

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

---

Volumen 32 Número 2

16 de enero 2024

ISSN 1068-2341

---

## Directores de Escuela como Traductores de las Políticas de Inclusión: Compromiso Condicionado, Premiar la Inclusión y Privatizar la Traducción

*Fabián Inostroza*<sup>1</sup>

Universidad Central

Chile



*Paula Pávez*

Universidad San Sebastián

Chile

**Citación:** Inostroza, F., & Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: Compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(2). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>

**Resumen:** El objetivo de esta investigación fue conocer la traducción que producen los directores de escuela en torno a las políticas de inclusión escolar en el sistema educativo chileno. En términos teóricos se empleó la noción de traducción proveniente del enfoque policy enactment o la puesta en acto de las legislaciones, para comprender las traducciones que produjeron los participantes en torno a estas normativas. Metodológicamente, se realizó un estudio de tradición cualitativa consistente en la aplicación de entrevistas semiestructuradas a 40 directores y directoras de escuelas públicas y

---

<sup>1</sup> Se agradece el aporte financiero del Proyecto Fondecyt de Iniciación Folio 11220856 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

subvencionadas de distintas regiones de Chile. Entre los principales hallazgos se destaca en primer lugar, un compromiso condicionado por parte de los participantes hacia el cumplimiento de las políticas manifestando estos adhesión y resistencias. En segundo lugar, se evidenció que los directores sostenían que la inclusión sería una prioridad en las escuelas si se premiara por su cumplimiento por medio de bonos o vouchers, y en último lugar, se identificó que algunos de los participantes transfieren la responsabilidad de la traducción de las políticas a actores externos a la institución educativa, como lo son las Asesorías Técnicas Educativas, privatizando de esta forma la tarea de interpretar y generar significados y prácticas en torno a estas políticas.

**Palabras claves:** directores de escuela; políticas de inclusión escolar; liderazgo escolar; inclusión educativa

### **School principals as translators of inclusion policies: Conditioned commitment, rewarding inclusion, and privatizing translation**

**Abstract:** The objective of this research was to explore the translations produced by school principals regarding school inclusion policies in the Chilean educational system. In theoretical terms, the notion of translation from the policy enactment approach or the implementation of policies was used to understand the translations produced by the participants regarding these policies. Methodologically, a qualitative study was carried out consisting of the application of semi-structured interviews to 40 directors and directors of public and subsidized schools from different regions of Chile. Among the main findings, first, a conditioned commitment of the participants toward compliance with the policies, expressing adherence and resistance, stands out. Secondly, it was evidenced that the principals maintained that inclusion would be a priority in schools if it were rewarded for its compliance. Lastly, it was identified that some of the participants transfer the responsibility for the translation of the policies to actors external to the educational institution, such as the Educational Technical Consultancies, which privatizes the task of interpreting and generating meanings and practices around these policies.

**Keywords:** school principals; school inclusion policies; school leadership; educational inclusion

### **Gestores escolares como tradutores de políticas de inclusão: Compromisso condicionado, inclusão premiada, e tradução privatizante**

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa foi conhecer a tradução produzida por gestores de escolas sobre as políticas de inclusão escolar no sistema educacional chileno. Em termos teóricos, a noção de tradução a partir da abordagem do policy enactment ou da implementação de políticas foi utilizada para compreender as traduções produzidas pelos participantes sobre essas políticas. Metodologicamente, foi realizado um estudo de tradição qualitativa que consiste na aplicação de entrevistas semiestruturadas a 40 gestores de escolas públicas e subsidiadas de diferentes regiões do Chile. Dentre as principais constatações, destaca-se, em primeiro lugar, um comprometimento condicionado dos participantes ao cumprimento das políticas, expressando adesão e resistência. Em segundo lugar, constatou-se que os gestores sustentavam que a inclusão seria uma prioridade nas escolas se fosse recompensada pelo seu cumprimento e, por último, identificou-se que alguns dos participantes transferem a responsabilidade pela tradução das políticas para atores externos a instituição educacional, como as Consultorias Técnicas Educacionais, privatizando a tarefa de interpretar e gerar significados e práticas em torno dessas políticas.

**Palavras-chave:** gestores escolares; políticas de inclusão escolar; liderança escolar; inclusão educacional

## **Directores de Escuela como Traductores de las Políticas de Inclusión: Compromiso Condicionado, Premiar la Inclusión y Privatizar la Traducción**

El objetivo de esta investigación es conocer las traducciones que producen los directores y directoras de escuela en torno a las políticas de inclusión escolar en el contexto del sistema educativo chileno. En la actualidad, estos actores se han visto desafiados y tensionados, por diversos mandatos emanados tanto desde la política pública, como también desde la sociedad civil, entre ellos, uno de las más relevantes corresponde a ofrecer una educación que cumpla con altos estándares de calidad y que al mismo tiempo, resguarde que esta formación sea inclusiva e integral, en el sentido de proporcionar igualdad de oportunidades para el aprendizaje de todos los estudiantes, en especial para aquellos que se encuentran en potencial riesgo de exclusión y deserción (Quiroga & Aravena, 2018; Rojas et al., 2021; Valdés, 2018).

En términos de contexto, el sistema educativo chileno se ha caracterizado por estar configurado como un mercado o cuasi-mercado (Almonacid et al., 2008; Bellei, 2015; Verger et al., 2016), el que fue implementado durante la dictadura cívico - militar en la década de los ochentas, transformación que se orientó por los principios de la economía neoliberal siguiendo los lineamientos propuestos por Milton Friedman para la administración y gestión de los servicios públicos, entre ellos la educación (Alarcón et al., 2015; Baleriola, et al., 2021; Madero, 2018) generando de esta forma un nuevo estilo de gobernanza de la educación cuyos pilares fueron la descentralización y privatización de la administración educativa (proceso de municipalización y participación de sostenedores privados), el financiamiento de la educación por medio de un subsidio o voucher por asistencia de los estudiantes, la elección parental de los establecimientos escolares produciendo competencia entre las escuelas por captar alumnos y por último, la promoción y financiamiento de actores privados encargados de la provisión de este “servicio” bajo la figura de colaboradores del Estado (Assaél et al., 2011; Bellei, 2015; Bellei & Muñoz, 2021; Carrasco & Fromm, 2016; Falabella, 2015; Villalobos & Quaresma, 2015).

Posteriormente y con el retorno de la democracia, estos principios rectores de la educación chilena, no se modificaron sustancialmente, sino que más bien se sofisticaron, por medio de la introducción de evaluaciones estandarizadas para medir calidad como el Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación o SIMCE (creada el año 1988). De la misma forma, se intensificó la utilización de los principios de la Nueva Gestión Pública (New Public Management, en inglés) en la administración educativa, la rendición de cuentas o accountability con altas consecuencias (Falabella, 2015; Fardella & Sisto, 2015), generando premios y castigos para los centros escolares dependiendo de los rendimientos de estos en el SIMCE y la consecuente clasificación de las escuelas dependiendo de los puntajes obtenidos en esta evaluación estandarizada (categorías insuficiente, medio y alto), el cumplimiento de las metas en los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y por último, la creación de instituciones encargadas de supervisar y de fiscalizar a los centros escolares como la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) y la Superintendencia de Educación, institucionalidad que permitió entre otras cosas, mantener una regulación a distancia de la educación por parte del Estado, manteniendo el control gubernamental sobre las escuelas y su cotidianidad (Falabella, 2020; Fardella & Sisto, 2015; Parcerisa & Verger, 2016; Sisto, 2019; Valdés & Fardella, 2022).

En sistemas altamente regulados por el mercado como en el caso chileno, se ha estudiado los efectos de la tensión entre mercado e inclusión, y se ha evidenciado que los principios de mercado han generado en el sistema educativo mayores niveles de inequidad en cuanto al logro de aprendizajes en especial de aquellos estudiantes que asisten a escuelas municipales o públicas, centros que atienden predominantemente a educandos provenientes de sectores socioeconómicamente más vulnerables (Cornejo, 2006; García-Huidobro, 2007; Oliva, 2008; Román

& Murillo, 2012), como también, se ha generado segregación, produciéndose guetos educativos, materializados a través de instituciones en las que se educan solo alumnos pertenecientes a un mismo nivel socioeconómico, imposibilitando de esta manera la mixtura social del estudiantado (Carrasco et al., 2021; Rojas, 2018).

En tanto, a nivel internacional se ha evidenciado que la inclusión se transforma en una tarea de segundo orden en las escuelas, 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 (Done et al., 2016; Han, 2021; Hardy & Woodcock, 2015; Liasidou & Symeou, 2018; Slee, 2019) y en adición, los directivos perciben predominantemente a los estudiantes diversos o con distintos marcadores sociales, como problemáticos, ya que existe la presunción de que estos disminuirían los puntajes y desempeños de las escuelas en las pruebas estandarizadas y por ende, estarían demostrando menor calidad y perdiendo de esta forma, el prestigio de sus escuelas en sus respectivos mercados locales (Braun & Maguire, 2018; Perryman et al., 2017; Slee, 2013).

En consecuencia y teniendo en consideración la tensión entre los principios de mercado en educación y la demandas por inclusión evidenciada en la literatura, es que es necesario conocer las traducciones que producen los directores de escuelas en torno a las políticas de inclusión escolar vigentes en Chile, para de esta forma identificar los desafíos, tensiones y limitantes que enfrentan estos actores en la construcción de comunidades educativas comprometidas con la justicia social y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, como también para profundizar en un fenómeno de interés como lo es la inclusión escolar, en sistemas educativos en los que predominan las lógicas de mercado, en los que en palabras de Slee (2019), la predisposición es más hacia la exclusión que a la inclusión del alumnado diverso.

## **Marco Conceptual**

### **La Traducción de las Políticas Educativas desde el Policy Enactment**

La traducción de políticas ha sido estudiada desde diversos enfoques dentro de las ciencias sociales, entre ellos, los más relevantes para la literatura científica que relaciona las legislaciones y la educación, se encuentran la propuesta por Bernstein (1996) conocida como la recontextualización de las políticas y la traducción de las políticas desde la Teoría del Actor Red (ATN, por sus siglas en inglés) propuesta por Latour (1987) y Callon (1999), perspectivas que por cierto, relevan a los actores educativos dentro del proceso de implementación de las políticas, yendo más allá de la conceptualización del sujeto pasivo que recibe y solo implementa los contenidos y acciones impulsadas por las legislaciones. En tanto, para los fines que persigue esta investigación, se utilizará el policy enactment o puesta en acto de las políticas, proveniente del estudio de estas desde la sociología crítica de la educación, cuyas bases epistémicas se sustentan en la noción de política como texto y discurso (Ball, 2003; Ball, 2008; Ball & Junemann, 2012).

De manera particular, en el estudio de las políticas educativas, han predominado enfoques que suponen una ejecución lineal, vertical y secuencial de las legislaciones, siendo los actores educativos, meros ejecutores o tabulas rasas, que no intervienen en la interpretación y en la implementación, sino que más bien serían sujetos de las políticas sin capacidad de intervenir, resistir desobedecer u omitir los mandatos contenidos en las legislaciones (Ball et al., 2011; Braun & Maguire, 2018). En contraposición, el policy enactment, sostiene que las políticas como textos y discursos son interpretadas, traducidas y puestas en acto de manera interrelacionada, no lineal, ni secuencial y de forma creativa y activa por los agentes escolares quienes en un proceso interactivo

son determinados hasta cierto punto por estas legislaciones y al mismo tiempo son productores de estas políticas en sus respectivos contextos de desempeño (Ball et al., 2011; Maguire et al., 2019; Perryman, et al., 2016).

