

<https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1632>

Artículos científicos

Creencias de directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión educativa en el sistema escolar chileno

Beliefs of school principals regarding educational inclusion policies in the Chilean school system

Crenças dos diretores escolares sobre as políticas de inclusão educacional no sistema escolar chileno

Fabián Inostroza Inostroza

Universidad Central de Chile, Instituto de Investigación en Educación y Ciencias Sociales,
Chile

fabian.inostroza@ucentral.cl

<https://orcid.org/0000-0003-1530-2266>

Paula Pavez Salinas

Universidad Central de Chile, Instituto de Investigación en Educación y Ciencias Sociales,
Chile

paula.pavez@ucentral.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7829-8490>

Resumen

La demanda por construir una escuela cada vez más inclusiva es uno de los desafíos más importantes en la actualidad a nivel mundial. El caso de Chile es singular, ya que por décadas el sistema educativo ha sido regulado como una mercancía, lo que ha generado una permanente tensión entre el mercado y la inclusión escolar, ya que los principios que ambos promueven en la práctica cotidiana se contraponen. Por eso, el objetivo de este estudio fue conocer las creencias que sostienen los directores escolares de distintas regiones de Chile en torno a las políticas de inclusión. En términos metodológicos, se desarrolló un estudio cualitativo que, en una primera fase, consistió en la aplicación de 50 entrevistas semiestructuradas a estos actores, mientras que en la fase de profundización se desarrolló un

estudio de casos múltiples a cuatro participantes a través de observaciones no participantes y entrevistas en profundidad. Entre los resultados se destacan las creencias de los directivos que asocian a la políticas de inclusión con un aumento significativo de su trabajo burocrático; por otra parte, declararon que en las tareas de gestión cotidiana priorizan la demostración de calidad educativa sobre la inclusión escolar; finalmente, desde sus creencias proponen que las políticas en materia de inclusión son costosas en términos financieros y simbólicos, ya que los estudiantes diversos son costosos de educar y representan un peligro para el prestigio de sus escuelas en los mercados escolares locales.

Palabras claves: creencias, inclusión educativa, políticas de inclusión educativas, directores escolares.

Abstract

The demand to build an increasingly inclusive school is one of the most important challenges today worldwide. The case of Chile is unique, since for decades the educational system has been regulated as a market, which has generated as one of its negative effects a permanent tension between the market and school inclusion, since the principles that both promote in everyday practice are in conflict. The objective of this study was to know the beliefs held by school principals from different regions of Chile regarding inclusion policies. In methodological terms, a qualitative study was developed, which, in a first phase, consisted of applying 50 semi-structured interviews to these actors, while in the in-depth phase, a multiple case study was carried out with 4 participants through observations, non-participants and in-depth interviews. Among the most outstanding results are the beliefs of the principals who associate inclusion policies with a significant increase in their bureaucratic work, on the other hand, they declared that in daily management tasks they prioritize the demonstration of educational quality over the school inclusion and finally, from their beliefs, they propose that inclusion policies are costly in financial and symbolic terms, since diverse students are expensive to educate and represent a danger to the prestige of their schools in the respective local school markets.

Keywords: Beliefs, educational inclusion, educational inclusion policies, school principals.

Resumo

A exigência de construir uma escola cada vez mais inclusiva é um dos desafios mais importantes em todo o mundo hoje. O caso do Chile é único, pois durante décadas o sistema educacional foi regulado como uma mercadoria, o que gerou uma tensão permanente entre o mercado e a inclusão escolar, uma vez que os princípios que ambos promovem na prática diária se contradizem. Portanto, o objetivo deste estudo foi conhecer as crenças dos diretores escolares de diferentes regiões do Chile em relação às políticas de inclusão. Em termos metodológicos, foi desenvolvido um estudo qualitativo que, numa primeira fase, consistiu na aplicação de 50 entrevistas semiestruturadas a estes atores, enquanto na fase de aprofundamento foi desenvolvido um estudo de casos múltiplos com quatro participantes através de não observações. e entrevistas em profundidade. Dentre os resultados, destacam-se as crenças dos gestores que associam as políticas de inclusão ao aumento significativo do seu trabalho burocrático; Por outro lado, declararam que nas suas tarefas diárias de gestão priorizam a demonstração da qualidade educativa em detrimento da inclusão escolar; Finalmente, com base nas suas crenças, propõem que as políticas de inclusão são dispendiosas em termos financeiros e simbólicos, uma vez que a educação de diversos alunos é dispendiosa e representa um perigo para o prestígio das suas escolas nos mercados escolares locais.

Palavras-chave: crenças, inclusão educacional, políticas de inclusão educacional, diretores escolares.

Fecha Recepción: Mayo 2023

Fecha Aceptación: Septiembre 2023

Antecedentes

Las relaciones entre la inclusión y los mercados educativos han sido descritas como tensas y problemáticas, ya que en países donde los sistemas escolares se regulan como mercados existe una tendencia mayor hacia “la exclusión que hacia la inclusión” (Slee, 2012, p. 896). Esta dinámica se origina debido a que las escuelas y sus participantes están principalmente enfocados en la prestación de un servicio que cumpla con elevados estándares de calidad, tanto para el Estado como para las familias. Estos estándares se definen a través de indicadores creados por entidades externas que administran pruebas estandarizadas o elaboran *rankings* de escuelas basados en el rendimiento de los estudiantes en dichas evaluaciones (Braun y Maguire, 2018; Liasidou y Symeou, 2018; Perryman *et al.*, 2017).

El caso de Chile es uno de los ejemplos más representativos a nivel mundial de un mercado educativo. De hecho, ha sido objeto de diversas investigaciones que lo consideran un “caso único” en el panorama global, pues durante más de 40 años Chile ha funcionado según los principios de oferta y demanda en educación, con una regulación estatal mínima que ha ido aumentando con el tiempo, pero que sigue siendo en su esencia subsidiaria (Carnoy, 2005; Verger *et al.*, 2016). Sin embargo, estos principios de mercado aplicados a la educación no han logrado resolver los problemas relacionados con la calidad educativa. En su lugar, han exacerbado los niveles de segregación y segmentación entre los estudiantes de familias acomodadas y aquellos que provienen de contextos con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica (Bellei, 2015; Bellei y Muñoz, 2021; Villalobos y Quaresma, 2015).

Con la finalidad de contrarrestar esta tendencia, el Estado de Chile —por medio de instrumentos de la política pública— ha ido de manera progresiva generando mecanismos de compensación y corrección del mercado en el campo de la educación, a través de la promulgación de legislaciones que han promovido la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado (Inostroza, 2020). Por ello, desde los años 90 del siglo pasado se inyectaron importantes recursos económicos y humanos a través de políticas denominadas *compensatorias*, como los programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación de los niveles de educación básica, media y sectores rurales (Programas MECE), así como apoyos focalizados a escuelas que demostraban baja calidad de manera persistente y permanente en sectores de pobreza, como el programa P-900 (900 escuelas intervenidas), entre otros (Armijo, 2020; Cox, 2012; Oliva, 2008; Saura y Mateluna, 2020).

