos hacer las dos cosas al mismo tiempo. La calidad es medida y la inclusión no. Entonces, siempre las políticas de inclusión quedan atrapadas o secuestradas por el trabajo que hacemos para lograr mejorar la calidad, ya que si trabajamos para la inclusión estaríamos bajando nuestros puntajes, nuestros estudiantes aprenderían



menos, porque nivelaríamos hacia abajo (director Adrián, 1, escuela municipal).

Mira, la verdad es que nos acostumbramos tanto a esta lógica de premio y castigo, que al final desde mi posición de directora hacia abajo, que funcionamos de esa forma. Con el tema de la calidad, es lamentable, porque nos premian si mejoramos y eso implica también mejorar el prestigio de este colegio y de mejorar los sueldos, pero sabemos, por ejemplo, que no hemos hecho mucho en temas de inclusión, como que la inclusión es algo siempre problemático, cada política que llega significa más trabajo administrativo y más desgaste porque cuesta más trabajar con niños diversos (directora Danitza, 4, escuela particular subvencionada).

Por otro lado, los directivos fueron críticos respecto a la doble demanda referida a ofrecer una educación con altos estándares de calidad y, además, constituirse comunidades educativas comprometidas con la inclusión. De hecho, tanto los entrevistados de la primera fase, como los participantes de la fase de profundización manifestaron que si bien las políticas de inclusión ofrecían mayores recursos económicos para atender a las necesidades educativas del alumnado, no ofrecían formación o capacitación para trabajar con estos educandos y con sus familias, como también propusieron alternativas para que las políticas de inclusión fuesen más relevantes para las escuelas y la solución esbozada por los propios directivos era aplicar los mismos mecanismos de “premio y castigo” para el cumplimiento de las legislaciones referidas a la inclusión.

De esta manera los directores refrendaron lo expuesto con anterioridad:

El problema es que cada política que tiene que ver con inclusión es muy costosa porque tenemos que invertir mucho tiempo en comprenderla y luego implementarla. Ahora, si desde el Estado hubiera un mayor acompañamiento y, por último, un seguimiento para saber si las políticas de inclusión funcionan, por lo menos, sabríamos si lo estamos haciendo bien o mal. Pero, para el Estado de Chile, solo se mide y se premia la calidad y eso es lo más importante (director 4, escuela municipal).

Nosotros sabemos que la inclusión es muy importante y las políticas que nos brindan recursos son muy importantes y más en escuelas en desventaja social como la nuestra. Pero acá, solo te piden calidad y eso es bien cuestionable, porque solo se fijan en el número, y de acuerdo con eso, te dan un incentivo o no. Ahora, mi posición es que, si aplicaran el tema de los incentivos para que las políticas de inclusión se implementaran bien, yo estoy segura de que seríamos escuelas más inclusivas, porque nos acostumbraron a priorizar lo que se mide y lo que se premia o castiga (directora 50, escuela particular subvencionada).

Por último en esta categoría y como una forma de visibilizar cómo las políticas de inclusión se encontraban “secuestradas” por la calidad, la que se constituía como una tarea de orden superior por sobre cualquier otra iniciativa en términos de gestión y de trabajo pedagógico, se presenta un episodio en un consejo de profesores en el que se tenía que discutir sobre la implementación del decreto 83, sobre la diversificación del currículum, en el que la directora de esta escuela transmite su posición respecto a esta legislación y es respondida hasta cierto punto por la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar (PIE).



Directora: bueno, hoy nos toca hablar sobre el decreto 83, y bueno la verdad es que no sé qué tanto podemos hacer al respecto, porque como prioridad tenemos que mejorar 20 puntos en el SIMCE en lenguaje y 10 en matemáticas, para lograr tener excelencia académica, pero el tema es que yo creo que la diversificación del currículum nos hace trabajar más y desviarnos de lo que realmente importa.

(se producen murmullos entre los profesores presentes).

Pide la palabra la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar (PIE) e interviene:

Coordinadora PIE: Eh, yo creo que debemos cumplir con el decreto, porque a la larga si hacemos las clases diversificadas, van a mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes y no solo los que tienen problemas, entonces, yo sugiero la posibilidad de aplicarlo en cursos que rindan SIMCE.