En adición, el policy enactment distingue distintos momentos en la trayectoria de la política, considerando los contextos de influencia, producción y práctica, siendo una de las etapas fundamentales la traducción de las políticas por los actores educativos en escuelas situadas e inmersas en contextos particulares, las que son influidas por marcos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos más amplios a modo de estructuras, que influyen en el quehacer cotidiano de los centros escolares (Ball et al., 2011).

Lo relevante desde el policy enactment, es el protagonismo de los actores educativos en la traducción y la producción de las políticas en sus contextos de desempeño cotidiano. En esta línea de argumentación, para Ball (2008) son estos actores los que realizan un proceso activo de traducción de las políticas dotando al texto de diversos sentidos, generando interpretaciones locales, las que están mediadas por las creencias, los contextos y la diversidad de circunstancias sociohistóricas por las que atraviesa el sujeto y la escuela en un espacio-tiempo determinado. Estas interpretaciones de las políticas son interactivas, ya que, si bien las legislaciones producen marcos de sentido y obvedad, respecto a las directrices y acciones que se proponen que se materialicen en las instituciones educativas, constriñendo hasta cierto punto las posibilidades de los educadores, no obstante, estas políticas no logran determinar por completo a los actores educativos, ya que las traducciones que estos producen pueden inclusive, adquirir un sentido opuesto al del texto original (Bocchio et al., 2016; Han, 2021).

Por otra parte, desde este enfoque se realiza una distinción entre interpretación y traducción de las políticas educativas. Para Ball et al. (2011), la interpretación corresponde a una lectura inicial de la política, una decodificación del texto en relación con el contexto, la cultura y la historia de la escuela, la que se encuentra atravesada por las biografías y experiencias vitales de los actores educativos y por la agenda de la institución escolar, es decir, este proceso debe de responder a la siguiente pregunta: “What does this text mean to us?” (p. 43).

En cambio, la traducción vendría a incluir el proceso de interpretación, ya que, para Ball et al., (2011), la traducción estaría más cercana a la práctica que al texto, debido a que se trataría de un proceso iterativo de crear sentidos en torno a la política, usando tácticas, técnicas y diseñando artefactos para la internalización de los principios de la política en los actores escolares claves. En este sentido, la traducción se materializaría por medio de la elaboración de charlas, conversatorios, reuniones informativas en consejos de profesores, posters explicativos, circulares, resúmenes, afiches alusivos a los cambios que traería aparejados una legislación en particular, entre otros.

Por ende, la traducción de la política supondría en un primer momento una interpretación preliminar del texto de la política, para luego proceder a una apropiación de esta política por medio de un conjunto de acciones interrelacionadas que van a reforzar los lineamientos y principios que promueve una determinada legislación en una escuela concreta, es por ello, que para estos autores, la traducción no es un mero aprendizaje y memorización del texto, sino que la creación de sentidos y dispositivos para su internalización, es por tanto, un proceso intermedio entre el texto y la práctica, tal y como Ball et al. (2011) lo proponen: “Translation is a sort of third space between policy and practice” (p. 45).

La noción de traducción que se emplea en esta investigación resulta ser pertinente, ya que va más allá de la interpretación que generan los actores educativos en cuestión, sino que también incluye el conjunto de artefactos y dispositivos (presentaciones, posters, afiches, resúmenes, circulares y consejos de docentes) que se emplean para comunicar las políticas de acuerdo con el significado y sentido que en este caso le otorgan los directores a estas legislaciones, yendo más allá

de la mera transmisión de un mensaje de manera lingüística y circunstancial, sino que materializando esta información en instancias intencionadas y de carácter semi-formales o formales.

### **Inclusión Educativa y Políticas de Inclusión Escolar en Chile**

La inclusión educativa es un constructo teórico polisémico cuya conceptualización depende desde la perspectiva epistémica desde la que se asuma, no obstante, existe consenso en la literatura especializada de que sus orígenes provienen de la Educación Especial y que esta noción ha ido transitando desde un entendimiento de la diversidad en educación como una patología o una desviación presente en el cuerpo de un educando hacia posicionamientos más contemporáneos que abogan por el derecho universal de todos los niños y jóvenes al acceso y progreso en el sistema escolar, independiente de sus marcadores de subjetividad y de los condicionantes sociales o estructurales presentes en el sistema educativo y en la sociedad (Castillo & Norambuena, 2020; Echeita, 2006; Infante, 2010). De manera más específica, en esta investigación se considerarán tres aproximaciones o respuestas hacia la diversidad del alumnado, sin ser estos acercamientos los únicos y por tanto totalizadores de este campo de estudio, sino que más bien, son los detectados con mayor frecuencia en esta materia. Estas perspectivas corresponden a: la mirada biomédica, el modelo social y las perspectivas postcríticas.

La mirada biomédica o clínica en torno a la diversidad del alumnado, supone que la discapacidad o las dificultades en el aprendizaje responden a condiciones intrínsecas al sujeto y que, por tanto, deben ser abordadas desde un enfoque clínico, para en primer lugar diagnosticar y etiquetar al educando, identificando de esta forma el origen del hándicap, para luego aplicar acciones terapéuticas con la finalidad de que los alumnos sean normalizados para que participen de la educación regular o de lo contrario, ser derivados a servicios especializados en la formación dirigida a educandos con discapacidad como es el caso de la Educación Especial. Bajo esta perspectiva, el saber disciplinar de las ciencias “psi” (psicología, psiquiatría, psicopedagogía, medicina, entre otras), son fundamentales para lograr que los educandos logren superar sus respectivas dificultades y progresar en el sistema escolar (Baker, 2002; Bricout et al., 2004; Parrilla, 2002).

En tanto, desde la comprensión del modelo social de la discapacidad o de la diversidad en el aula, se parte del supuesto que las dificultades que imposibilitan a los estudiantes no son propias de su corporalidad o salud, sino que más bien tienen un origen interactivo, es decir, emergen entre las condiciones que poseen los propios alumnos con las barreras sociales que presenta determinada institución, es decir, se desplaza la mirada desde un supuesto déficit que porta cada uno de los educandos, hacia los factores que se configurarían como barreras o facilitadores para que los alumnos accedan y progresen en el sistema de educación regular. En este sentido, desde este enfoque se aboga por un abordaje que vaya más allá de la acción terapéutica o clínica, centrándose los esfuerzos en el derecho a la educación y en la instalación de prácticas, culturas y actitudes que promuevan la inclusión del alumnado, favoreciendo ajustes y adaptaciones a nivel de infraestructura y curricular (Ainscow et al., 2006; Ainscow & Miles, 2008; Palacios, 2008).

Por último, desde una perspectiva postcrítica respecto a la diversidad del alumnado, se cuestionan nociones como “discapacidad” o “normalidad”, ya que este tipo de etiquetas generan categorizaciones y tipificaciones de estudiantes, asumiendo que existe un tipo de educando “normal” y hegemónico hacia quien está dirigida la educación regular y el sistema escolar en general. Por tanto, desde este enfoque los marcadores de subjetividad o sociales que son objeto de exclusión o de procesos de otrolización como el género, raza, etnia, lengua, situación de migración, entre otros, deben ser considerados como valores de la diversidad humana y no como objetos de exclusión en las aulas. En este sentido, se propone un abordaje a través del cuestionamiento y reflexión contante respecto de la normatividad y de los discursos hegemónicos en torno a la diversidad y la diferencia, como también la producción de acciones prácticas y políticas considerando la interseccionalidad de

factores que podrían generar espacios de inclusión-exclusión del alumnado (Graham & Slee, 2008; Slee, 2001; Youdell, 2010).

En cuanto a las políticas de inclusión escolar, el Estado de Chile ha respondido a las declaraciones internacionales a las que ha adscrito, por medio de un proceso progresivo de promulgación de políticas desde mediados de los años noventa del siglo pasado vinculadas con la atención a la diversidad del alumnado, legislaciones que en un primer momento se focalizaron en acciones asistencialistas y terapéuticas dirigidas hacia el alumnado con discapacidad, es decir, orientadas a al tratamiento y a la rehabilitación, desde una perspectiva biomédica, de las dificultades o problemas para el aprendizaje de estos educandos (Apablaza, 2018; Infante et al., 2011; Peña, 2013), para luego trasladar su foco a la incorporación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y con alguna discapacidad (motora o sensorial) en escuelas de educación regular, lo que se ha conceptualizado como políticas de integración educativa (Godoy et al., 2004; López et al., 2018), ya que solo se aseguraba a través de estas, el acceso y la presencia de estos alumnos en las aulas, sin considerar por ejemplo, la diversificación del currículum y de las evaluaciones para el logro de aprendizaje en igualdad de condiciones.

Ya a finales del siglo XX, comenzó un movimiento a nivel internacional, el que se instaló tardíamente en Chile, el que proponía desplazarse desde la integración hacia la inclusión educativa, demanda que tuvo resonancia en un conjunto de políticas que se promulgaron desde el año 2007 en adelante, las que perseguían asegurar la inclusión de los estudiantes que por sus diversos marcadores de subjetividad y sociales (etnia, nacionalidad, vulnerabilidad social, lengua, migración, etc.) se habían encontrado en distintos grados excluidos de una educación que propendiera a la igualdad de oportunidades de aprendizaje y al reconocimiento de la otredad (Apablaza, 2014; Infante et al., 2011). Como respuesta, el Estado de Chile, generó legislaciones vinculadas a la inclusión escolar, que aportaban cuantiosos recursos económicos y humanos a los centros que atendían a los alumnos más vulnerables en términos socioeconómicos aumentando el monto de la subvención escolar en un 60%, corrigiendo el voucher “plano” (ley SEP 20.248, por ejemplo), otras, focalizadas específicamente en los estudiantes con NEE (decreto 170/2009) y aquellas como la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), que busca modificar en parte algunos de los efectos no deseados del mercado en educación, prohibiendo el lucro, la selección de educandos por parte de los sostenedores y el copago de las familias (Apablaza, 2014; Bellei, 2015; Godoy et al., 2004; Infante et al., 2011; Rojas, 2018). No obstante, el conjunto de estas políticas, no han modificado de manera sustantiva los principios y la racionalidad de mercado que sustentan hasta el momento al sistema educativo chileno (Valdés & Fardella, 2022; Sisto, 2019).

Para los fines que persigue este estudio, se entenderán a las políticas de inclusión escolar como todas aquellas legislaciones que favorecen la discriminación positiva hacia alumnos o colectivos de estos, que, por diversos motivos, ya sean estos, sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos o étnicos, están riesgo de ser excluidos del sistema de educación regular y que, por consiguiente, requieren de reconocimiento como un otro válido e igualdad de oportunidades para sus procesos de aprendizaje durante su trayectoria escolar primaria y secundaria (Graham & Slee, 2008; Slee, 2013).

Entre las políticas que se consideran en este estudio como de inclusión educativa que se encuentran vigentes y que en adición, son las que han sido estudiado con mayor frecuencia en la literatura científica en Chile, se encuentran: a) Programa de Integración Escolar o PIE (2013), b) Ley de Subvención Escolar Preferencial o SEP (2007), c) Decreto 170 de Educación Especial (2009), d) Decreto 83 (2015), e) Ley de Inclusión Escolar (2015), entre las principales y más emblemáticas dentro del conjunto de legislaciones que regulan la inclusión escolar en la actualidad. En la Tabla 1 se sintetizan las principales temáticas y acciones que propone cada una de las políticas mencionadas con anterioridad.