Luego, en el inicio del siglo XXI, se produjo un cambio significativo en la lógica de las políticas educativas debido a la necesidad apremiante de mejorar la calidad de la educación, ya que, a pesar de una década de apoyo focalizado en las instituciones escolares, no se estaban alcanzando los resultados esperados, como señalaron varios expertos (Alarcón y Donoso, 2018). Como respuesta a esta crisis, se adoptaron políticas de rendición de cuentas o *accountability* con consecuencias significativas (Carrasco *et al.*, 2019; De la Vega y Picazo, 2016; Falabella, 2016). Un ejemplo de ellos fue la ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2007), que proporcionaba a las escuelas donaciones especiales por cada estudiante en situación de “vulnerabilidad” a cambio del cumplimiento de metas en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y, sobre todo, en la prueba estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Al mismo tiempo, se estableció una nueva institucionalidad dedicada a la mejora y supervisión de las escuelas mediante mecanismos de rendición de cuentas. Esto incluyó la creación de la Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), encargada de desarrollar e implementar la prueba SIMCE y de asesorar a las escuelas en términos de calidad, así como la Superintendencia de Educación, cuya función es garantizar el cumplimiento de las políticas educativas en las instituciones educativas (Falabella, 2016; Inostroza y Falabella, 2021).

Paralelamente, otra gran preocupación en la política educativa chilena era la promoción de la inclusión escolar, lo cual respondía a una demanda social apremiante, pues Chile se encontraba rezagado con respecto a los estándares internacionales y enfrentaba diversos desafíos en su implementación (López, *et al.* 2018; Sisto, 2019). Como resultado, se inició un proceso gradual de promulgación de múltiples legislaciones relacionadas con la inclusión. En un principio, estas leyes se centraron en la integración educativa para promover el acceso de estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales (NEE) a las escuelas regulares a través de los Programas de Integración Escolar o PIE (Mineduc, 2013). Posteriormente, se promovieron acciones que no solo abordaron la presencia de estudiantes con discapacidad y NEE, sino que también distinguieron entre diferentes NEE y promovieron la coenseñanza, como se estableció en el Decreto 170 (Decreto 170, 2010). Además, se consideraron aspectos como la mixtura social, el fin de la selección de estudiantes y la eliminación del copago por parte de los padres a través de la Ley de Inclusión Escolar o LIE (Mineduc, 2015). También se diversificó el currículo mediante el Decreto 83 (Decreto 83, 2015) y se reformuló el proceso de evaluación con el Decreto 67 (Decreto 67, 2018).

Explicado lo anterior, se puede indicar que el objetivo de este estudio fue conocer las creencias que sostienen los directores escolares de distintas regiones de Chile en torno a estas políticas educativas de inclusión.

Marco teórico

Creencias

Décadas de investigación científica demuestran la importancia del estudio de las creencias de los docentes como un constructo de relevancia teórica y práctica. En este sentido, destaca el trabajo de Pajares (1992), quien señala que las creencias pueden tener un gran impacto en cómo las personas realizan sus acciones cotidianas, pues estas no solo condicionan las acciones de los individuos, sino que también influyen en cómo se percibe y

entiende el mundo en general. Por eso, resulta muy relevante entender cómo se forman y se desarrollan las creencias, así como comprender el impacto que estas tienen en los individuos.

Según el referido autor, las creencias son “el juicio individual sobre la verdad o falsedad de una proposición” (p. 309), así como el resultado de un proceso complejo que involucra la información externa a través de la experiencia, el conocimiento adquirido de la educación y la influencia de la cultura y la sociedad. En el ámbito de la docencia, Pajares (1992) deduce que las creencias docentes son construcciones cognitivas complejas que se desarrollan a partir de una variedad de influencias, entre ellas la experiencia, la formación académica, la cultura y el contexto. Además, propone una clasificación de las creencias en tres áreas principales: i) creencias acerca de la enseñanza, ii) creencias acerca de los aprendices, y iii) creencias acerca de uno mismo como docente. Estas áreas se dividen en subcategorías relacionadas con el contenido, la organización, el entorno de aprendizaje y la evaluación, y serían trascendentales para la toma de decisiones por parte de los maestros, así como para el éxito de sus educandos.

A la definición y clasificación anteriores, por su puesto, se deben agregar las aportadas por otros autores, quienes a menudo destacan distintas características, como su naturaleza implícita o explícita, su contextualización situacional o general, su estabilidad y su relación con el conocimiento y su función (Fives y Buehl, 2012). De hecho, Buehl y Beck (2015) argumentan que las creencias forman parte de un sistema complejo, interconectado y multidimensional de relaciones, por lo que pueden variar en su grado de convicción y organizarse en conjuntos separados, lo que permite la coexistencia de creencias incompatibles o inconsistentes. Además, a pesar de ser relativamente estables, también pueden ser flexibles y modificar con el tiempo y la experiencia.

En relación con la investigación que vincula las creencias de los directores de escuelas con la inclusión y las políticas de inclusión escolar, ha sido escasa a nivel nacional. Sin embargo, existen estudios que proporcionan valiosos antecedentes sobre las creencias y desafíos que estos actores han enfrentado en la implementación de políticas de inclusión, en particular, la Ley de Inclusión Escolar (LIE) (Quiroga y Aravena, 2018; Rojas, 2018; Rojas *et al.*, 2021).

En lo que respecta a la relación entre los directores y las políticas de inclusión escolar a nivel internacional, los estudios indican que, históricamente, los directivos se han centrado en liderar procesos de gestión administrativa y currículo escolar. Sin embargo, debido a la creciente diversidad del alumnado en las organizaciones escolares, este fenómeno los ha

llevado a redirigir sus esfuerzos hacia la creación de escuelas más inclusivas y equitativas (Gómez-Hurtado, 2013; Murillo *et al.*, 2010). En este sentido, la literatura sugiere que, aunque no existen características definidas de directores inclusivos, es posible señalar que estos actores facilitan la inclusión cuando promueven liderazgos democráticos o participativos que fomentan visiones compartidas sobre la importancia de la diversidad en las escuelas y que asumen esta diversidad como una responsabilidad profesional y ética (Blackmore, 2009).

En cuanto a la investigación realizada en Chile que vincula a los directores con las políticas de inclusión, se ha centrado en el estudio de las percepciones, actitudes y creencias en torno a una política específica: la Ley de Inclusión Escolar (LIE), la cual comenzó a implementarse en el año 2016. Los hallazgos relacionados con esta legislación indican que la función de los directivos es fundamental en la gestión y el cambio de actitudes en los equipos docentes, así como en la comunicación y promoción de las políticas públicas relacionadas con la inclusión en sus comunidades educativas (Quiroga y Aravena, 2018).

Por otro lado, Rodríguez y Rojas (2020) sostienen que la categoría de desempeño otorgada por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) guarda una relación directa con la disposición de los directivos hacia esta política. En tal sentido, los directores de escuelas categorizadas con un alto desempeño manifiestan una mayor confianza ante los posibles cambios que podrían traer consigo la llegada de nuevos estudiantes, ya que creen que seguirán demostrando excelencia académica a través de las evaluaciones estandarizadas como el SIMCE. En contraste, los directivos de instituciones categorizadas con un desempeño insuficiente son críticos ante las transformaciones que introduce la LIE, ya que asocian la admisión de estudiantes socioeconómicamente más vulnerables con un bajo rendimiento académico y problemas de convivencia escolar.