Directora: Comprendo, lo que dice la coordinadora, pero el SIMCE lo tenemos que mejorar ahora, y no en 2 o 3 años más, es una tarea prioritaria, que está comprometida, entonces, el tema del decreto y la diversificación, lo podemos hacer, pero en no sé es mejor aplicarlo en 1° básico y probar si funciona, pero no quiero que nos desviemos de nuestro trabajo más importante, o sino mantendremos el SIMCE y eso es malo.

(nota de campo, directora Berta, escuela municipal).

En el episodio expuesto con anterioridad, se puede reflejar que desde la perspectiva de los directores de escuelas, en el trabajo pedagógico cotidiano, se privilegia el aseguramiento de la calidad por medio de la promoción de prácticas educativas enfocadas en el mejoramiento en la evaluación SIMCE, por sobre la aplicación de las políticas de inclusión escolar, que en este caso particular, se trataba del decreto 83, el que plantea la diversificación del currículum como una manera de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes, con especial énfasis hacia aquellos que requieren de adecuaciones para progresar en sus procesos educativos. Estos hallazgos se dieron tanto en directivos de escuelas municipales y particulares subvencionadas, con la misma intensidad, sin detectar diferencias significativas al respecto, ya que los centros escolares de ambas dependencias deben desarrollar procesos de rendición de cuentas con altas consecuencias por medio de los mecanismos de premio y castigos.

### **La desobediencia y resistencia hacia las políticas que promueven la inclusión social.**

Uno de los discursos que con mayor frecuencia se identificó desde la perspectiva de los directores, y con una mayor intensidad en los líderes de escuelas particulares subvencionadas, es el vinculado con una crítica directa hacia aquellas políticas de inclusión, que buscan promover la desegregación escolar, es decir, que buscan una mayor mixtura en términos socioeconómicos de la composición del alumnado dentro de las instituciones educativas. En este sentido, los hallazgos detectados tanto en la fase exploratoria, como en la de profundización señalan que la Ley de Inclusión Escolar (LIE) genera distintas tensiones y problemáticas, ya que el ingreso de estudiantes más “diversos” de los que habitualmente recibían dificultaban los procesos de aprendizaje y de convivencia escolar.

De esta forma lo retrataron algunos de los entrevistados en la fase exploratoria:



Por ejemplo, hasta antes de esta Ley de Inclusión teníamos un rendimiento mucho más alto, porque había familias, los papás venían acá, los entrevistábamos, no los echábamos nunca por no saber sobre el proyecto educativo, nunca excluimos por no saber, sino que está el compromiso del papá y acá con la tómbola y ese sistema aleatorio permite que llegue cualquier alumno, sin ninguna responsabilidad de la familia (director 37, Región Metropolitana, escuela particular subvencionada).

Es complejo también para nosotros las escuelas municipales, las escuelas pobres, porque han llegado muchos ejemplos migrantes, muchos haitianos y ellos no hablan español. Como somos municipales, no podemos seleccionar alumnos, pero con la Ley de Inclusión han llegado muchos problemas que nos colocan tremendos desafíos y entre ellos mantener el SIMCE con estudiantes con mayores dificultades para aprender (directora 14, Región de Antofagasta, escuela municipal).

En concordancia con los fragmentos presentados con anterioridad, se puede evidenciar las críticas y resistencias hacia la política que busca eliminar la selección de estudiantes que por razones académicas y principalmente económicas se encontraban segregados en escuelas municipales principalmente, las que se materializan por medio de la manifestación de molestias hacia el sistema SAE “o tómbola”, pues se les remueve a los directores de escuelas particular subvencionadas, el poder de seleccionar a los educandos que ingresan a sus establecimientos educacionales. En la misma línea argumentativa, se perciben a los estudiantes “diversos” como una amenaza. Estos temores declarados discursivamente, se

pueden visualizar en las prácticas cotidianas, tal y como se ilustra en el siguiente fragmento de una entrevista en profundidad con una líder perteneciente a uno de los casos de estudio:

El otro día una profesora me decía porque el almuerzo era raviolos con un trozo de churrasco (carne), y el churrasco estaba entero, y la profesora me dice: “directora, los extranjeros comen todos con la mano” y yo le digo: “los chilenos también”, a lo que profesora responde: “No, solo los extranjeros”, “No profe” le digo yo, “Yo voy todos los días al comedor a ver cómo están comiendo los niños, qué están comiendo y yo le puedo decir que los chilenos también agarran el churrasco con la mano”. Entonces todavía existe esa diferencia, y se ve con algunos profesores, muy marcada la diferencia en cuanto a las nacionalidades (directora Berta, entrevista en profundidad, escuela municipal).