**Tabla 1***Políticas de Inclusión Escolar Consideradas en el Estudio*

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).

*Nota:* Elaboración propia.

En relación con la investigación producida a nivel local sobre inclusión y políticas, se puede distinguir en primer lugar, aquellos estudios que buscan indagar en las creencias, actitudes y representaciones por parte de directivos y del profesorado, actores que vinculan a la inclusión con estudiantes que portan algún tipo de déficit, los que son al mismo tiempo razonados como un problema a resolver (Apablaza, 2014; Castillo & Miranda, 2018; Gelber et al., 2019; Muñoz et al., 2015; Rojas, 2018). En segundo lugar, se encuentran aquellas investigaciones cuya finalidad es la de reconocer los principios y lógicas bajo las cuales fueron elaboradas las políticas, estudios en los que se ha evidenciado que los principios de mercado tienden a predominar, siendo la diferencia o la diversidad del alumnado razonada como un problema (Apablaza, 2018; Infante et al., 2011). De la misma manera, se han descubierto nudos críticos aún no resueltos en estas políticas como lo son la tensión entre integración e inclusión, la racionalidad económica detrás del financiamiento de la inclusión y la rendición de cuentas o accountability como forma de gestión de la diversidad en el aula (López et al., 2018; Sisto, 2019; Valdés & Fardella, 2022).

Por último, también se ha generado evidencia empírica relacionada con la implementación de políticas de inclusión específicas (PIE, decreto 170, LIE, etc.). Entre estos estudios se encuentran el elaborado por Marfán et al., (2013), la investigación de López, et al. (2014) ambos referidos a los Programas de Integración Escolar (PIE) y la investigación producida por Rojas, Falabella & Alarcón (2016) vinculado a la Ley de Inclusión Escolar (LIE). Respecto a las investigaciones relacionadas a los PIE (Marfán et al., 2013), estas relevan que aún existe una puesta en marcha inicial de la política, en donde el significado que las legislaciones movilizan respecto de la inclusión escolar, aún no se estaban logrando internalizar por parte de los actores educativos, persistiendo aquellas



representaciones en las que esta noción, consistía en incorporar a alumnos con discapacidad y NEE al aula regular (modelo de integración). En torno a los estudios de implementación de políticas, se encuentra la investigación que indagó en torno a la instalación de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) en las escuelas subvencionadas chilenas en el que se evidenció una noción de inclusión restringida centrada en la discapacidad o NEE, principalmente, predominando narrativas por parte de los actores, del tipo clasificatorias, como también se detectó una incipiente construcción de culturas escolares enfocadas en la aceptación de las diferencias (Rojas et al., 2016).

### **Directores y Políticas de Inclusión Escolar en Chile**

La investigación producida en este campo ha sido escasa hasta el momento en el ámbito nacional, no obstante, existen estudios que proporcionan antecedentes relevantes respecto de las percepciones, creencias, barreras y facilitadores que han tenido que enfrentar estos actores en la implementación de estas políticas, en especial, de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) relevando las múltiples tensiones y desafíos que han tenido que enfrentar (Inostroza & Pavez, 2023; Quiroga & Aravena, 2018; Rojas, 2018; Rojas et al., 2021).

A nivel internacional, la evidencia empírica releva la importancia que tienen los directores en el aprendizaje y la experiencia educativa de todos los estudiantes. Un ejemplo de ello, lo constituye la investigación realizada por Grissom, Egalite & Lindsay (2021) quienes a través de un estudio longitudinal de dos décadas enfocado en directores de escuelas en distintos estados de EE.UU. evidenciaron que el éxito de estas instituciones está determinado en gran parte por estos actores. En este sentido, se propone que para lograr escuelas más eficaces y equitativas se requiere del involucramiento de los directivos en la instrucción que imparten los profesores, de habilidades interpersonales que permitan construir confianza en las instituciones y las habilidades de gestión y pensamiento estratégico. En adición, y que es de sugerente interés para este estudio, se detectó que los líderes escolares son claves para la construcción de comunidades educativas más equitativas, ya que son esenciales para cerrar brechas de logros y oportunidades de aprendizaje de educandos que han sido marginados a través de la historia. En este sentido, los directivos que promueven una instrucción alternativa, centrada en la cultura, las necesidades educativas, etnia, género, entre otras características del alumnado y que reconozca esta diversidad y la valore, producen una experiencia escolar más integral y sensible con todos los niños y jóvenes.

A su vez, la investigación también releva el rol de los directores escolares como agentes activos en la implementación de políticas educativas. En esta línea argumentativa, Spillane et al. (2002), proponen que estos actores tienen el rol fundamental en la interpretación y en la puesta en práctica de las legislaciones, ya que a pesar de que la teoría de la elección racional, supone que los líderes escolares son solo receptores pasivos de las políticas, en contraste, los investigadores proponen en cambio, que los directivos son creadores de sentidos, por tanto, generan sus propias interpretaciones y median la comprensión y posterior implementación de las legislaciones. En particular, en el caso de las reformas que proponen el accountability o rendición de cuentas, los líderes educativos son centrales en la negociación entre las intenciones de los tomadores de decisiones a nivel de distritos o estados y los respectivos contextos locales, en los que tienen que tomar en consideración los intereses de las comunidades escolares y principalmente de los profesores quienes tienen grados discretivos de agencia y autonomía. Por tanto, es relevante el papel que juegan los líderes escolares como agentes intermedios y traductores (creadores de sentido) entre los niveles centrales de toma de decisiones y de los contextos materiales en donde se desarrollan los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes en la cotidianeidad.

De manera similar, un estudio de carácter cualitativo aplicado en directivos de escuelas en Israel relevó el papel de estos como mediadores entre las demandas externas de las reformas políticas y las actitudes de los docentes. En esta investigación, elaborada por Shaked & Schechter

(2016), proponen que en una época de constantes reformas, los líderes escolares actúan como “puentes” entre las demandas externas y los valores locales, objetivos y capacidades para generar un ajuste entre lo esperado por las instituciones externas (estatales) y los intereses de las comunidades educativas, específicamente de los profesores, quienes son interpelados a materializar los cambios por medio de los procesos de aprendizaje en las aulas. Entre los hallazgos claves de esta indagación se destacan el rol de los directores en la negociación y comunicación de las políticas hacia el profesorado, buscando apoyo de estos actores y, por otro lado, en la creación de sentido para movilizar a los docentes hacia las reformas, es decir, a generar significados contextuales para lograr la confianza y compromiso de los educadores hacia las metas de aprendizaje que esperan como resultados observables las políticas.

A su vez, desde una mirada sociológica se ha indagado cómo los directores crean sentidos en torno a las políticas educativas. Desde esta perspectiva Coburn (2005), estudió cómo estos líderes escolares, específicamente, del Estado de California, generaron procesos de interpretación y de creación de significados en torno a una política que pretendía mejorar la alfabetización inicial y lectura en dos escuelas primarias. Entre los hallazgos más relevantes, se destacan la capacidad e influencia que tienen los directivos para traducir o moldear las ideas presentes en esta política para adaptarlas en planes pedagógicos concretos, para mejorar los niveles de lectura en los alumnos de educación básica o elemental. Además, se detectó que esta mediación de esta legislación se encontraba vinculada con la comprensión que poseían los directores sobre la enseñanza de la lectura y del aprendizaje de los profesores que tenían a su cargo.

En la misma línea de estudios, Ganon-Shilon & Schechter (2017) por medio de una amplia revisión de literatura, proponen que la creación de sentido corresponde a la construcción de significados en torno a las políticas, el que se encuentra mediado por conocimientos previos, experiencias, valores y creencias de los actores educativos el que se encuentra imbricado con el contexto social en el que se desarrolla el trabajo escolar cotidiano. En este marco, los directores de escuelas crean significados y sentidos relacionados con las políticas, los que traducen las legislaciones considerando en primer lugar, sus emociones y experiencias personales, pero actuando principalmente como mediadores entre las intenciones de las reformas educativas y las necesidades de su escuelas, como también interpretando el lenguaje técnico presente en las legislaciones, nomenclatura que traducen a un lenguaje más acorde al ámbito educativo y pedagógico, para una implementación más significativa y más holística de las políticas en sus respectivas comunidades escolares.

Específicamente, en lo referido a la relación entre los directores y las políticas de inclusión escolar, a nivel internacional, los estudios son enfáticos en señalar que tradicionalmente los directivos se han centrado en liderar procesos de gestión administrativa y del currículum escolar, no obstante, ante la heterogeneidad del alumnado que ha ingresado a las organizaciones escolares, este fenómeno, ha interpelado a los líderes escolares a enfocar sus esfuerzos en la producción de escuelas más inclusivas y socialmente justas (Gómez-Hurtado, 2013; Murillo et al., 2010). En este sentido, las investigaciones detectan que si bien no existen características universales propias de directivos inclusivos, es posible identificar prácticas que promueven la inclusión, tales como: enfocarse en el respeto y promoción de la diversidad humana como un valor para la práctica pedagógica, la construcción de comunidades con creencias, visiones y valores que asumen las diferencias del alumnado como un elemento que enriquece el currículum y contribuye en la construcción de sociedades más democráticas, como también, la promoción de liderazgos democráticos o participativos que fomentan visiones compartidas respecto de la importancia de la inclusión en la escuela y que asume como una responsabilidad profesional la formación continua de los directores en temáticas relativas a la inclusión (Blackmore, 2009; Kugelmass, 2003; Lewis, 2016; Ryan, 2010; Theoharis, 2007).

Respecto de las investigaciones desarrolladas a nivel local que vinculan a los directores con las políticas educativas, es necesario puntualizar en primer lugar, la relevancia que tienen estos actores en el éxito de las reformas educativas, lo que depende de su interpretación, adecuación y apropiación a los contextos locales, realidad de la que no es ajena Chile (Weinstein et al., 2019). De manera más específica, una investigación de reciente data, sostiene que los directivos son informantes cualificados de políticas en general, de hecho, Weinstein et al. (2018), por medio de un análisis del instrumento “La voz de los directores”, encuestas de carácter anual, analizaron la perspectiva de los líderes escolares respecto a tres legislaciones del segundo periodo presidencial del gobierno de centro-izquierda de Michelle Bachelet, las que correspondieron a la Ley de Inclusión Escolar (LIE) y la Ley de Carrera Profesional Docente (CPD) y la Nueva Educación Pública. Entre los principales hallazgos, se evidenció prolíficos debates debido a una percepción inicial pesimista respecto del futuro de la educación pública y su calidad, la que se fue modificando en el transcurso de los años en el discurso de estos. A su vez, proporcionó antecedentes respecto del dinamismo de las opiniones de estos actores y de sus prioridades, ya que para el caso de la Ley de Inclusión Escolar, por ejemplo, se detectó que en general los directivos estaban de acuerdo con esta legislación, no obstante, existían matices, ya que los directores de escuelas particulares subvencionadas (un 70%, específicamente) consideraban que esta política favorecía al sector público, en detrimento o perjuicio para sus establecimientos, los que a su vez manifestaron que no estaban preparados para gestionar y trabajar con una mayor diversidad del alumnado.