Inclusión educativa y políticas de inclusión escolar en Chile

La inclusión educativa es un concepto polisémico que adquiere un significado particular dependiendo de la perspectiva epistémica (enfoque biomédico, social, crítico o postcrítico) desde la cual se conceptualice (Infante, 2010; Peña, 2013). En el caso de este estudio, la inclusión en la educación se entenderá como un proceso que promueve creencias, discursos y prácticas escolares destinadas a generar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus orígenes, características y necesidades individuales. Además, este proceso busca fomentar en las instituciones educativas el

reconocimiento de la diversidad como un valor intrínseco y, por lo tanto, busca materializar acciones tendientes a la discriminación positiva y la justicia social para aquellos grupos que históricamente han sido marginados en la educación formal debido a diversos marcadores sociales como género, raza, vulnerabilidad, etnia, lengua, migración, entre otros (Graham y Slee, 2008; Slee, 2019).

Desde una perspectiva histórica, el concepto de inclusión en el sistema educativo chileno es relativamente reciente en su uso y aplicación. En un principio, la diversidad del alumnado se conceptualizaba desde la educación especial como un déficit intrínseco de los estudiantes. En consecuencia, se creía que esta “deficiencia” debía corregirse mediante intervenciones desde las ciencias de la salud, incluyendo terapias y tratamientos médicos y ortopédicos, con el objetivo de corregir cualquier desviación biológica o psicológica de los estudiantes (Infante *et al.*, 2011; Peña, 2013).

Posteriormente, entre las décadas de 1970 y 1980, comenzó a utilizarse el término *necesidades educativas especiales* (NEE) derivado del Informe Warnock (1978). Este concepto se refería a las necesidades que cualquier estudiante podría presentar durante su escolaridad —ya fuera debido a discapacidades o diversas condiciones—, las cuales debían ser abordadas por profesionales de la psicología, psicopedagogía y psiquiatría. El propósito era conseguir, por medio de un tratamiento adecuado, la incorporación de esos estudiantes a las escuelas regulares, lo que se conoció como integración educativa. Estas iniciativas, sin embargo, resultaban insuficientes para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, especialmente para aquellos considerados como “diversos” (Infante, 2010; Inostroza y Falabella, 2021; Peña, 2013).

En este contexto, a finales del siglo XX, surgió el movimiento de inclusión escolar a nivel internacional, que posteriormente se adoptó en Chile a través de acuerdos en dicho ámbito. La inclusión buscaba no solo la presencia física de todos los estudiantes en el aula, sino también garantizar que cada uno de ellos recibiera una educación de calidad y el reconocimiento social que enfatizara la diversidad como un valor intrínseco de la especie humana. Por lo tanto, el sistema escolar y las instituciones educativas debían adaptarse y trabajar en función de proporcionar todas las condiciones necesarias para que cada estudiante desarrollara su máximo potencial en términos humanos y, en particular, en relación con el aprendizaje (Albornoz *et al.*, 2015; Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019).

Ahora bien, dado que en la sociedad actual la inclusión escolar es una de las demandas más relevantes del siglo XXI, tanto en América Latina como en Chile, el Gobierno ha

avanzado de manera progresiva y significativa en la promulgación de legislaciones para abordar la creciente diversidad de estudiantes. Así, desde mediados de la década de 1990, se han implementado políticas que promueven la focalización y la discriminación positiva hacia el alumnado en general, con un enfoque especial en aquellos estudiantes que tienen más dificultades para acceder a la educación regular o que han sido excluidos durante décadas, así como aquellos que están presentes en instituciones educativas pero enfrentan desafíos significativos en su proceso de aprendizaje (López *et al.*, 2018; Benavides-Moreno *et al.*, 2021).

Para los fines de esta investigación, se conceptualizará la política de inclusión escolar como aquella legislación cuyo objetivo principal es promover acciones de discriminación positiva en estudiantes que, debido a diversos marcadores sociales, han sido identificados como “diversos” y que están en riesgo potencial de exclusión o abandono del sistema educativo regular. Esta definición incluye políticas que proporcionan recursos tanto materiales como humanos para mejorar la experiencia educativa de todos los estudiantes, así como aquellas que buscan eliminar barreras de acceso a las escuelas o que pretenden modificar el currículo y la evaluación para promover un aprendizaje integral para todos los estudiantes (Inostroza, 2022).

Las políticas consideradas como “de inclusión escolar” en el sistema educativo chileno se resumen en la siguiente tabla, las cuales abarcan un periodo de aproximadamente 30 años.

Tabla 1. Políticas consideradas como de “inclusión escolar” en Chile

Políticas	Programa de Integración Escolar (PIE)	Subvención Escolar Preferencial (SEP)	Decreto 170/2009	Decreto 83/2015	Ley de Inclusión Escolar (LIE) del año 2015.
Temáticas y acciones	Regula y promueve la incorporación de estudiantes con discapacidad o con alguna NEE diagnosticada a las escuelas regulares.	Aumenta el monto de la subvención escolar de acuerdo con el nivel de vulnerabilidad del estudiantado en 60 %. Incorpora mecanismos de rendición de cuentas con altas consecuencias.	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.	Promueve la diversificación curricular y propone un modelo para la diversificación de la enseñanza en el aula por medio del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).	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: Elaboración propia

Metodología

Diseño

La presente investigación se llevó a cabo utilizando un enfoque cualitativo (Creswell y Creswell, 2018; Flick, 2014), que se centra en comprender a fondo y de manera holística un fenómeno social, teniendo en cuenta los contextos y las voces de los actores involucrados. Para organizar la información recopilada que constituyó el corpus discursivo, se llevaron a cabo dos fases: una exploratoria, que implicó la aplicación de entrevistas semiestructuradas

a 50 directores y directoras de escuelas en diferentes regiones de Chile. Luego, en una fase de profundización, se utilizó un enfoque de estudio de casos múltiples con orientación etnográfica (Guber, 2015), que incluyó observaciones no participantes y entrevistas en profundidad con cuatro participantes previamente seleccionados.

Participantes

En la fase exploratoria participaron 50 directores y directoras de escuelas de diversas regiones de Chile que fueron seleccionados principalmente en función de criterios de accesibilidad, disponibilidad y la dependencia de la escuela (municipal o particular subvencionada) (Creswell y Creswell, 2018). Estos participantes fueron contactados utilizando dos métodos: entrevistas por videoconferencia a través de Zoom para 30 directivos, y entrevistas en persona para los 20 participantes restantes, para lo cual se tomaron en cuenta las previsiones impuestas durante la pandemia de covid-19.

En cuanto a las características o atributos de los participantes en la primera fase, se buscó una distribución equitativa en términos de género (25 masculino y 25 femenino), dependencia de la escuela (25 en escuelas municipales y 25 en establecimientos particulares subvencionados por el Estado), y experiencia laboral (se priorizaron directores y directoras con al menos 5 años de experiencia profesional).

En la fase de profundización, los participantes para los casos de estudio se seleccionaron considerando criterios de inclusión, como haber participado en la primera fase de investigación, disponibilidad y accesibilidad para el seguimiento etnográfico durante un semestre académico (equivalente a 5 meses), tener formación o no en temas relacionados con la inclusión escolar, y tener al menos 5 años de experiencia como director/a de escuela. Además, se aseguró la paridad de género y la diversidad en cuanto a la dependencia de los establecimientos en los que ejercían estos directivos.