En la cita mencionada con anterioridad, se puede visualizar que los directores identifican entre el profesorado que deben de liderar, ciertos prejuicios relacionados con costumbres o hábitos de los estudiantes de nacionalidades distintas a la chilena, lo que deja entrever que estos nuevos educandos no se ajustan a los cánones de comportamiento o de conducta que debería tener un alumno promedio en una escuela chilena. Además, es relevante, para este caso que la directora contrasta el punto de vista de la docente, refiriendo que tomar la “carne con la mano”, no es una conducta propia de los educandos extranjeros, sino que es una práctica compartida, lo que también implica la importancia del liderazgo para cambiar las creencias y prejuicios de distintos actores educativos dentro de sus respectivos centros escolares.





A pesar, de que las críticas a las políticas que promueven la inclusión social son transversales en los discursos de los directores que participaron en esta investigación, en el sector particular subvencionado se acentuaron las percepciones de que la Ley de Inclusión Escolar (LIE) a través del mecanismo aleatorio de asignación de nuevos alumnos (SAE), generarían serias dificultades en sus comunidades educativas, ya que al no conocer de antemano a los estudiantes y familias, no se encontrarían preparados para atender a las necesidades educativas y nuevas costumbres que estos educandos trasladarían a sus centros escolares, instituciones que ya contarían con un prestigio, una identidad y un sello relacionado con la exigencia académica y la calidad demostrada a través de evaluaciones estandarizadas como el SIMCE.

En este sentido, se presentan las narrativas de dos directores de escuelas particulares subvencionadas:

Pero sí reitero se dejó de lado a este otro tipo de niños en esta inclusión porque los colegios siempre tienen que hacer ciertas reparaciones cuando llega un niño en silla de ruedas o algún niño en alguna situación de discapacidad, hace ciertos reparos y dificultan el ingreso porque yo no voy a mentir en lo que uno percibe, porque uno siempre viene con el prejuicio de que estos alumnos vienen con mayores dificultades de aprender y esto va a bajar mis estándares bajo la agencia de calidad, y yo no lo quiero, así que mejor que el cachito (problema) la tenga otra escuela (Director César, entrevista en profundidad, escuela particular subvencionada).

El problema con la Ley de Inclusión es que no podemos saber qué tipo de estudiantes van a llegar el otro año a la escuela. Y las familias que conocen nuestro prestigio, nuestro sello

académico y exigencia, se van a terminar yendo. Y lo digo por experiencia, ya que lo escucho a diario en los padres, que ven que los nuevos niños, generan problemas de convivencia, son más violentos, dicen groserías y tienen notas bajas. Entonces, obvio que estos alumnos nos van a bajar el SIMCE y a la larga nuestro prestigio (Directora 19, entrevista, colegio particular subvencionado).

En cuanto a las resistencias y desobediencias detectadas, estas se evidenciaron con mayor intensidad y frecuencia en los directores de escuelas particulares subvencionadas, aunque en algunos casos también se identificaron en escuelas municipales. En este sentido, la política que generó prácticas de desobediencia a nivel individual fue la Ley de Inclusión Escolar (LIE) y en específico, se registró que los líderes escolares tanto a nivel discursivo como en las acciones desarrollaron procesos de selección y filtro de manera “solapada”, a pesar de que la LIE, prohíbe que se desarrollen estos procesos que busquen excluir por criterios académicos o socioeconómicos a las familias y a sus estudiantes.

A nivel discursivo, dos directivos de escuelas particulares retrataron la desobediencia de la siguiente forma:

Sé que la política lo prohíbe, pero igual, antes de que empiece el proceso de matrícula, a todas las familias que están interesadas en integrar a sus hijos en estas escuelas, les realizo primero una charla y luego una entrevista personal. Igual, lo hago de manera solapada y solo colocando algunos afiches cerca de la escuela. Esto lo hago sabiendo, que la ley lo prohíbe, pero necesito conocer a las familias y alumnos que llegarán a mi escuela, para poder adaptarme y prepararme, ya que en mi



experiencia que los niños que llegan por inclusión han generado muchos problemas (Director César, entrevista en profundidad, escuela particular subvencionada).