De la misma forma, ha cobrado un especial interés a nivel nacional el estudio de las percepciones, disposiciones y desafíos que ha tenido particularmente una legislación que persigue la desegregación en el sistema educativo como lo es la Ley de Inclusión Escolar (LIE), la que comenzó su implementación en el año 2016. Los hallazgos al respecto de esta ley, evidencian que la función de los directivos es clave en la gestión y el cambio en las actitudes personales de los docentes y en la comunicación y promoción de las políticas públicas en estas materias en sus comunidades (Quiroga & Aravena, 2018). Por otra parte, Rodríguez & Rojas (2020) proponen que la categoría de desempeño otorgado por la Agencia de Calidad de la Educación (ACE) tiene una relación directa en cuanto a la percepción que sostienen los directivos respecto a esta política, esto debido a que los directores de escuelas categorizadas con desempeño alto manifiestan una mayor confianza ante los posibles cambios que traerían aparejados el ingreso de nuevos estudiantes, dado que lograrían seguir demostrando excelencia académica a través del SIMCE. Por otra parte, los directivos de instituciones categorizadas con desempeño insuficiente son críticos ante las transformaciones que genera la LIE, ya que asociaban el ingreso de educandos socioeconómicamente más vulnerables con bajos desempeños en términos de aprendizaje y con problemas de convivencia escolar.

Los hallazgos de los estudios mencionados con anterioridad, son complementarios con los resultados de una investigación de más reciente data (Rojas et al., 2021) en la que se evidencia compromiso por parte de los directivos en torno a la LIE, pero alertan dificultades en su implementación debido a la falta de capacitación del profesorado, como también resaltan la dificultad de implementar la inclusión en un sistema que mide la calidad por medio de pruebas estandarizadas y por último, se detecta conformismo y resistencia ante una política que estos actores perciben que no generará cambios significativos en sus instituciones educativas.

Teniendo en consideración el conjunto de investigaciones producidas hasta el momento, se puede aseverar que existen miradas, percepciones y creencias por parte de los actores de interés que consideran que el ingreso de estudiantes diversos a los establecimientos escolares generan desafíos y dificultades adicionales a las que se enfrentan en su trabajo pedagógico y de gestión cotidiano y que, además, en un escenario de mercado como el sistema educativo chileno se torna contracultural abogar por la inclusión y la búsqueda de igualdad de oportunidades de aprendizaje, ante las distintas presiones y demandas por demostrar calidad a través de pruebas estandarizadas, rankings y prestigio

simbólico asociados solo a indicadores cuantitativos, los que son usados para jerarquizar escuelas, proporcionar incentivos económicos para los actores educativos y normalizar al estudiantado.

## **Metodología**

### **Diseño**

Este estudio se sustentó en una tradición cualitativa de investigación (Creswell, 2007; Patton, 2002) desde un enfoque interpretativo, debido a que se buscó conocer las traducciones que produjeron los directores en torno a las políticas de inclusión escolar, perspectiva metodológica que proporciona una mayor riqueza y profundidad en el análisis resultante de la compilación del corpus discursivo que emergió durante el trabajo de campo.

Como técnica de recolección de información se utilizó la entrevista semiestructurada, la que fue elaborada por medio de un guion constituido por 12 preguntas de respuesta abierta vinculadas a las categorías teóricas que orientan esta investigación (inclusión, políticas de inclusión, tensiones entre la inclusión y el mercado educativo), las que fueron aplicadas en el transcurso de los meses de mayo y noviembre del año 2022 de manera telemática y presencial.

### **Técnicas de Producción de Información y Procedimientos**

En cuanto a la recolección de la información esta se llevó a cabo por medio de una entrevista semiestructurada a 40 directores y directoras de escuelas de distintas regiones de Chile, entrevistas que tuvieron una duración aproximada en promedio de 1 hora y 30 minutos cada una, compilando un total de 3.600 minutos, equivalente a 60 horas de grabación, las que fueron posteriormente transcritas y analizadas por el equipo de investigación.

Respecto del guion que se construyó para la elaboración de las entrevistas, este constó de 12 preguntas de respuesta abierta, el que trató temáticas relativas a las categorías teóricas que orientan esta investigación, tales como: noción de inclusión, políticas de inclusión escolar, perspectivas de los directores en torno a estas políticas, desafíos y tensiones vinculadas con la traducción de estas legislaciones en sus respectivas instituciones educativas en el contexto de un mercado educativo, etc. Esta entrevista fue validada por tres académicos con grado de doctor/a, quienes realizaron observaciones y comentarios los que fueron integrados al guion como también, este instrumento y los correspondientes consentimientos informados fueron aprobados por el Comité de Ética de la respectiva universidad, bajo los lineamientos de la Ley chilena N° 19.628, sobre protección de datos y vida privada.

La aplicación de esta técnica se desarrolló entre los meses de mayo y octubre de 2022, por medio de dos modalidades: dada la emergencia sanitaria producto del COVID-19, se realizaron 25 entrevistas vía telemática utilizando la plataforma Zoom ® para estos fines, entrevistas que fueron grabadas en video y posteriormente transcritas, las que correspondieron a participantes predominantemente provenientes de regiones distintas a la capital (Santiago de Chile). Además, esta aplicación de entrevistas por esta vía se debe también a las restricciones sanitarias para la movilización producto de la pandemia, restricciones que se extendieron desde mayo hasta agosto del año 2022. Las entrevistas restantes (15) se desarrollaron de manera presencial, en la mayoría de los casos en los respectivos establecimientos educativos de los directores y directoras dentro de su jornada laboral, actores educativos pertenecientes a escuelas de las distintas provincias que conforman la Región Metropolitana de Santiago, las que fueron registradas en audio y posteriormente transcritas.

En adición, es necesario declarar que estaba estipulado realizar un total de 60 entrevistas, de las cuales solo fue posible concretar 40, debido principalmente a que los directores y directoras de regiones en su mayoría tuvieron problemas de acceso a internet y de conectividad a la hora de

ejecutar la entrevista y también existieron algunos casos en los que desistieron de participar de esta instancia. Por otro lado, no se realizó la aplicación de este instrumento durante los meses de marzo y abril de 2022, ya que los líderes escolares se encontraban en el proceso de “retorno a la presencialidad”, intervalo de tiempo en el que estaban enfocados en la readecuación de los espacios físicos para recibir al alumnado después de casi 2 años de confinamiento en sus respectivos hogares.

### **Participantes del Estudio**

Para los fines que persigue esta investigación se seleccionaron a 40 directores y directoras en total, pertenecientes a distintas regiones de Chile, desde la Región de Tarapacá hasta la Región de Los Lagos, dando cobertura geográfica a una proporción relevante del país. La selección de estos actores se desarrolló por medio de un muestreo de tipo cualitativo no probabilístico e intencional de acuerdo con la disponibilidad de estos (Flick, 2017; Patton, 2002).

En primer lugar, se procedió a solicitar información de los directores por medio de servicios locales de educación pública (SLEP), corporaciones de educación y direcciones de administración de educación municipal (DAEM) y sostenedores de colegios particulares subvencionados de diversas latitudes del país vía correo electrónico. De estas entidades, solo respondieron a la solicitud 8 corporaciones municipales, 6 direcciones de administración educativa y 12 establecimientos de dependencia particular subvencionada respectivamente. En segundo lugar, se procedió enviar una invitación certificada, junto con la carta de autorización de los sostenedores para la participación de los directores y directoras, que tuvieran la disponibilidad y cumplieran con los criterios de inclusión que a continuación se mencionarán. Por último, luego de enviada la carta de autorización de los respectivos sostenedores a los investigadores, se procedió a entregar el consentimiento informado y aplicar la respectiva entrevista, a través de dos medios principalmente: vía telemática a través de Zoom ® y de manera presencial.

Los actores de interés para este estudio, se escogieron por medio de los siguientes criterios de inclusión: liderar centros educativos que se encontraban adheridos a las políticas de inclusión escolar de interés (SEP, PIE, decreto 170, decreto 83, LIE, etc.) y por tanto, correspondían a directores que lideraban escuelas que eran beneficiarias de subvención estatal para estos fines, atender a una diversidad de estudiantes y familias (incorporando distintos índices de vulnerabilidad escolar o IVE), desempeñarse en escuelas jerarquizadas en distintas categorías de acuerdo con la Agencia de la Calidad de la Educación (Insuficiente, medio y alto) y variedad de contextos geográficos y niveles educativos en los que proporcionan educación (educación de párvulos, enseñanza básica y/o enseñanza media). En adición, se resguardó que existiera equiparidad de género entre los participantes de esta investigación.

En tanto, los criterios de exclusión utilizados en esta selección de participantes correspondieron a los siguientes: dirigir establecimientos particulares pagados o aquellos que no están adheridos a las políticas de inclusión escolar, no recibir subvenciones de parte del Estado dirigidas hacia la inclusión escolar, no estar dispuestos a participar de las entrevistas vía telemática o presencial o presentar problemas de conectividad (acceso a internet) para proporcionar dicha entrevista durante el periodo de pandemia por el COVID-19. En la Tabla 2 se sintetizan las características de los participantes de este estudio.

**Tabla 2***Características de los Directivos y Establecimientos Educativos*

Región	Género	Dependencia	Categoría de Desempeño	Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)
Tarapacá (2)	Femenino (1)	Municipal (1)	Insuficiente (1)	85%
	Masculino (1)	Subvencionado (1)	Medio-Alto (1)	79%
Antofagasta (2)	Femenino (1)	Municipal (1)	Insuficiente (1)	86%
	Masculino (1)	Subvencionado (1)	Medio-Alto (1)	77%
Coquimbo (4)	Femenino (3)	Municipal (1)	Insuficiente (2)	91%
	Masculino (1)	Subvencionado (3)	Medio-Alto (2)	64%
Valparaíso (6)	Femenino (4)	Municipal (3)	Insuficiente (2)	84%
	Masculino (2)	Subvencionado (3)	Medio-Alto (4)	72%
Metropolitana (14)	Femenino (8)	Municipal (6)	Insuficiente (8)	83%
	Masculino (6)	Subvencionado (8)	Medio-Alto (6)	71%
Maule (2)	Femenino (1)	Municipal (1)	Insuficiente (1)	78%
	Masculino (1)	Subvencionado (1)	Medio-Alto (1)	58%
Bío-Bío (8)	Femenino (4)	Municipal (2)	Insuficiente (4)	89%
	Masculino (4)	Subvencionado (6)	Medio-Alto (4)	81%
Los Lagos (2)	Femenino (1)	Municipal (1)	Insuficiente (1)	77%
	Masculino (1)	Subvencionado (1)	Medio-Alto (1)	64%
Total (40)	Femenino (20)	Municipal (16)	Insuficiente (20)	
	Masculino (20)	Subvencionado (24)	Medio alto (20)	

*Nota:* elaboración propia.