En la siguiente tabla se proporciona una caracterización de los casos de estudio que participaron en la fase de profundización:

Tabla 2. Casos de estudio de la fase de profundización

Nombre	Dependencia del establecimiento	Región (comuna)	Formación profesional	Trayectoria laboral
Alberto	Municipal	Metropolitana (Santiago)	Magíster	5 años
Beatriz	Municipal	Metropolitana (Colina)	Doctor	20 años
Carlos	Particular	Metropolitana (Talagante)	Doctor	30 años
Daniela	Particular	Metropolitana (Lampa)	Magíster	10 años

Fuente: Elaboración propia

Procedimientos

En la fase exploratoria, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los 50 directores y directoras, las cuales se basaron en un guion que contenía 12 preguntas abiertas relacionadas con las creencias de los participantes sobre inclusión educativa, políticas de inclusión escolar, barreras y facilitadores para la implementación de estas políticas, y tensiones percibidas entre los principios de inclusión y los del mercado en las escuelas chilenas. Estas entrevistas se realizaron en persona y de forma remota, cada una de las cuales tuvo una duración promedio de 1 hora y 15 minutos, lo que resultó en un total de aproximadamente 62 horas y 30 minutos de grabación.

En la etapa de profundización, se llevaron a cabo observaciones no participantes de los directores y directoras que formaban parte de los casos de estudio. Estas observaciones se registraron a través de notas de campo, que posteriormente fueron transcritas y ampliadas por el equipo de investigación. Las notas de campo se enfocaron en las prácticas relacionadas con la implementación de las creencias de los directivos en relación con las políticas de inclusión escolar en su trabajo diario de gestión y pedagogía. Estas observaciones se llevaron a cabo durante un periodo de 5 meses, equivalente a un semestre académico, con visitas semanales a las escuelas que duraban 6 horas cada una.

Además, se realizaron dos entrevistas en profundidad a cada uno de los participantes de los casos de estudio. Estas entrevistas tenían como objetivo profundizar en la implementación de las creencias que habían sido expresadas en la fase anterior, en relación

con las políticas de inclusión escolar en su rutina diaria. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora.

En resumen, en la fase de profundización se recopilaron un total de 480 horas de observación no participante (120 horas por cada director/a) y 8 horas de entrevistas en profundidad. En conjunto, esto representa un corpus discursivo significativo para el estudio.

Técnicas de análisis

Para ofrecer sistematizado al corpus discursivo recopilado se siguió un proceso inicial de codificación abierta y axial, guiado por las etapas propuestas en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). Este procedimiento se llevó a cabo con el apoyo del *software* de análisis de información cualitativa Atlas ti, versión 22.0. Después de identificar las categorías preliminares, se realizó un análisis de contenido (Bardín, 1996; Mayring, 2000) mediante una lectura repetida de los textos y su agrupación en conjuntos más amplios según su similitud semántica. Estos conjuntos se organizaron en tres categorías principales, las cuales se describen en la siguiente sección.

Resultados

Entre los hallazgos más significativos se destacan los siguientes: en primer lugar, se observa que las políticas de inclusión escolar no parecen estar generando un aumento real en los niveles de inclusión en las instituciones educativas. En cambio, están resultando en un aumento significativo de la carga burocrática para los directivos debido a que estas políticas han ampliado la cantidad de tareas administrativas que estaban llevando a cabo.

En segundo lugar, se evidencia que, para los directivos, la inclusión no ocupa un lugar central en sus responsabilidades, pues se percibe como una tarea de segundo orden en comparación con el cumplimiento de metas relacionadas con la demostración de calidad a través de las pruebas estandarizadas nacionales, como el SIMCE y la PAES (Prueba de Acceso a la Educación Superior), así como la rendición de cuentas hacia el Estado y las familias.

Por último, se percibe una creencia generalizada entre los líderes escolares de que la inclusión es costosa. Esto no se refiere únicamente a los recursos económicos y humanos que se necesitarían para implementarla, sino también a nivel simbólico. En consecuencia, existe la percepción de que al incluir a estudiantes “diversos”, las instituciones escolares podrían

reducir sus estándares de calidad y, por lo tanto, su prestigio dentro de los mercados educativos locales.

Políticas de inclusión escolar: aumento del trabajo burocrático

Los participantes enfatizaron de manera predominante que la implementación de políticas educativas —ya sea relacionadas con la convivencia escolar, calidad o inclusión— conlleva inevitablemente a un aumento significativo en la carga de trabajo administrativo. Además, e indistintamente de la temática específica de la política, señalaron que en la mayoría de los casos reajustan sus agendas cuando se enteran de la llegada de una nueva legislación o decreto ministerial. Esto se hace para reservar tiempo suficiente en un primer momento para comprender en detalle la normativa, luego para comunicarla a sus equipos docentes y, además, para crear espacio en sus oficinas destinado a archivadores o carpetas adicionales. Estos se utilizan para recopilar todos los documentos, informes y formularios necesarios, así como cualquier otro antecedente escrito que pueda servir como medio de prueba en caso de futuras supervisiones o auditorías. De esta forma lo describieron los directivos entrevistados en la primera fase:

Lo que yo creo cuando me dicen que vendrá una nueva política educativa, independiente del tema, inmediatamente sé que debo dejar tiempo para aprender la política y luego en los consejos de profesores compartirla con mis colegas y evidentemente debo inaugurar una nueva carpeta para llenarla de formularios, informes, registros de muchas cosas, porque, al final, si vienen a supervisar, lo único que importa es que tengas todos los papeles y boletas (director 27).

Las políticas en general, por mi experiencia, siempre se tratan de burocracia y trabajo administrativo. Siempre hay que estar juntando cada vez más evidencias para que se demuestre que la política se está cumpliendo. Ahora, yo creo que lamentablemente, si el foco, por ejemplo, es la inclusión se debería centrar más la política en el aprendizaje de los niños y no en juntar papeles, porque pierdo mucho tiempo en lo administrativo y me preocupa que mis niños aprendan (directora 18).

En concordancia con las declaraciones de los participantes en los párrafos anteriores, la mayoría de los directores subrayaron que la llegada de nuevas políticas no solo implicaba un aumento en la carga de trabajo administrativo, sino que también tendía a desviar la

atención del propósito original de estas legislaciones. A pesar de sus creencias de que estas políticas deberían contribuir al aprendizaje de todos los estudiantes, expresaron que lo que parecía importar más a las autoridades y entidades de fiscalización era la existencia de evidencias escritas que demostraran la implementación de las políticas, en lugar de profundizar en si estas normativas realmente generaban mejoras en el aprendizaje de todos los educandos.

En cuanto a las políticas de inclusión escolar, los participantes tenían la creencia de que estas legislaciones efectivamente fomentarían una mayor inclusión en sus respectivas instituciones educativas, lo cual se traduciría principalmente en la asignación de recursos financieros y humanos adicionales para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades o necesidades educativas especiales (NEE).

En los siguientes fragmentos, los entrevistados de la fase exploratoria manifestaron sus creencias en este aspecto:

Creo que las políticas de inclusión son bienvenidas, siempre y cuando nos ayuden con más recursos para atender las necesidades de los niños que están integrados y que tienen discapacidad. Pero a veces, las políticas de inclusión no hacen eso y son hasta contradictorias, porque por ejemplo, la Ley de Inclusión, al final se trataba de mezclar alumnos de distintos estratos económicos y no de proporcionar mayor inclusión (directora 37).

Aparte de todo los papeles que hay que juntar por cada política, creo que las políticas de inclusión en los últimos años no han apuntado mucho a la inclusión, porque en vez de fortalecer con recursos para mejorar los aprendizajes de los niños con Necesidades Educativas Especiales, se han ido como trasladando a temas de mixtura social, de género, de uso de uniforme, pero no han apuntado al aprendizaje (director 21).