Lo que yo hago, es esperar a cuando llegue marzo y pueda saber los estudiantes que entran por el SAE. Lo primero que hago es llamar a las familias a entrevistas conmigo, aunque sé que los niños ya están dentro de la escuela, les debo informar a las familias que, si sus niños no cumplen con las expectativas o tienen un comportamiento conflictivo, tendrán que salir solitos de esta escuela, porque nosotros somos exigentes (Directora Danitza, entrevista en profundidad, escuela particular subvencionada).

A pesar de que uno de los propósitos de la Ley de Inclusión Escolar (LIE), es prohibir la selección de estudiantes en escuelas que reciben fondos estatales, los directores citados con anterioridad han generado mecanismos propios para desarrollar procesos de “filtros solapados” ya sea antes del inicio del año académico o posterior a la llegada de los alumnos que ingresan a través de la LIE. Si bien, los líderes escolares arguyen que requieren del conocimiento de las familias y de los educandos que llegarán a sus establecimientos para prepararse o adecuar sus centros a las necesidades de estos nuevos estudiantes, también, se declara que existe una percepción negativa respecto de las conductas académicas y sociales que traen estos educandos, los que no se acoplarían a la exigencia académica o los cánones de comportamiento de caracterizan a sus centros escolares.

Estos discursos relativos a la desobediencia y a la resistencia de los directores de escuela en torno a la Ley de Inclusión, se vio reflejada también en la fase exploratoria, en la que una

de líderes escolares, postuló que esta política no podía “adelantarse a la sociedad”, en el sentido, de que el Estado, no podía por medio de la fuerza de la ley, obligar a que en las escuelas se produjera la mixtura social, siendo que la sociedad chilena está fragmentada y el sistema educativo regulado como un mercado, había generado guetos educativos, es decir, escuelas dirigidas solo para educandos de una clase social determinada.

De esta forma lo retrató esta directiva:

El problema es que la política no se puede adelantar a la sociedad chilena. Aquí, todos vivimos separados. Los ricos con los ricos, los pobres con los pobres. Entonces, la educación es igual, hay escuelas para ricos y para pobres y es nuestra realidad y es muy dura. Pero, las políticas y el Estado, no puede obligarnos a producir este experimento social de mezclar estudiantes de clase media, que es lo que estudian en mi escuela, con estudiantes pobres, que vienen de poblaciones y no es por ser clasista, pero traen muy malas costumbres y no les va a ir bien en esta escuela (Directora 15, Región Metropolitana, escuela particular subvencionada).

Si bien, la cita anterior no es representativa de todos los directivos de escuelas particulares subvencionadas que participaron en este estudio, se puede evidenciar que ante una política que busca contrarrestar las lógicas de mercado en el sistema educativo chileno, es resistida y es desobedecida, ya que se sostiene que el estado actual de cómo se distribuyen las clases sociales en sus respectivas escuelas, es el óptimo y que por tanto, el Estado, no debería interferir en las agrupaciones naturales entre las clases sociales, familias y los centros educativos que atienden a sus estudiantes.



## Discusión y reflexiones finales.

La presente investigación tuvo como propósito principal el conocer los discursos que produjeron los directores y directoras de escuelas en torno a la implementación de las políticas de inclusión escolar en el sistema educativo chileno. En este sentido, se lograron evidenciar en los hallazgos dos nudos críticos o tensiones a nivel discursivo: el primero relacionado con la inclusión “secuestrada” por la calidad, es decir, con una inclusión postergada y posicionada en segundo lugar, privilegiando la producción de calidad y en segundo lugar, la desobediencia y resistencia por parte de los directivos hacia aquellas políticas que promueven la desegregación escolar o una mayor mixtura social del alumnado, como es el caso de la Ley de Inclusión Escolar (LIE).

Respecto al primer nudo crítico evidenciado, es indispensable mencionar que si bien la evidencia empírica tanto a nivel internacional como nacional, releva el rol de los directores de escuelas como agentes activos en la interpretación e implementación de las políticas educativas y sostienen que en parte, el éxito de estas reformas tienen relación con el accionar de los líderes escolares (ver, Coburn, 2005; Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Weinstein et al., 2018), es también, relevante considerar que estos actores tienen capacidad de agencia, la que puede verse afectada por presiones externas, las que tienen relación en el caso chileno con las lógicas de mercado y el accountability con altas consecuencias. En este sentido, los hallazgos de este estudio son concordantes con aquellos que plantean que los directivos se ven tensionados o desafiados antes las legislaciones que promueven un mayor acceso, participación e igualdad de oportunidades para todos los educandos y en especial, aquellas políticas que buscan aumentar la mixtura social en las instituciones escolares como es el caso de la Ley de Inclusión Escolar (ver, Carrasco et al., 2021; Rojas, 2018; Rojas et al., 2021).