### **Técnicas y Procedimientos de Análisis de la Información**

El corpus discursivo producido en esta investigación correspondiente a la transcripción de las 40 entrevistas, condensados en textos individuales por entrevista, fueron sistematizados en una primera instancia a través de una organización de la información de carácter exploratorio por medio del proceso de codificación abierta que propone la Teoría Fundamentada o Grounded Theory (Strauss & Corbin, 2002) siguiendo una lectura iterativa y una codificación “en vivo” de los textos, seleccionando aquellos fragmentos en los que los participantes se referían a las distintas miradas que sostenían en torno a la inclusión, a la implementación de las políticas referidas a esta temática y la delegación de la traducción de estas políticas, por medio de la participación de agentes internos y externos. Para este proceso se utilizó de forma instrumental el software de análisis cualitativo de información Atlas Ti® versión 22.0, principalmente para una visualización más sintética de los textos compilados. Para estos fines, se fueron estableciendo categorías preliminares, las que tenían

relaciones primarias con sus propiedades entendidas como conceptualizaciones que construyeron los participantes en sus narrativas y dimensiones relativas a lo que a nivel semántico fue expresado por los directores y directoras. A continuación, en la Tabla 3 se explicita esta primera fase exploratoria de análisis de la información de naturaleza cualitativa extraída de las entrevistas.

**Tabla 3**

*Construcción de Categorías Preliminares por Medio de la Codificación Abierta*

Categorías	Propiedades	Dimensiones
Miradas en torno a las políticas de inclusión.	La inclusión como un aporte, contribución, con valor social y educativo.	Adhesión y acuerdo con las políticas de inclusión escolar.
	La inclusión como más trabajo administrativo, mayor diversidad de alumnado “problemático”.	Resistencias políticas de inclusión relacionadas mixtura social y cambios en la organización escolar.
Implementación de las políticas de inclusión.	Inclusión versus calidad: antagonismo entre ambas.	Mayor atención y foco en la calidad. Se mide por medio del SIMCE y la inclusión no se evalúa.
	La calidad y la inclusión pueden funcionar bajo los mismos principios de incentivos y castigos.	La inclusión se implementaría si funcionara bajo los principios de incentivos que se aplican actualmente para premiar la calidad educativa.
Traducción y delegación de las políticas de inclusión.	Traducción de la política por medio de agentes internos: mayor trabajo pedagógico.	Traducción local por medio de los propios directores: aumenta el trabajo de gestión y pedagógico.
	Traducción externa por medio de ATE: menos trabajo pedagógico.	Traducción externa por medio de las ATE: menor cantidad de trabajo pedagógico.

*Nota:* elaboración propia.

Posterior a este proceso de análisis preliminar, se procedió a ordenar los fragmentos extraídos por medio de una matriz de análisis de contenido cualitativo (Bardín, 1996; Mayring, 2000) en la que se dispuso en las columnas las tres temáticas que con mayor frecuencia se presentaron en los discursos o narrativas de los directores: miradas en torno a las políticas de inclusión escolar, las propuestas para la implementación estas políticas y la traducción por medio de la delegación de la implementación de estas legislaciones a través de agentes externos, que para los fines de esta investigación correspondieron a las Asistencias Técnicas Educativas (ATE). En tanto, en las filas de esta matriz se incorporaron los fragmentos de narrativas de cada entrevista numeradas del 1 al 40, que tuvieran relación con las categorías mencionadas con anterioridad.

Por último, se procedió a relacionar las categorías preliminares del proceso anterior, las que se fueron aglomerando de acuerdo con el grado de similitud semántica entre ellas y considerando para estos fines, las claves teóricas de este estudio, asociadas por una parte a la conceptualización de la inclusión educativa y las políticas relacionadas, otra vinculada a las tensiones presentes en la puesta en acto de las políticas entre inclusión y mercado y finalmente, a la forma en que las legislaciones eran traducidas por distintos agentes en las escuelas. A partir de ello, se obtuvieron tres grandes categorías pertinentes a los propósitos que perseguía esta investigación: compromiso condicionado hacia la inclusión, premiar la inclusión y la privatización de la traducción de las políticas de inclusión a través de las ATE.

## Resultados

Entre los principales hallazgos de este estudio, se encontraron tres nudos críticos : un compromiso condicionado en torno a las políticas de inclusión, el que refiere a una adhesión en el plano discursivo por parte de los directores con algunos de estos principios y resistencia hacia otros, en segundo lugar, se evidenció en la mayoría de los directores una propuesta para una implementación óptima de las políticas de inclusión relativa a la producción de incentivos hacia las escuelas por el cumplimiento de estas y, en tercer lugar, se identificó una traducción privatizada de las políticas de inclusión escolar por medio una traducción externalizada a través de la contratación de Asesorías Técnicas Educativas (ATE) para estos fines.

### **El Compromiso Condicionado hacia la Inclusión: Adhesión y Resistencia**

En cuanto a los hallazgos en este ámbito se pudo identificar en las traducciones de los participantes, por un lado, una adhesión en general a las políticas de inclusión escolar en términos discursivos, valorando los recursos económicos y profesionales que estas legislaciones proporcionan, como también, destacan la preocupación de las políticas más recientes en esta materia al conceptualizar la inclusión más allá de la discapacidad y las NEE de los estudiantes, es decir, estas legislaciones asumirían una noción amplia que incorpora a educandos con diversos marcadores sociales y de subjetividad (vulnerabilidad, etnia, lengua, género, entre otros). Por otra parte, se evidenció un conjunto de críticas hacia estas políticas en especial, aquellas que generan cambios relevantes en términos de la selección de educandos o en las prácticas directivas o pedagógicas de los establecimientos elaborando traducciones que se aproximan más hacia una resistencia que a la conformidad o acuerdo con estas legislaciones. Este último hallazgo, fue más frecuentemente evidenciado en líderes de establecimientos educativos particulares subvencionados.

En torno a las traducciones de los participantes que manifestaron mayor adhesión a los principios de las políticas de inclusión escolar, se encuentran aquellos discursos que relevaron la importancia de la inclusión en un escenario en el que ha ido evolucionando este concepto en cuanto a la atención a la diversidad a través del tiempo la que fue trasladando su foco desde la discapacidad y las NEE, desde un modelo biomédico, hacia otras condiciones personales y sociales que precisan de apoyos especializados para el acceso y el logro de aprendizajes de calidad por parte de todos los educandos.

De esta forma algunos de los participantes manifestaron su adhesión a algunas a las políticas de inclusión vigentes:

Yo siento que la inclusión, yo la definiría como el poder dar respuestas a todos y todas. Y ese todos y todas no tiene que ver solamente con los niños que tienen necesidades educativas especiales, que son permanentes, por ejemplo, sino que también a aquellos que son migrantes o de las comunidades indígenas o de distintas orientaciones sexuales. (directora 7, Región de Tarapacá, Liceo Municipal)



Ha sido un proceso gradual, desde la integración, hasta políticas más centradas en el aprendizaje de todos los niños, ya que ahora no se habla tanto de la discapacidad o las necesidades educativas, sino que se habla de la vulnerabilidad, del género, de la diversificación del currículum y la evaluación y eso es muy positivo, porque el problema ya no es el alumno, somos nosotros, la organización de las escuelas y nuestras actitudes hacia estos niños. (director 15, Región Metropolitana, escuela particular subvencionada)

En adición, los directores y directoras de escuelas recalcaron la importancia de los recursos humanos y financieros que proporcionan las políticas de inclusión escolar, los que les permiten contratar profesionales especialistas (educadoras diferenciales, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros) para apoyar y gestionar la diversidad del alumnado dentro de las escuelas regulares. En esta misma línea argumentativa, los participantes en general son enfáticos en señalar en sus traducciones que la inclusión implica altos costos, los que no solo son materiales, sino que también simbólicos, ya que si bien las escuelas reciben subvenciones por montos superiores a la subvención regular por concepto de educación especial, los directores asumen en sus traducciones que están incurriendo en un riesgo, en especial para los directivos de establecimientos particulares subvencionados, ya que al proporcionar educación a estudiantes con algún tipo de dificultad, existe una presunción que estos educandos producirían eventualmente bajos resultados en las pruebas estandarizadas y con ello, las instituciones escolares perderían excelencia y prestigio académico.

De esta manera es como lo expusieron algunos de los participantes al respecto:

Mira, las políticas de inclusión han sido muy importantes, porque antes como escuela no teníamos los recursos para contratar profesionales o para comprar material pedagógico. Ahora con las platas de la SEP y del programa de integración, tenemos la posibilidad de atender las necesidades de estos niños. La plata es importante, ya que incluir es muy costoso. (director 33, Región del Bío-Bío, Liceo Municipal)

Se agradecen los recursos que llegan a las escuelas, porque se hace justicia, porque incluir niños con diversas dificultades es caro. Pero, nosotros también asumimos un costo al abrir la puerta a todos estos niños, ya que hemos bajado de categoría y eso afecta nuestro prestigio, antes éramos autónomos o una escuela destacada, ahora somos clasificados como medio-bajo y ese es otro costo de ser inclusivo, pero es un costo que asumimos. (directora 17, Región Metropolitana, Colegio Particular Subvencionado)

Si bien, se destaca el hecho de que la inclusión resulta ser un proceso costoso, no solo en términos financieros, sino que también desde una mirada relativa al prestigio de las escuelas en el contexto de un mercado educativo como el chileno, en especial para los directivos de escuelas particulares subvencionadas, se destaca la voluntad y el compromiso de estos directores de asumir riesgos o costos, con la finalidad de proporcionar oportunidades de aprendizaje para estudiantes que en otro tipo de establecimientos serían excluidos (por ejemplo en los centros particulares pagados) o sus respectivas familias tendrían que asumir este costo adicional por la inclusión de sus hijos en escuelas de élite de tipo académica o económica.

Por otra parte, se detectó que si bien, la mayoría de los participantes adhieren a que la inclusión y las políticas en esta materia son relevantes para sus comunidades educativas, también, manifestaron distintos grados de desacuerdo y resistencias hacia algunos de los principios que estas políticas promueven, como es el caso de la Ley de Inclusión Escolar (LIE) y específicamente hacia el mecanismo de selección aleatoria de estudiantes denominado SAE o Sistema de Admisión Escolar,

como también aquellas legislaciones que promueven cambios significativos en torno a la labor directiva y pedagógica dentro de sus establecimientos, como los decretos 170 (2009) y 83 (2015), respectivamente, legislaciones que promueven la co-enseñanza en el aula regular y la diversificación del currículum para el aprendizaje de todos los educandos.

Es así como una de las entrevistadas declaró las dificultades que traían aparejadas estas políticas y las implicancias de estas legislaciones en su trabajo cotidiano:

Yo creo que el decreto 170, el 83, la Ley de Inclusión y la ley SEP, todas han sido un avance significativo en este proceso. No sé si tanto el SAE, no sé qué tanto pueda contribuir. El tema con estos decretos es que te transforman el trabajo diario, como la exigencia de las educadoras estar en el aula regular o la co-enseñanza. Pero, lo más complicado para mí como directora es el SAE, ya que no sabes qué tipo de niño va entrar a la escuela o de qué familia viene. (directora 31, Región Metropolitana, Colegio particular subvencionado)

En el caso particular del Sistema de Admisión Escolar (SAE) un grupo relevante de los directores y directoras de establecimientos de dependencia particular subvencionada, manifestaron su desacuerdo con este mecanismo, ya que, a su juicio, no permitía conocer de antemano las características de los alumnos que iban a recibir, como tampoco la familia y las necesidades específicas de estos nuevos estudiantes. En general, la resistencia hacia este mecanismo centralizado de selección de educandos fue traducido por parte de los directores, como la pérdida de la facultad de conocer a los niños y jóvenes, como también a sus familias previamente y de esta forma prepararse mejor para atender a las necesidades educativas y principalmente anticiparse a las sus eventuales dificultades para acceder y progresar en sus procesos formativos de estos nuevos alumnos “diversos”.