Si bien la mayoría de los directivos entrevistados consideraban que las políticas de inclusión recientemente promulgadas eran beneficiosas para sus escuelas, expresaron críticas al señalar que estas legislaciones no se centraban en la discapacidad o las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes. En lugar de ello, creían que estas normativas abordaban cuestiones que no estaban directamente relacionadas con su concepción de la inclusión. Por ejemplo, según los directores, la Ley de Inclusión Escolar —que busca la diversificación socioeconómica en las instituciones educativas, la eliminación del lucro por parte de los sostenedores y el fin de la selección arbitraria de estudiantes— no se alineaba

con una iniciativa legal destinada a mejorar el aprendizaje de los estudiantes con NEE o discapacidades. Lo mismo ocurría con las normativas vinculadas con el género y la adaptación del currículo y la evaluación de los aprendizajes, ya que sus percepciones sobre la inclusión estaban más influenciadas por un enfoque biomédico.

A pesar de estas críticas, en uno de los casos de estudio, una de las directoras mencionó que había sido muy positivo que las actuales legislaciones sobre inclusión escolar fueran más allá del “antiguo paradigma de la integración”. Al respecto, expresó lo siguiente:

Me encanta que las políticas de inclusión hayan dejado atrás el antiguo paradigma de la integración. Porque ahora, ya no solo consideran a los estudiantes con discapacidad y Necesidades Educativas Específicas, sino que ahora hablan de género, de uso de nombre social de estudiantes trans, de diversificación del currículum y de evaluación más auténtica y eso, me dice que ahora, están entendiendo que la inclusión es más que discapacidad o los niños que más les cuesta aprender (directora caso de estudio 3).

En resumen, en esta sección se observó, en primer lugar, que las creencias de los directivos con respecto a las políticas educativas tendían a considerar que estas generaban una carga adicional de trabajo de gestión y administrativo, lo que a su vez reducía el tiempo disponible para el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de su situación particular. En segundo lugar, se evidenció que aún persistían creencias arraigadas en algunos directores sobre la inclusión, interpretada principalmente como la integración de estudiantes con discapacidades y necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas regulares. Sin embargo, es importante destacar que esta creencia no fue generalizada, ya que en los casos de estudio se apreció una comprensión más amplia de la inclusión, relacionada con la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

La demostración de la calidad sobre la inclusión escolar

Uno de los temas más destacados para los participantes fue la tensión existente entre la demostración de calidad a través de los puntajes en las evaluaciones estandarizadas (SIMCE y PAES) y las políticas de inclusión escolar, ya que prevalecía la creencia entre los directores y directoras de que la prioridad debía ser la calidad por encima del cumplimiento de las políticas de inclusión. Esto se debía a que la calidad se evaluaba anualmente y los resultados en estas pruebas determinaban si sus instituciones educativas serían recompensadas o sancionadas. En contraste, las legislaciones de inclusión escolar, aunque

importantes para los directores, solo requerían demostrar la pertinencia de los gastos destinados a personal especializado y recursos pedagógicos para promover la inclusión en sus respectivas comunidades educativas. Los siguientes fragmentos extraídos de las entrevistas ilustran esta perspectiva:

Obviamente creo que la calidad y la inclusión van de la mano, pero en un sistema como el chileno, en donde la competencia es lo principal, nos tenemos que centrar en la calidad, en demostrar que tenemos buen puntaje SIMCE o que nos va bien en la PAES y de esa forma evitamos el castigo y al mismo tiempo nos dan bonos por excelencia académica (director 4).

No niego que la inclusión es importante, pero cuando nos toca rendir cuentas de lo que hemos hecho en inclusión, la gente de la Superintendencia de la Educación, revisa los temas financieros. Entonces, como el SIMCE se rinde todos los años y nos miden a través de esa prueba, colocamos nuestra prioridad en el SIMCE, porque si nos empieza a ir mal, nuestro prestigio baja, nos castigan e intervienen la escuela y a eso le tenemos mucho respeto y miedo (director 7).

En términos generales, los participantes afirmaron que si bien las políticas de inclusión eran relevantes para las instituciones que dirigían, su prioridad recaía en la demostración de la calidad debido a que sus escuelas serían juzgadas en función de los puntajes obtenidos por sus estudiantes en las evaluaciones estandarizadas, lo que determinaría si recibirían “premios o castigos”. Además, desde su perspectiva, el cumplimiento de las políticas de inclusión escolar requería simplemente mantener un registro de todos los documentos financieros y contables que demostraran el uso adecuado de los recursos económicos destinados a la inclusión.

Esta creencia se refleja en una de las observaciones no participantes realizadas en una escuela que formaba parte de un caso de estudio en la fase de profundización:

El investigador se encontraba dialogando con la directora de una de las escuelas. Luego, golpea la puerta la jefa de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) e irrumpe en la oficina. A continuación, se generó el siguiente diálogo: *Jefa de UTP (dirigiéndose a la directora):* Directora Daniela, disculpe que la interrumpa, pero tenemos que aplicar el ensayo SIMCE en los cuartos años básicos y necesitamos que todos los estudiantes rindan la prueba. Entonces, le

vengo a preguntar si me autoriza para que en la próxima hora pueda cambiar las asignaturas que tenían por el ensayo.

Directora Daniela (dirigiéndose a la jefa de UTP): No hay problema, hable con los profesores para el cambio de actividad. ¡Ah! También deben rendir el ensayo los niños del Programa de Integración, así que sáquelos del PIE y llévelos a la sala de clases.

[La jefa de UTP se retira asintiendo con la cabeza, y ahora la directora Daniela se dirige al investigador].

Directora Daniela: Se da cuenta a lo que me refiero. Primero es la calidad, luego viene todo lo otro. Porque yo puedo ser muy inclusiva, pero no me van a premiar por eso, porque todavía el SIMCE manda en las escuelas chilenas, entonces la prioridad, lamentablemente, no está con la inclusión, sino que con la medición de la calidad (nota de campo, directora Daniela).

En la situación expuesta se puede observar cómo las creencias de los directores dan prioridad a las tareas relacionadas con la calidad, por lo que dejan en un segundo plano las directrices de las políticas de inclusión escolar. De hecho, la agenda de las actividades diarias de los participantes se enfoca en preparar a los estudiantes para el examen SIMCE, por lo que se modifican los apoyos pedagógicos individualizados para los estudiantes con necesidades educativas especiales que participaban en el Proyecto Integración Escolar (PIE).

En síntesis, las creencias de los directores estaban centradas en la demostración de calidad en lugar de la inclusión escolar debido, principalmente, a las barreras estructurales existentes. En pocas palabras, la calidad se mide y otorga incentivos o castigos, por lo que ocupa un lugar destacado en las agendas de los participantes. En cambio, la inclusión no se mide, y no existen recompensas o sanciones que afecten directamente las remuneraciones de los directivos y los equipos docentes de las escuelas que dirigen los participantes de esta investigación.

Los costos de la inclusión: recursos y prestigio en el mercado escolar

Entre los participantes tanto de la fase exploratoria como en los estudios de casos, se observó una creencia predominante de que la inclusión escolar era costosa. Esto se refiere a que los recursos financieros necesarios para proporcionar los apoyos pedagógicos adecuados para satisfacer las necesidades educativas individuales de cada estudiante en la práctica superan la subvención proporcionada por el Estado de Chile. Además, fueron enfáticos en

señalar que los costos simbólicos vinculados a la incorporación de estudiantes considerados como “diversos” en sus respectivas instituciones educativas han sido percibidos como elevados en términos de prestigio.