En consecuencia, se evidenció que los directivos se ven interpelados a trabajar en función de las metas estandarizadas propuestas en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y principalmente bajo la premisa de la demostración de calidad por medio del logro de puntajes o desempeños destacados en las evaluaciones estandarizadas, de tal forma, de posicionarse como escuelas destacadas o con “excelencia académica” y recibir premios tangibles a través de asignaciones extraordinarias (bonos) aumentando de esta forma su salario y además, evitando ser castigados recibiendo una categorización como una institución “insuficiente” y una eventual pérdida del reconocimiento oficial y cierre de sus respectivas instituciones educativas. En este sentido, la implementación inclusión y del aseguramiento de la igualdad de oportunidad de aprendizaje para todos los estudiantes queda en un segundo plano, debido a que estas políticas no son acompañadas con los mecanismos de premios y castigos (accountability), por tanto, no se hace prioritario promover centros escolares más inclusivos, dado que esta dimensión no se cuantifica, ni reconoce ministerialmente.

En relación con el segundo nudo crítico evidenciado en esta investigación, estos hallazgos concuerdan en parte con lo que literatura científica a nivel nacional ha propuesto en cuanto a las miradas o percepciones más críticas de los directivos hacia las políticas que promueven la mixtura social (ver, Inostroza y Pavez, 2023; Rojas et al., 2021). No obstante, lo que el presente estudio propone es que los directores generan desobediencia y resistencia a nivel individual hacia políticas específicas, como la Ley de Inclusión Escolar, generando “contraconductas” por medio de la realización de reuniones con apoderados de estudiantes que ingresarían o que ya habían ingresado a sus establecimientos vía el sistema SAE, produciendo filtros “solapados” ya sea de acceso o de permanencia dentro de sus centros



escolares, prácticas que esta legislación busca efectivamente erradicar.

En este sentido resulta relevante, atender a una de las reflexiones de una de las participantes de escuelas particulares subvencionadas, directivos que se vieron afectados de manera más frecuente e intensa por esta política, la que señala que “el Estado no puede cambiar y adelantarse a la sociedad”, lo que resulta desde una perspectiva educativa, preocupante ya que para esta líder, es deseable, que la mixtura social no sea forzada por medio de las políticas, ya que la sociedad chilena se encuentra tan fragmentada, que las instituciones educativas no pueden ser usadas como “laboratorios” para experimentos, lo que implica que no existe una interpretación y traducción que sea concordante con los principios que promueve la LIE, la que busca generar mayores niveles de equidad y de calidad educativa y no solo un encuentro forzoso de estudiantes de distintas clases sociales que en la vida cotidiana no comparten ningún espacio o no interactúan como ciudadanos.

A modo de reflexiones finales, es importante mencionar que la inclusión educativa es una condición necesaria para el desarrollo de una educación de calidad y que por tanto, no debería ser considerada como contrapuesta o antagónica del logro de producción de capital humano avanzado. No obstante, en sistemas escolares que son regulados como mercados, en donde la segregación y la inequidad son la norma, la inclusión resulta ser un asunto de segundo orden, un tema que si bien es relevante a nivel discursivo por los actores educativos, en la práctica predomina la calidad, la que es medida, premiada, privilegiada y sostenida como una verdad incuestionable inclusive para los directores de escuela.

Por tanto, para que la inclusión sea protagonista en un sistema educativo como el chileno, es recomendable que la lógica o racionalidad económica no sea la que regule las decisiones

curriculares o pedagógicas de una comunidad escolar, sino que más bien, sea la justicia social, la igualdad de oportunidad de aprendizajes y el reconocimiento de la diversidad la premisa fundamental para que la educación sea inclusiva y al mismo tiempo, alcance altos estándares de calidad. Además, se propone que la inclusión no sea condicionada por medio de mecanismos de mercado como los *vouchers* o subsidios hacia la demanda, los que estén vinculados por medio de diagnósticos clínicos o las eventuales necesidades educativas especiales que presenten los educandos, sino que desde el Estado se deberían establecer fondos basales para el financiamiento permanente para la inclusión y de las necesidades educativas que cualquier niño o joven pueda presentar en su trayectoria en las instituciones escolares.