De manera más específica el Sistema de Admisión Escolar (SAE) consiste en un mecanismo de postulación mediante una plataforma web, en la que las familias escogen una escuela municipal o particular subvencionada de acuerdo con sus preferencias. Posterior, a la elección de una institución educativa por parte de los apoderados, la asignación de matrículas por colegio se realiza a través de un procedimiento algorítmico (aleatorio), el que considera, además, criterios como la vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes, las preferencias de las familias, entre otros. Este sistema, en concreto permite que educandos que antes de la Ley de Inclusión Escolar, no podían ingresar a determinados establecimientos, puedan acceder a ellos, ya que se elimina la selección por razones económicas o académicas.

De esta forma lo retrataron los directores de escuelas particulares subvencionadas, específicamente en torno al SAE:

El SAE no te permite seleccionar a los estudiantes. En la época de nosotros, tener esas entrevistas previas que tenían los papás con el director, verdad, como para pasar un cierto filtro era muy necesario. Ahora, existe una aprehensión ya que se cree que van a llegar niños muy problemáticos o algunos apoderados dicen que van a llegar los flaites o delincuentes a esta escuela. (directora 1, Región Metropolitana, colegio particular subvencionado)

Yo creo que el sistema de admisión genera hartas diferencias ya que no hay selección y sí también nos ha mostrado nuestras debilidades, nosotros siempre hemos tenido hartos alumnos migrantes como peruanos, venezolanos y colombianos, nosotros estamos ubicados en el sector norte, donde hay una alta tasa de migrantes. Pero, hay que decir que nos complica no por un prejuicio, es por la falta de capacitación mía como directora y de mis profesores para atender a las necesidades de estos estudiantes. (directora 25, Región de Antofagasta, Colegio particular subvencionado)

En los fragmentos presentados con anterioridad, se evidencia, que si bien, existe adhesión en general a la inclusión que promueven las políticas por parte de los directores, no obstante, se identificó además, que este acuerdo está condicionado por los cambios que producen estas políticas en las dinámicas que se generan dentro del aula (co-enseñanza), pero principalmente los participantes se ven afectados al no participar en los procesos de selección o no conocer a priori a los nuevos estudiantes que ingresarían a sus establecimientos, lo que va más allá de los prejuicios personales, sino que también se manifiesta en una necesidad de formación en el ámbito de la inclusión tanto por parte de los directivos como también por los docentes a quienes lideran para atender a las eventuales necesidades educativas que los educandos incorporados a través del SAE movilizarían a las escuelas a las que anteriormente no tenían acceso por los procesos de selección (académica o económica) que antes de la Ley de Inclusión las instituciones particulares subvencionadas realizaban.

### **Premiar a las Escuelas por el Cumplimiento de la Inclusión: Incentivos Económicos**

Una de las dimensiones que considera el sistema de evaluación y medición de la calidad educativa en el sistema escolar chileno, es la entrega de incentivos económicos a los establecimientos y al profesorado que logran desempeños destacados en pruebas estandarizadas, como en el caso de la evaluación estandarizada anual y censal denominado SIMCE. En adición, existe un reconocimiento social y simbólico hacia las instituciones exitosas, el que se materializa por medio de una asignación de excelencia académica, lo que a su vez genera que estos centros escolares sean categorizados como de rendimiento alto o autónomos, lo que produce prestigio para estas escuelas dentro de su respectivo mercado educativo local.

En este sentido, los participantes mencionaron que este tipo de mecanismos ayuda y genera motivación en los docentes por lograr por medio del trabajo con sus alumnos, puntajes destacados en el SIMCE para de esta forma producir prestigio en sus escuelas y, en segundo lugar, percibir una asignación de salario adicional, como una forma de retribución por los logros académicos alcanzados por el alumnado. De esta forma es como algunos de los directores tanto del sector municipal, como del particular subvencionado lo manifestaron:

Nosotros al principio, nos pareció normal que se nos premiara por tener buenos resultados en la calidad, pero teníamos ciertas dudas porque lo veíamos como premio y castigo. Después nos acostumbramos y hasta valoramos que se nos pague por hacer bien el trabajo y por tener buen SIMCE. (director 2, Región Metropolitana, Colegio Municipal)

Creo que el tema de premiar con dinero no es mala idea, las empresas lo hacen y nos es nada de otro mundo. Pero, acá formamos personas y si los resultados son buenos es porque se hace un trabajo pedagógico que es de buena calidad y sin nos premian por eso, mejor aún, ya que motiva y premia a los profesores. (director 9, Región del Bío-Bío, Colegio Particular Subvencionado)

De hecho, los participantes declararon que si bien, los mecanismos de premio y castigo no eran los más apropiados para el logro de aprendizajes de calidad en sus escuelas, a pesar de ello, reconocieron que las asignaciones (bonos) por excelencia y los premios por alcanzar altos puntajes en el SIMCE, eran valorados por el profesorado en general. Además, mencionaron que este tipo de mecanismos se han internalizado en algunas escuelas y en los docentes, los que de manera estratégica preparaban con anticipación a sus alumnos para obtener resultados destacados en la evaluación estandarizada, fenómeno conocido en la literatura como “teach to the test”. En este sentido, propusieron que para que una iniciativa fuera relevante y se desarrollara con éxito en las instituciones educativas tenía que ser necesariamente premiada por medio de un incentivo económico y/o simbólico. En contraste al

sistema de aseguramiento de la calidad, el cumplimiento y la demostración del logro de las directrices y orientaciones de las políticas de inclusión escolar, no es recompensada con asignaciones en los salarios de directivos y los docentes, como tampoco por medio de la clasificación del centro escolar como “más inclusivo o menos inclusivo” por parte del Ministerio de Educación y sus subdivisiones.

Es así como los participantes señalaron que los incentivos económicos eran relevantes para su éxito dentro de su escuela:

Con el tiempo, nos acostumbramos al pago por excelencia, lo que es justo, pero no somos de las escuelas que entrenan a los alumnos para el SIMCE. Bueno, es tan real, que yo creo que, si pagaran por ejemplo por ser más inclusivos, si tuviéramos un bono por eso, creo que las escuelas serían más conscientes y serían de verdad inclusivas. (directora 17, Región del Bío-Bío, Liceo Municipal)

De partida, los sueldos de profesores en Chile son bajos y cualquier bono o asignación ayuda mucho. Pero, no creo que la solución sea esa para mejorar los aprendizajes. El tema es que nos acostumbramos a preocuparnos solo por las cosas en las que nos premiaban y castigaban y eso ha llevado a que nos dediquemos solo al SIMCE y dejemos en segundo lugar a la inclusión. (directora 37, Región Metropolitana, Colegio Particular Subvencionado)

Por otra parte, se reiteró de manera frecuente por parte de los directores, que la inclusión escolar sería una prioridad si desde el Estado a través del Ministerio de Educación (MINEDUC), se premiara a las escuelas que cumplían a cabalidad con las políticas de inclusión. En este sentido, fueron enfáticos en señalar que en el caso de la calidad, si ellos obtenían buenos resultados en el SIMCE iban a recibir premios simbólicos y tangibles, como el aumento de su salario por alcanzar excelencia académica. En este sentido, los participantes de manera transversal, es decir, de escuelas municipales y colegios particulares subvencionados, manifestaron que si el cumplimiento de las políticas de inclusión conllevará incentivos económicos, la inclusión se transformaría en una tarea prioritaria dentro de la organización escolar y en el aula.

De esta manera los participantes construyeron un relato de la situación mencionada con anterioridad:

Los directores tenemos miles de tareas que hacer y no da el tiempo, no es excusa, pero más encima no estamos formados para ser líderes en inclusión, entonces, como que me centro en cumplir con el PME, con el tema del SIMCE. Entonces, la inclusión no está casi en mi agenda. A lo mejor si premiarán con bonos a las escuelas que hacen un buen trabajo inclusivo, sería más importante para todos. (director 12, Región Metropolitana, Escuela Municipal)

Aquí la cosa es clara: si se pagara un incentivo como un bono a cada director y a los profesores por ser inclusivo, por cumplir con las políticas de inclusión, te juro que todas las escuelas de Chile, serían inclusivas. Porque acá todo se mercantilizó, entonces obviamente se prioriza el SIMCE, porque por eso te miden y por eso te dan premios, en cambio por la inclusión nadie te la mide, ni te la premian. (director 22, Región del Maule, Colegio Particular Subvencionado)

En concordancia con los fragmentos expuestos con anterioridad, se puede detectar un cierto consenso por parte de los participantes respecto de que si la inclusión fuera medida y premiada por medio de asignaciones o transferencias directas a los salarios de los propios directores y hacia el profesorado, en este caso, las comunidades educativas priorizarían la tarea de cumplir a cabalidad con las directrices y orientaciones que dictan las políticas de inclusión escolar. De hecho, uno de los

entrevistados menciona que “como todo se ha mercantilizado en el sistema”, es decir, en su traducción transparente que para que una iniciativa funcione en las centros escolares, esta debe ser oficialmente reconocida y debe ser recompensada a través de un medio concreto y verificable como lo es un bono para aumentar sus salarios o la asignación de excelencia académica y de esta forma constituirse en una escuela de calidad y al mismo tiempo “inclusiva”.

### **La Traducción Privatizada de las Políticas de Inclusión: El Rol de las Asesorías Técnicas Educativas (ATE)**

Entre los desafíos más relevantes que emergieron desde las traducciones de los directores y directoras de escuelas, se encuentra el relacionado con la falta de tiempo y principalmente de capacidades profesionales para comprender y generar una traducción completa y compleja de las políticas de inclusión en los establecimientos que lideraban. Lo anteriormente mencionado, se reflejó en las narrativas de los participantes quienes consideraban que no poseían los conocimientos pertinentes para organizar reuniones, consejos de profesores o alguna instancia que les permitiría presentar una política o decreto específico, sin estar proporcionando de manera no intencionada, algún lineamiento impreciso o erróneo.