Este último aspecto fue especialmente relevante para los directores y directoras de colegios particulares subvencionados, pues de manera consistente y reiterada manifestaron que los alumnos incorporados bajo el amparo de las políticas de inclusión podrían tener un rendimiento menor en las evaluaciones estandarizadas (SIMCE o PAES). Esto, a su vez, podría resultar en una disminución en la clasificación de la escuela (como insuficiente o de baja calidad), lo que llevaría a la pérdida de la excelencia académica y, como consecuencia, a la posible migración de las familias y sus educandos hacia establecimientos particulares pagados o de élite.

Respecto al primer hallazgo mencionado, los participantes de la fase exploratoria señalaron que si bien eran conscientes de la escasez de recursos provenientes del Estado en materia de educación, en su labor cotidiana estos fondos destinados a la inclusión resultaban insuficientes. Esto fue respaldado por dos de los participantes de la fase exploratoria:

Para ser sincera, sé que el dinero es escaso y que el Estado hace lo que puede para que la inclusión funcione, pero nosotros como directores tenemos que hacer malabares, como en un circo, para que nos alcance para contratar especialistas en inclusión y para comprar el material didáctico que cada niño necesita de acuerdo con su necesidad. Entonces, agradecemos los recursos, pero son insuficientes para que todos los estudiantes aprendan en igualdad (directora 35).

Hoy se busca que los estudiantes tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje y que lo que aprendan sea de calidad, pero los recursos son insuficientes, ya que no nos alcanza para todos los alumnos, ya que la inclusión no es solo que entren más niños con dificultades y que los tengamos en una misma sala, el objetivo es que aprendan y que se desarrollen, y eso no se ha logrado y no por voluntad mía o del equipo de profesores, eso pasa porque la inclusión es muy costosa y los recursos del Estado son muy escasos (director 33).

En concordancia con el argumento anterior, uno de los participantes de los casos de estudio en una entrevista en profundidad mencionó lo siguiente:

Para nosotros, incluir ha sido muy costoso. En primer lugar, porque los recursos de la subvención no te permiten que cada estudiante aprenda de acuerdo a sus necesidades, ya que no nos permite contratar un profesional para cada necesidad: no tenemos interpretes para lenguaje de señas, o especialistas en espectro autista o un tutor sombra, entonces, decidimos si nos enfocamos en determinados niños y a los otros los dejamos sin recursos y eso nos duele, nos preocupa, porque cada estudiante debería tener el derecho a una educación de calidad, pero la política se queda en las buenas intenciones (Carlos, director).

En la cita anterior, se refleja la preocupación de los directores por la calidad de la educación que reciben los estudiantes en sus respectivas escuelas. De hecho, cuestionan las políticas de inclusión debido a que, aunque han aumentado la diversidad de estudiantes en las instituciones de educación regular, los recursos financieros son insuficientes para cubrir las necesidades que presentan estos alumnos en sus procesos de aprendizaje. Por lo tanto, los directores se ven en la obligación de asignar recursos económicos de manera selectiva para priorizar el apoyo pedagógico de algunos niños con ciertas condiciones, en detrimento de otros que también requieren apoyo pedagógico individualizado.

Como último hallazgo relevante en el marco de las creencias de los directivos, destaca la preocupación por los costos simbólicos que conllevan las políticas de inclusión escolar. La mayoría de los participantes declararon que el aumento en la matrícula de estudiantes “diversos”, como resultado de las nuevas leyes, ha generado una mayor carga de trabajo tanto para los directivos como para el profesorado, lo cual es más preocupante para los colegios particulares subvencionados, ya que estos educandos podrían potencialmente ocasionar descensos significativos en los puntajes de las evaluaciones estandarizadas. En consecuencia, las instituciones educativas podrían perder su prestigio dentro de los respectivos mercados educativos locales.

En los fragmentos que siguen se pueden identificar algunas de las creencias de los directores y directoras de colegios subvencionados de la fase exploratoria al respecto:

La inclusión sabemos que es muy positiva, pero es cara y a nosotros nos ha jugado en contra. Hace 2 años teníamos excelentes puntajes en SIMCE a nivel de la comuna, pero desde que empezaron a llegar niños por el SAE de la Ley de Inclusión hemos venido bajando nuestro rendimiento y eso al parecer va a

ser una tendencia de aquí en adelante y en algún momento, lo tenemos claro, perderemos la excelencia académica (directora 21).

En nuestro colegio hubo mucha inclusión de estudiantes migrantes y desde escuelas municipales y pasó que bajamos los puntajes tanto el SIMCE y la PAES y ahora, tenemos una fuga de estudiantes y de familias, y eso es complicado, porque antes, no éramos tan inclusivos y nos iba bien y teníamos prestigio, pero ahora que hemos abierto las puertas corremos el riesgo de no seamos catalogados como una “buena escuela” (director 49).

Como se aprecia en los fragmentos anteriores, los participantes de colegios particulares subvencionados expresaban una fuerte convicción de que los estudiantes admitidos a partir de las políticas de inclusión escolar eran los responsables de la disminución inicial en los resultados académicos de sus respectivas instituciones, lo cual, en un contexto de mercado educativo, significaba perder su posición de prestigio en las comunidades locales. Este fenómeno, además, podía resultar en la migración de familias y sus hijos/as hacia escuelas con un historial de rendimiento superior, lo que a su vez llevaba a la pérdida de matrícula. En consecuencia, se abandonaba una historia y una trayectoria en las que sus instituciones se habían destacado por su calidad y alto rendimiento académico.

Por otro lado, para los directivos del sector municipal o público, los costos simbólicos relacionados con la implementación de políticas de inclusión y la admisión de alumnos considerados “diversos” eran diferentes en comparación con los del sector particular subvencionado. En este caso, las dificultades y desafíos estaban relacionados con otro tipo de diversidad estudiantil, como los estudiantes migrantes en el norte y centro de Chile, específicamente aquellos cuya lengua materna no era el español, lo cual implicaba que no recibían subvenciones especiales. Estas situaciones fueron expresadas en una entrevista de la primera fase de la investigación.

Nosotros pensábamos que el tema de los estudiantes migrantes no sería un problema porque hablan español y vienen de países vecinos, pero tenemos a muchos de estos niños venezolanos, colombianos y peruanos que les cuesta mucho aprender y sus necesidades no están contempladas como Necesidades Educativas Especiales Transitorias o Permanentes y para ellos no hay una subvención especial y por lo tanto no hay plata para nosotros, ni para ellos (director 3).

Acá el tema de migrantes ha sido complicado, ya que hemos recibido muchos venezolanos que ya traen problemas y niños de Haití y en la mayoría de los casos los haitianos no hablan español y entonces tenemos que empezar el proceso desde cero. Y eso nos afecta como escuela, porque nos baja el poco puntaje que tenemos en el SIMCE y nos complica porque no todos los profesores saben creole y sabemos que nos van a castigar por seguir bajando en el SIMCE (director 14).