### Referencias bibliográficas

- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Ball, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol. Policy Press.
- Baker, B. (2002). The Hunt for Disability: The New Eugenics and the Normalization of School Children. *Teacher College Record*, 104 (4), 663-703. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00175>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. AKAL.
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies and changes in the education system. A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 22(3), 1-22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>



- Benavides-Moreno, N., Ortiz – González, G., y Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51 (1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bocchio, M., Griberg, S. & Villagrán, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Fe, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (29), 1-26.
- Braun, A. & Maguire, M. (2018). Doing without believing-enacting policy in the English primary school. *Critical Studies in Education*, 61(3), 433-447. <https://doi.org/10.1080/17508487.2018.1500384>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2 (1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N., & Oyarzún, J. (2021). School admission in Chile, new rules of the game and the devaluation of Middle-Class capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42 (2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>
- Coburn, C. E. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy*, 19(3), 476–509. <https://doi.org/10.1177/0895904805276143>
- Creswell, J. & Creswell, D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Done, E., Murphy, M. & Bedford, C. (2016). Change management and the SENCo role: developing key performance indicators of inclusivity. *Support of Learning*, 31 (1), 281-295. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12138>
- Falabella, A. (2020). The seduction of Hiper-Surveillance: Standards, Testing and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57 (2). <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de las políticas entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centro izquierda (1979-2009). *Educação & Sociedade*, 36 (132), 699-722. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Flick, U. (2017). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2009). *Seguridad, Territorio y Población. Curso en el College de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1994). *No al sexo rey. Entrevista por Bernard Henry-Lévy. En un diálogo sobre el poder*. Altaya.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682 - 698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Graham, L. & Slee, R. (2008). An Illusory Interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.





- Han, X. (2021). Disciplinary power matters: rethinking governmentality and policy enactment studies in China. *Journal of Education Policy*, 38 (3), 408-431.
- Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 141-164. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965>
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26 (2), 143-163. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 287-297.
- Inostroza, F., y Pavez, P. (2023). Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>
- Inostroza, F., y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26 (88), 123-148.
- Jones, B. & Ball, S. (2022). *Neoliberalism and Education*. Routledge.
- Liasidou, A. & Symeou, C. (2016). Neoliberal versus social justice reforms in education policy and practice: discourses, politics and disability rights in education. *Critical Studies in Education*, 57 (3), 149-166. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186102>
- Peña, (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de Subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales. El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectiva*, 12 (2), 93-103.
- Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. & Ball, S. (2017). Surveillance, Governmentality and moving the goalposts: The influence of Ofsted on the work of schools in post-panoptic era. *British Journal of Educational Studies*, 66(6), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1372560>
- Rojas, M., Salas, N. & Rodríguez, I. (2021). Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: compromiso, conformismo y resistencia. *PEL. Revista de Investigación Latinoamericana*, 58 (1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.6>.
- Rojas, M. (2018). Inclusión social: miradas de los docentes y apoderados frente a la mistura social en sus escuelas. *Estudios pedagógicos*, 44 (3), 217-234. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300217>
- Rojas, M. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 205-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- Rose, N., O'Malley, P., y Valverde, A. (2006). "Governmentality". *Annual Review of Law and Social Sciences*, 2 (1), 83-104.
- Sisto, V. (2019). Inclusión "a la chilena": la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (1), 1 -26. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3044>





Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 23(9), 909- 922. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1602366>

Slee, R. (2012). How do make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895-907. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.602534>

Valdés, R. & Fardella, C. (2022). The role of the leadership team on inclusion policies in Chile. *Cogent Education*, 9 (1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>  
[arttext&pid=S140514352015000300063  
&lng=es&tlng=es.](https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595.arttext&pid=S140514352015000300063&lng=es&tlng=es)

Villalobos, C., y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22 (69), 63-84. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S140514352015000300063&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140514352015000300063&lng=es&tlng=es)

Weinstein, J., Muñoz, G. & Rivero, R. (2018). Los Directivos Escolares como Informantes Cualificados de las Políticas Educativas. Sus Opiniones bajo el Gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017). *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 16(3), 5–27. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.3.001>

Yin, R. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage.

Youdell, D. (2010). Pedagogies of becoming an end-of-the-line “special” school. *Critical Studies in Education*, 51 (3), 313-324. <https://doi.org/10.1080/17508487.2010.508810>