Uno de los directores lo refleja de manera patente en la entrevista:

Yo no soy especialista en inclusión, no tengo tiempo, no manejo los tecnicismos y el lenguaje de estas políticas, entonces, me da un poco de temor de estar transmitiendo a mis profesores una política que yo entendí mal o que en algún momento se me salga algún prejuicio mío y lo transmita como una verdad de la política. Entonces, prefiero no hacerlo y delegarlo a alguien que tenga el conocimiento y tiempo y las ATE nos han ayudado mucho en eso. (director 33, región de Valparaíso, Colegio Municipal)

Tal y como lo mencionaba el director citado, dos de las limitantes al momento de traducir las políticas de inclusión refieren, por una parte, al tiempo y por otro, al conocimiento respecto de inclusión que la mayoría de los directores entrevistados declararon no poseer, lo que generaría dificultades al momento de la comunicación de estas legislaciones a sus respectivas comunidades educativas. No obstante, se menciona en este fragmento que existe una entidad externa denominada como las Asistencias Técnicas Educativas (ATE), que corresponden a personas naturales o jurídicas autorizadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) quienes se encargan de ofrecer servicios de capacitación en el ámbito educativo a las instituciones escolares, entidades privadas, que son contratadas por sostenedores de escuelas y directores, para realizar tareas vinculadas al perfeccionamiento y consultoría en áreas como la didáctica, evaluación, currículum y en el marco de este estudio se ha detectado que han cobrado importancia progresiva a la hora de traducir las políticas de inclusión como queda de manifiesto en los fragmentos que siguen a continuación:

Para la escuela, las ATE han sido muy importantes porque nos han ayudado mucho a entender cómo se implementan los decretos, por ejemplo, el 170 y el 83, porque yo, por ejemplo, soy alguien que sabe de temas de gestión y pedagógicos, pero no de inclusión, entonces, se les paga con recursos de la ley SEP y ellos vienen una o dos veces al año a hacer cursos a la escuela. (director 27, Escuela Región del Maule, Colegio particular subvencionado)

Acá el aporte de las ATE ha sido importante, porque ellos traen rúbricas, pautas, evaluaciones y otras cosas y las traen ya construidas, entonces eso igual libera a mis profesores del trabajo de estar entendiendo de qué se trata la política o un decreto, y eso ayuda mucho porque de inclusión no sabemos mucho y que nos hagan una

bajada de la política al aula, encuentro que es un tremendo trabajo. (directora 2, Región de Valparaíso, escuela municipal)

En las narrativas de los directores se puede identificar una valoración positiva del trabajo que realizan las ATE, en especial, en la tarea de capacitar y de entregar lineamientos respecto de cómo la política se traduce en dispositivos concretos (afiches, resúmenes, instrumentos, pautas, rúbricas, planificaciones de clases etc.) y en prácticas dirigidas a la inclusión del alumnado. De hecho, existe un reconocimiento por parte de los propios participantes de la necesidad de asesoría, ya que en su rol de directores no son expertos en inclusión, como tampoco lo son sus respectivos equipos docentes, por tanto, tienen que buscar apoyos externos para comprender los principios y las acciones que las legislaciones buscan promover.

De hecho, una de las directoras, declaró que, si bien no está del todo satisfecha con el trabajo realizado por las ATE, en este sentido, valora que exista una instancia de acompañamiento o de “bajada” (aplicación) de la política al aula, ya que, desde el Estado (o del MINEDUC), no existiría dicho apoyo:

Al terminar el año, en diciembre, en las jornadas de reflexión pedagógica igual contratamos a las ATE, aunque igual sé que no son tan buenas las capacitaciones. Nos pasó con el decreto 83, nadie sabía cómo aterrizarlos con el tema del Diseño Universal, el famoso DUA en matemáticas y lenguaje, pero vino una ATE y la aterrizó un poco más, porque yo no sabía muy bien de lo que se trataba, pero de la provincial o del Ministerio, nadie vino, como tampoco hubo acompañamiento. (directora 30, Región del Bío-Bío, Colegio particular subvencionado)

Además de lo declarado por la participante citada con anterioridad, relacionado con la ausencia de instancias gubernamentales para apoyar la traducción de las políticas de inclusión escolar en las escuelas, aspecto en el que existió un alto grado de acuerdo entre los participantes tanto de establecimientos municipales como subvencionados, también emergieron algunas críticas respecto a la imposición por parte de algunos sostenedores por contratar y adquirir los servicios de estas entidades privadas, específicamente para capacitar a los docentes en materias de inclusión escolar, ya que de acuerdo con estos directores algunas de las ATE no estarían cumpliendo con la tarea de generar sentidos y significados que estuvieran en concordancia con las políticas de inclusión sino que estaría ocurriendo lo contrario. Este problema fue identificado y declarado por algunos de los participantes, retratado de la siguiente forma:

Nosotros estamos obligados a participar en las capacitaciones de las ATE porque es una imposición de nuestro sostenedor, ya que esto se financia con platas de la ley SEP y hay que gastarlas. Entonces, este invierno vino una ATE y nos dio una charla del decreto 83 y la verdad es que no es lo que estamos aplicando, nosotros ya hacemos planificaciones diversificadas de acuerdo al DUA, entonces, no tiene sentido lo que nos dicen sobre este decreto. (director 39, Región de Los Lagos, Colegio municipal)

Yo valoro lo que hacen las ATE, acá las contrata el sostenedor, nosotros no. Pero, como directora que hizo un postgrado en inclusión, considero que no están haciendo una buena bajada de la política, solo hacen resumen y dan pautas, pero a veces les enseñan a los profesores lo contrario. Porque uno de los relatores de las ATE les dijo a los profesores que la Ley de Inclusión era mala porque perjudicaría a los colegios subvencionados y eso es un prejuicio y no lo que plantea la política. (directora 4, Región Metropolitana, Colegio particular subvencionado)

El hecho de detectar que las traducciones que estaban comunicando las ATE a las comunidades escolares, seguían directrices contrarias a las promovidas por la política pública representa por parte de los participantes citados, uno de los riesgos de delegar o traspasar la responsabilidad de la traducción de la política a actores externos a las escuelas, sin el acompañamiento de las entidades estatales encargadas de orientar a los centros escolares en estas materias. De acuerdo con las narrativas expresadas por los participantes, si bien las ATE realizan un trabajo que es valorado por la mayoría de los directores, ya que estas entidades se encargarían de desarrollar la traducción y posterior aplicación o puesta en acto de las políticas, lo que ahorraría tiempo y trabajo a los actores educativos, en algunos casos las traducciones que producían no se corresponderían a lo que promueven las legislaciones en materia de inclusión y por tanto, levantarían sospecha o apremio. De manera particular, se detectó en al menos 4 de los entrevistados, que la traducción producida por las ATE generaron significados en los que se transmitían principios contrarios o equívocos de las políticas, por lo que el hecho de delegar a instituciones privadas una tarea tan relevante como la de traducir las políticas de inclusión escolar, sin una supervisión o conocimiento previo de los contenidos podría generar eventualmente riesgos y malentendidos respecto de estas legislaciones, los que posteriormente se podrían materializar en el aula por medio de prácticas pedagógicas que irían en sentido contrario a lo planteado por las legislaciones, es decir, en vez de promover la inclusión se estaría en presencia de acciones más próximas o cercanas a la exclusión.

## **Discusión y Reflexiones Finales**

El objetivo de esta investigación fue conocer las traducciones que produjeron los directores y directoras de escuelas en torno a las políticas de inclusión escolar en el sistema educativo chileno. En este sentido, los principales hallazgos en cuanto a las traducciones que estos actores generaron se centraron en tres nudos críticos, a saber: una inclusión condicionada manifestando adhesión y resistencia a algunos principios de estas por una parte relevante de los directivos, la propuesta de premios o incentivos económicos para el cumplimiento de las directrices que proponen las legislaciones en esta materia y una traducción de las políticas de inclusión delegada por parte de los directivos hacia instituciones privadas de capacitación y asesoría educativa denominadas ATE.

En primer lugar, es indispensable mencionar que estos actores educativos son fundamentales en la implementación de las políticas y en el proceso de interpretación, apropiación y traducción en sus respectivos contextos educativos locales, tal y como la literatura internacional lo ha reportado (ver, Coburn, 2005; Grissom et al., 2021; Spillane et al., 2002). Como también, es relevante declarar que concordante con los hallazgos más recientes en estas materias, los directivos que promueven la equidad y la justicia social en sus escuelas generan impactos significativos en la creación de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y no solo de aquellos que presentan NEE (ver, Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Ryan, 2010; Shaked & Schechter, 2016).

Con respecto a los tres nudos críticos evidenciados, en primer lugar, se detectó una adhesión hacia los principios de las políticas de inclusión por parte de los directores de manera transversal, quienes fueron enfáticos en señalar que la inclusión es relevante tanto en las escuelas municipales, como en las particulares subvencionadas (Weinstein et al., 2018), que además, valoraban positivamente los recursos proporcionados y la forma en que las políticas han ido modificando su lenguaje, pasando desde un paradigma centrado en la discapacidad y las NEE, hacia uno en el que se consideran una diversidad amplia de marcadores sociales y de subjetividad y, que, por cierto, estas legislaciones estaban centrándose más en el aprendizaje que en acciones terapéuticas o asistencialistas. Todo lo anterior, a pesar de que en estas políticas sigue predominando el lenguaje biomédico y las lógicas de mercado, por ejemplo, en la asignación de bonos o voucher por

estudiante con un diagnóstico clínico, tal y como se ha consignado en distintas investigaciones en Chile (ver, Apablaza, 2018; Infante et al., 2011; Peña, 2013; Sisto, 2019).

Por otra parte, las resistencias evidenciadas predominantemente en las traducciones de los directores y directoras del sector particular subvencionado, asociadas a ciertos principios y políticas específicas, concuerdan con las indagaciones más recientes respecto del mecanismo de selección escolar de la Ley de Inclusión Escolar denominado SAE, el que ponderan de manera negativa, siendo en ocasiones los participantes reacios a la mixtura social, de manera más concreta del ingreso a sus escuelas, de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más bajos y aquellos con alguna NEE, lo que concuerda con estudios realizados con anterioridad en Chile (ver, Quiroga & Aravena, 2018; Rodríguez & Rojas, 2020; Rojas et al., 2021, Weinstein et al., 2019), como también y de manera transversal, fueron críticos respecto de los decretos que modificaban la micropolítica escolar y los roles de determinados agentes escolares dentro de la institución, por ejemplo, las legislaciones que promovían cambios como la co-enseñanza o en la estructuración del currículum escolar, aspectos que traducían como mayor carga laboral o dificultades entre el profesorado regular y de educación especial (Inostroza, 2020).

Respecto del segundo nudo crítico vinculado con la propuesta de homologar los mecanismos de reconocimiento económico existentes para el caso de la calidad, ahora extrapolados al cumplimiento de las políticas de inclusión, este se constituye en un hallazgo novedoso en el marco de estudios que relacionan directores con políticas de inclusión, no obstante, esta nueva evidencia empírica se puede comprender en el contexto de un sistema educativo de mercado, en el que se puede conjeturar que estos actores han incorporado, hasta cierto punto, la racionalidad económica y del accountability con altas consecuencias en sus subjetividades y por tanto, en sus prácticas educativas cotidianas. En Chile, en particular se han elaborado diversas investigaciones en las que se ha indagado y examinado cómo estas lógicas han subjetivado hasta cierto punto a distintos actores escolares (Assaél et al., 2018; Bornhauser & Garay, 2022; Fardella & Sisto, 2015; Rojas & Leyton, 2014; Valdés et al., 2023). Por tanto, este resultado es comprensible en un contexto en el que los actores educativos han operado por más de 40 años bajo una institucionalidad en la que en su gobernanza han predominado las lógicas de la oferta y la demanda.

En cuanto a los hallazgos relacionados con las ATE como traductoras de las políticas de inclusión, existen precedentes respecto al ingreso de estas entidades como un actor educativo encargado del asesoramiento a las escuelas, pero vinculado a la mejora escolar centrandose en áreas estratégicas y claves para que las escuelas mejoren en el SIMCE y en el cumplimiento de las metas de los PME (gestión, didáctica, evaluación y convivencia escolar). En este sentido y de acuerdo con la escasa literatura existente, estas agencias privadas solo han demostrado cumplir con los estándares mínimos exigidos por las políticas que evalúan calidad (Garay & Bórquez, 2014; Garay & Sánchez, 2017; Ríos & Villalobos, 2018), pero, hasta el momento no se había visibilizado su rol en la traducción de las políticas de inclusión escolar. Este resultado es novedoso y de sugerente interés para su estudio en profundidad, ya que hasta el momento las ATE, se habían constituido en agencias que apoyaban a los centros escolares en materias “técnicas” y no políticas y más relevante se torna este hallazgo a la luz de que algunos de los directores entrevistados detectaron que las traducciones que estaban produciendo generaban sentidos y significados opuestos a los planteados por las mismas legislaciones, lo que resulta preocupante, ya que son estas traducciones las que posteriormente tanto directivos como profesores van a considerar como “verdades” para generar acciones inclusivas en sus respectivas instituciones educativas.