Por último, en relación con las creencias relacionadas con los costos asociados a la implementación de políticas de inclusión escolar, se destacan dos puntos clave: en primer lugar, los participantes señalaron que estos costos varían según la dependencia del establecimiento y su posición relativa en términos de calidad, medida a través del SIMCE. Además, consideraron que los recursos proporcionados por el Estado no eran suficientes para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

En segundo lugar, se identificó la creencia de que los costos simbólicos eran más relevantes en los colegios particulares subvencionados. Esto se debía a que los alumnos considerados “diversos”, admitidos gracias a estas políticas, se asociaban con un bajo rendimiento en las evaluaciones estandarizadas. Como resultado, los centros escolares corrían el riesgo de perder su categorización de calidad, su prestigio y su excelencia académica, aspecto que fue especialmente enfatizado por los directores de instituciones subvencionadas en comparación con las municipales o públicas.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo conocer las creencias de los directores y directoras de escuelas en Chile con respecto a las políticas de inclusión escolar vigentes en un contexto educativo que es regulado como un mercado. Entre los hallazgos más significativos se destacó una creencia generalizada de los participantes en cuanto a que las políticas incrementaban la carga de trabajo burocrático. De manera más específica, cuando se trataba de las leyes relacionadas con la inclusión, los directores manifestaron que debían dedicar tiempo y esfuerzo en sus agendas para recopilar una gran cantidad de formularios, informes de evaluación de estudiantes, documentos contables, entre otros. Estos documentos principalmente servían como evidencia para justificar que estaban tomando las acciones necesarias para la inclusión de los estudiantes y, de esta manera, evitar posibles sanciones o castigos.

Desde la perspectiva de los directivos, parecía más importante demostrar la rendición de cuentas en términos de recursos financieros que mostrar evidencia concreta de que se estaban implementando acciones efectivas para garantizar la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

Estos resultados concuerdan con investigaciones internacionales realizadas en sistemas educativos orientados por los principios de mercado, donde la nueva gestión pública (*New Public Management*) prevalece como un enfoque que enfatiza la necesidad de demostrar la implementación de políticas a través de estándares e indicadores cuantitativos. Esto, no obstante, a menudo relega a un segundo plano la evaluación cualitativa, procesual e integral del cumplimiento de cuestiones tan cruciales para las escuelas y sus participantes, como es el caso de la inclusión escolar (Braun y Maguire, 2018; Liasidou y Symeou, 2018; Perryman *et al.*, 2016).

Asimismo, las creencias declaradas por los directivos sobre la recopilación de evidencias, principalmente en el ámbito financiero, concuerdan con varios estudios realizados en Chile. En estos se han detectado que los actores educativos, bajo las lógicas del mercado y la nueva gestión pública, se centran más en demostrar calidad y responsabilidad que en desarrollar espacios de reflexión, colaboración y trabajo procesual relacionados con temas como la inclusión (Inostroza y Falabella, 2021; Valdés y Fardella, 2022; Villalobos y Quaresma, 2015).

De hecho, en cuanto a las creencias de los directores sobre la tensión percibida entre las políticas de inclusión y la demostración de calidad, se observó que la calidad predominaba como prioridad para los participantes. Esto se debía a que la rendición de cuentas, con sus consecuencias significativas en términos de sanciones y castigos, había sido más relevante que otras consideraciones, como la inclusión y la justicia social.

Estos resultados están en consonancia con investigaciones a nivel internacional que han demostrado que cuando los sistemas educativos se regulan como mercados o cuasimercados, los principios relacionados con la inclusión y sus mandatos tienden a ser postergados e incluso pasados por alto, en favor de la estandarización, la homogeneización, la competencia y el cumplimiento de metas expresadas en estándares cuantitativos (Braun y Maguire, 2018; Hall y McGinity, 2015; Liasidou y Svensson, 2014).

En términos más concretos, esta investigación reveló cómo las prácticas cotidianas de los directores se orientaban hacia el entrenamiento de estudiantes para rendir la prueba estandarizada SIMCE, en lugar de enfocarse en el trabajo personalizado y adaptado a las

necesidades de los estudiantes con dificultades para acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones. Como se mencionó anteriormente, la literatura científica ha documentado esta tendencia, que limita las responsabilidades de los líderes escolares principalmente a la demostración de calidad.

Finalmente, en relación con las creencias de los directores sobre los costos asociados a las políticas de inclusión, se observaron diferencias entre los participantes según la dependencia del establecimiento que dirigían. Sin embargo, en general, los directivos creían que los costos relacionados con la adquisición de materiales pedagógicos y la contratación de profesionales para promover la igualdad de oportunidades de aprendizaje de los estudiantes superaban con creces los recursos otorgados por el Estado a través de subvenciones o *vouchers*. Esto generaba dificultades para determinar a qué grupo de estudiantes se les daría prioridad, lo que planteaba dilemas éticos, ya que en la práctica algunos estudiantes quedaban sin apoyo ni recursos.

Siguiendo el argumento anterior, los directores de escuelas particulares subvencionadas expresaron, en relación con los costos simbólicos, que el aumento de estudiantes “diversos” en sus instituciones como resultado de la implementación de políticas de inclusión disminuyó sustantivamente los desempeños de sus respectivas organizaciones educativas en las pruebas estandarizadas, específicamente en el SIMCE. Este hallazgo coincide con estudios que sugieren que la Ley de Inclusión Escolar (LIE) generó tensiones en este tipo de escuelas, ya que los directores creían que los estudiantes que venían de escuelas públicas enfrentaban dificultades significativas de aprendizaje y, al provenir de sectores vulnerables, también causaban problemas de convivencia. Esto, a su vez, llevó a la pérdida gradual del prestigio que estas escuelas habían mantenido históricamente (Quiroga y Aravena, 2018; Rojas *et al.*, 2021).

En cuanto a las creencias de los directores de escuelas municipales, estos declararon que, aunque su tensión con las políticas de inclusión no estaba relacionada con el prestigio derivado del alto rendimiento académico, enfrentaban dificultades debido a que eran instituciones en las que todos los estudiantes tenían derecho a ingresar, sin barreras de pago por parte de los padres ni filtros de selección. Esto había ocasionado, según sus creencias, una carga de trabajo adicional para el profesorado y una escasez de especialistas para brindar apoyo pedagógico a estudiantes con necesidades específicas, como los niños y jóvenes migrantes y aquellos cuya lengua materna no era el español, como el alumnado proveniente de Haití.

Conclusiones

Las creencias de los directores y directoras de las escuelas participantes en esta investigación en relación con las políticas de inclusión escolar en Chile se pueden resumir en tres puntos principales. En primer lugar, expresaron que estas legislaciones generaban una carga adicional de trabajo burocrático en lugar de mejorar los aprendizajes. En segundo lugar, argumentaron que la inclusión escolar se consideraba un tema de menor importancia en comparación con la calidad educativa, que es la principal prioridad en un mercado escolar como el chileno. Por último, afirmaron que los costos financieros y simbólicos asociados con estas legislaciones tenían efectos negativos en la gestión y la pedagogía en sus respectivas comunidades educativas, lo que resultaba en la pérdida de prestigio y posición privilegiada en el mercado escolar local.

Entre las reflexiones más destacadas que se pueden derivar de estas creencias, en primer lugar, se encuentran los desafíos y obstáculos que enfrentan los directores y directoras de escuelas en Chile debido a las políticas de inclusión escolar. En efecto, en un entorno de mercado, se ven obligados a centrarse más en la generación de pruebas escritas relacionadas con los recursos económicos y humanos destinados a la inclusión que en crear espacios y oportunidades para sensibilizar y colaborar con sus equipos docentes en la comprensión y aplicación efectiva de estas políticas, con el objetivo de garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de sus necesidades y características individuales (como etnia, lengua, raza, vulnerabilidad, etc.).

Por otro lado, las creencias de los participantes sugieren que estas políticas están influenciadas por la lógica del mercado. En tal sentido, argumentan que si se estableciera un incentivo financiero (como un bono o premio) para implementar la inclusión, esta sería considerada una prioridad al igual que la calidad educativa. Además, afirman que los mecanismos de rendición de cuentas con consecuencias significativas (premios y castigos) serían más efectivos para garantizar que la inclusión se aborde de manera seria y no dependa únicamente de la voluntad o sensibilidad de un director o directora en particular.

Por último, se revela que, debido a las limitaciones impuestas por el mercado educativo para la implementación efectiva de la inclusión en las escuelas chilenas, los directores buscan explicaciones para las limitadas capacidades profesionales disponibles en sus instituciones. En tal sentido, atribuyen estas limitaciones al Estado, que proporciona recursos económicos y humanos insuficientes para apoyar a las comunidades escolares en la implementación de la inclusión.

Además, en cuanto a los estudiantes que ingresan a través de estas legislaciones, los perciben como potencialmente “peligrosos”, ya que podrían reducir la calidad de la educación y el prestigio de esas instituciones educativas. Sobre esta percepción, sería importante que los directores y directoras reflexionaran más profundamente sobre sus creencias y su capacidad para llevar a cabo acciones inclusivas a pesar de las limitaciones impuestas por el Estado, el mercado y los propios estudiantes con el objetivo de garantizar la mejor experiencia educativa posible.

Futuras líneas de investigación

Se propone realizar investigaciones adicionales para profundizar en dos de los puntos críticos identificados en esta investigación: en primer lugar, las creencias de los directores en relación con el costo simbólico de la inclusión atribuido a los estudiantes que se han incorporado a las escuelas como resultado de estas legislaciones. En segundo lugar, realizar estudios desde perspectivas etnográficas que permitan comprender cómo se manifiestan las creencias de los directores en relación con las legislaciones sobre inclusión. Específicamente, se podría explorar cómo estos actores interpretan y aplican las políticas en sus contextos diarios de trabajo (Ball *et al.*, 2011).

Agradecimientos

A la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) de Chile, por financiar la estudio Fondecyt de Iniciación N°11220856, cuyo investigador responsable es Fabián Andrés Inostroza Inostroza.

Referencias

- Alarcón, J. y Donoso, S. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 42(2), 1-32. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27560>
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños: significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(especial), 81-96. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Armijo, M. (2020). Políticas de Educación Prioritaria. Aportes del análisis europeo para el caso chileno. *Education Policy Analysis Archives* 28(101). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4362>
- Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2011). *How Schools Do Policy. Policy Enactments in Secondary Schools*. Routledge.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Ediciones AKAL.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. and 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. *Cuadernos de Pesquisa*, 51(1), 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Blackmore, J. (2009). Leadership for Social Justice: A Transnational dialogue. *Journal of Research on Leadership Education*, 4(1), 1- 10. <https://doi.org/10.1177/194277510900400104>
- Braun, A. and 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>
- Buehl, M. M. and Beck, J. S. (2015). The Relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives and M.G. Gill (eds.), *International Handbook of Research on Teachers Beliefs* (pp. 66-88). Routledge.

- Carnoy, M. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y limitaciones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 1-14.
- Carrasco, C., Luzón, A. y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Creswell, J. and Creswell, D. (2018). *Research design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- De la Vega, F. y Picazo, M. (2016). La accountability de la calidad y equidad de una política educativa: el caso de la subvención escolar preferencial para la infancia vulnerable en Chile. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 65(1), 193-224.
- Decreto n.º 170 del año 2010 (Mineduc). Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. 21 de abril de 2010.
- Decreto n.º 67 del año 2018 (Mineduc). Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción y deroga los decretos exentos n.º 511 de 1997, n.º 112 de 1999 y n.º 83 de 2001, todos del Ministerio de Educación. 31 de diciembre de 2018.
- Decreto n.º 83 del año 2015 (Mineduc). Aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. 05 de febrero de 2015.
- Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107-126.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>
- Fives, H. and Buhel, M.M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? In K. R. Harris, S. Graham and T. Urdan (eds.), *APA educational psychology handbook: Individual differences and cultural and contextual factors* (vol. 2) (pp. 471-499). American Psychological Association.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to qualitative research*. SAGE.

- Gómez-Hurtado, I. (2013). Dirección y gestión de la diversidad de la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14(1), 61-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2353/2172>
- Graham, L. and 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.
- Hall, D. and McGinity, R. (2015). Conceptualizing teacher professional identity in neoliberal times: Resistance, compliance and reform. *Education Policy Analysis Archives*, 23(88), 1-21. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2092>
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
- Infante, M., Matus, C. y 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>
- Inostroza, F. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 28(1), 1-26. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>
- Inostroza, F. (2022). Traducciones de las educadoras diferenciales en torno a las políticas de inclusión escolar en el mercado educativo chileno. *RIDE, Revista Iberoamericana para la Investigación y Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1219>
- 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.
- Inostroza-Barahona, C. y Lohaus-Reyes, M. (2019). Inclusión y diversidad: nuevos desafíos para la política curricular chilena. Reflexiones desde la teoría curricular y la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Liasidou, A. and Svensson, C. (2013). Educating leaders for social justice: the case of educational needs co-ordinators. *International Journal of Inclusive Education*, 18(8), 783-797. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.835878>

- Liasidou, A. and Symeou, C. (2018). 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>
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J, Redón, S., Leal, F. y Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157), 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mineduc (2013). Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar (PIE). Ministerio de Educación. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>
- Mineduc (2015). Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. División de Educación Especial. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Reyes, C. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social: aportaciones desde la investigación. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*, 4(1), 169- 186.
- Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200013>
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Peña, M. (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., Ball, S., Maguire, M. and Braun, A. (2016). Traslating policy: governmentality and the reflective teacher. *Journal of Education Policy*, 32(6), 745-756. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>
- Perryman, J., Maguire, M., Braun, A. and 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>
- Quiroga, M. y Aravena, F. (2018). La respuesta de los directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Revista Calidad de la Educación*, 49(1), 82-111.
<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Rodríguez, J. y Rojas, M. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos de Política Educativa*, 5(20), 1-25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15181.019>
- 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., Salas, N. y 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>
- Saura, G. y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educación en Revista*, 36(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1590/0104-4060.75918>
- 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. (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>
- 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>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Valdés, R. y 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>

- Verger, A. Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(1), 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- 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.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs report of the committee of enquire into the education of handicapped children and young people*. London: H.M.S.O.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Metodología	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Software	Fabián Inostroza Inostroza (principal)
Validación	Paula Pavez Salinas (principal)
Análisis Formal	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (igual)
Investigación	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Recursos	Fabián Inostroza Inostroza (principal)
Curación de datos	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (igual)
Escritura - Preparación del borrador original	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Escritura - Revisión y edición	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Visualización	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (igual)
Supervisión	Fabián Inostroza Inostroza (principal) Paula Pavez Salinas (que apoya)
Administración de Proyectos	Fabián Inostroza Inostroza (principal)
Adquisición de fondos	Fabián Inostroza Inostroza (principal)