Por último y a modo de reflexiones finales, se propone que, en sistemas regulados como mercados educativos como el caso chileno, la inclusión y las políticas vinculadas a esta, sean consideradas por los directores de escuela como una temática de orden prioritario, es decir, estos actores deben asumir que la calidad se logra solo si existe igualdad de oportunidades de aprendizaje y



la justicia social y educativa para todos los estudiantes y que por tanto, la calidad y la inclusión no son demandas o tareas contrapuestas, sino que complementarias para producir una educación integral o lo más holística posible (Gómez-Hurtado, 2013; Oplatka & Arar, 2015; Ryan, 2010; Valdés & Fardella, 2022).

Por otra parte, se sugiere modificar las lógicas de mercado y accountability para el caso de las políticas de inclusión, es decir, no condicionar los recursos proporcionados a las escuelas en base a diagnósticos y acciones terapéuticas, dirigidas solo hacia grupos o cupos determinados de educandos (7 por curso), como también superar los enfoques clínicos y asistencialistas que hasta el momento se encuentran presentes en las legislaciones, ya que las investigaciones internacionales son contundentes en señalar que la inclusión pasa a segundo plano cuando las políticas solo se centran en lograr calidad medida a través de test estandarizados, suponiendo que los actores educativos solo son motivados por medio de mecanismos de mercado, sin considerar que la gran mayoría de los directivos trabajan en función del aseguramiento de los aprendizajes de la manera más equitativa posible (Keddlé & Lingard, 2015; Persson, 2003; Tomlinson, 2012; Slee, 2019). Por lo anterior, se propone para la política pública un sistema de fondos basales para financiar las legislaciones de inclusión considerando de esta forma a todos los marcadores sociales y de subjetividad de todos los educandos. En el mismo sentido, se requiere de mayor cantidad de evidencia empírica respecto de cómo las políticas son traducidas por los líderes escolares en su trabajo de gestión y pedagógico cotidiano, desde un enfoque etnográfico, de tal forma de conocer en profundidad las tensiones, desafíos y limitantes con las que deben lidiar estos actores en sus respectivos contextos de desempeño.

Por último, es necesario declarar que este estudio contó con algunas limitaciones que dificultan la generalización de los hallazgos para toda la población de directores y directoras de escuelas en Chile en las que las políticas de inclusión escolar se encuentran en pleno vigor. Entre ellas, se identificaron: el desarrollo de entrevistas durante el periodo de pandemia por el COVID-19, lo que significó, una ejecución menor de estas entrevistas, ya que se había proyectado realizar 60, las que iban a desarrollarse presencialmente, lo que finalmente se tuvo que solventar usando la vía telemática, lo anterior implicó muchas veces problemas de acceso y conectividad por parte de los participantes y de coordinación desde la perspectiva del equipo a cargo de este estudio. Por otra parte, la cantidad de directivos entrevistados, 40 en total, representan solo a un porcentaje menor de líderes escolares en Chile, no obstante, al pertenecer a distintas regiones y dependencias administrativas, se pretendió ser lo más representativo, sin perder de vista que se perseguía una profundización en las traducciones más que una potencia estadística significativa, por tanto, en futuras indagaciones se considerará realizar fases que incluyan la aplicación de instrumentos estandarizados de naturaleza cuantitativa para tener una perspectiva general de este fenómeno, para posteriormente profundizar a través de una etapa de seguimiento de tipo etnográfico a casos de estudios durante 2 o más años.

## Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospect*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>
- Alarcón, J., Frites, C. & Poblete, C. (2015). El devenir de la utopía economicista en el sistema escolar chileno. *Educação e Pesquisa*, 41(4), 947-960. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015021695>
- Almonacid, C., Luzón, A. & Torres, M. (2008). Cuasi mercado educacional en Chile: El discurso de los tomadores de decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(1), 1-47. <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n8.2008>

- Apablaza, M. (2014). Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 7-24. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000100001>
- Apablaza, M. (2018). Inclusión escolar, marginación y apartheid ocupacional: análisis de las políticas educativas chilenas. *Journal of Occupational Science*, 25 (4), 3 -15. <https://doi.org/10.1080/14427591.2018.1487260>
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: Tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(15), 305-322. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- 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>
- Baleriola, E., Contreras, T., & Ramírez-Casas, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la nueva educación pública. *Athenea Digital*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Policy Press.
- Ball, S., & Junemann, C. (2012). *Networks, new governance and education*. Policy Press.
- Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2011). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. AKAL.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- 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>
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Morata.
- 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>
- Bocchio, M., Grinberg, 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 Cruz, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(29), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2057>
- Bornhauser, N., & Garay, N. (2022). Ley SEP, Ley PIE y “educación emocional”: Prácticas de subjetivación y derivas de la gubernamentalidad en el sistema escolar chileno. *Foro de Educación*, 20(2), 231-254. <https://doi.org/10.14516/fde.800>
- 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>
- Bricout, J., Porterfield, S., Tracey, C., & Howard, M. (2004). Liking models of disability for children with development disabilities. *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 3(4), 45-67. [https://doi.org/10.1300/J198v03n04\\_04](https://doi.org/10.1300/J198v03n04_04)
- Callon, M. (1999). The role of lay people in the production and dissemination of scientific knowledge. *Science, Technology and Society*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/097172189900400106>

- Carrasco, A., & Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: Evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210584>
- 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>
- Castillo, P., & Miranda, C. (2018). Actitud hacia la inclusión de los estudiantes de pedagogía de una universidad estatal chilena. *Revista Latinoamérica de Educación Inclusiva*, 12(2), 133-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200133>
- Castillo, P., & Norambuena, I. (2020). La educación especial desde la dictadura chilena a su consolidación en los tiempos actuales. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 267-293. <https://doi.org/10.18004/riics.2020.diciembre.267>
- 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>
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 118-129. <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.1.008>
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. SAGE.
- Decreto No. 170. (2010). *Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Congreso de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Decreto No. 83. (2015). *Aprueba criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Ministerio de Educación de Chile. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- 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>
- Echeita, E. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- 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>
- Falabella, A. (2020). The seduction of hyper-surveillance: Standards, testing and accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(2). <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Flick, U. (2017). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- 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>
- Garay, M., & Bórquez, C. (2014). La asistencia técnica educativa: ¿Un aporte a la calidad de la gestión escolar? *Diálogos Educativos*, 14(28), 41-63.
- Garay, M., & Sánchez, M. (2017). Los procesos de asesoramiento externo a centros educativos chilenos: Una mirada desde la perspectiva de sus protagonistas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25 (77), 1-30. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2750>

- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 40(1), 65-85. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25489>
- Gelber, D., Treviño, E., Escribano, R., González, A., & Ortega, C. (2019). Del dicho al hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58 (3), 73-102. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>
- Godoy, P., Meza, M. & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Ministerio de Educación de Chile. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc\\_Antecedentes\\_Ed\\_Especial.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf)
- 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., & 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>
- Grissom, J., Egalite, A., & Lindsay, C. (2021). *How principals affect students and schools. A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation.
- Han, X. (2021). Disciplinary power matters: Rethinking governmentality and policy enactment studies in China. *Journal of Education Policy*, 38(3), 408-431. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.2014570>
- 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. (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., & 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., & 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>
- Keddlé, A. & Lingard, B. (2015). Navigating the demands of the English schooling context: Problematics and possibilities for social equity. *International Journal of Inclusive Education*, 19(11), 1117-1125. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044200>
- Kugelmass, J. (2003). *Inclusive leadership, leadership for inclusion*. Nottingham.
- Latour, B. (1987). *Ciencia en acción*. Labor.
- Lewis, K. (2016). Social justices' leaderships and inclusion: A genealogy. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1044200>
- Ley No. 20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Congreso de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley No. 20.248. (2008). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Congreso de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>

- Liasidou, A., & 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., & 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>
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M., & Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363(1), 256-281. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos363/re36311.pdf?documentId=0901e72b817fcfb9>
- Madero, C. (2018). Milton Friedman: How responsible is he? A required preamble to understanding his influence on the Chilean educational system 1950-2010. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 24(2), 172-188. <https://doi.org/10.1080/13260219.2018.1536221>
- Maguire, M., Gewirtz, S., Towers, F., & Neumann, E. (2019). Contextualizing policy work: Policy enactment and the specificities of English secondary schools. *Research Papers in Education*, 35(2), 1-22. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601758>
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. & Ferreira, J. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)*. Fundación Chile.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2).
- Ministerio de Educación de Chile (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>
- Ministerio de Educación de Chile (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>
- Muñoz, M., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa. *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. & 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>
- Oplatka, I., & Arar, K. (2015). Leadership for social justice and the characteristics of traditional societies: Ponderings on the application of western-grounded models. *International Journal of Leadership in Education*, 19(3), 352-369. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1028464>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.
- Parcerisa, L., & Verger, A. (2016). Rendición de cuentas y políticas educativa: Una revisión de la evidencia internacional y futuros retos para la investigación. *Profesorado*, 20(3), 15-51.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327(1), 11-29. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/66887/008200330014.pdf?sequence=1>
- Patton, M. (2002). *Qualitative reasearch & evaluation methods*. SAGE.

- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171028144010>
- Perryman, J., Ball, S., Maguire, M., & Braun, A. (2016). Translating 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., & 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>
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271-280.
- Quiroga, M., & 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>
- Ríos, D., & Villalobos, P. (2018). Mejora educativa a partir de asesoría externa: El complejo camino hacia la sostenibilidad. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 315-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200018>
- Rodríguez, J., & 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., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. FONIDE.
- Rojas, M., & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 205-221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>
- 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>
- Román, M., & Murillo, J. (2012). Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011. *Revista de Educación*, 42(1), 46-66.
- Ryan, J. (2010). Promoting social justice in schools: Principals' political strategies. *International Journal of Leadership in Education*, 13(4), 357-376. <https://doi.org/10.1080/13603124.2010.503281>
- Shaked, H., & Schechter, C. (2016). School principals as mediating agents in education reforms. *School Leadership & Management*, 37(1-2). <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209182>
- 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. (2001). Inclusion in practice: Does practice make perfect? *Educational Review*, 53(2), 113-123. <https://doi.org/10.1080/00131910120055543>
- Slee, R. (2013). 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>

- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., & Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267-286. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>
- Valdés, R. (2018). Liderazgo inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9 (16), 51-66. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v9i16.73](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v9i16.73)
- 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>
- Valdés, R., Fardella, C., & Campos, F. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Verger, A., Bonal, X., & 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., & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: Características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84.
- 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>
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. & Rivero, R. (2019). Las opiniones de los directores de centros públicos y privados sobre las políticas educativas en Chile. *Profesorado*, 23(2), 13-39. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9285>
- 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>

## Sobre los Autores

### Fabián Inostroza

Instituto de Investigación y Postgrado (INVEDUCS), Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile

Profesor de Educación Básica (PUC), Magíster en Educación (PUC) y Doctor en Educación de la Universidad Alberto Hurtado y Diego Portales. Sus líneas de investigación se vinculan con la inclusión educativa, las políticas de inclusión escolar y las relaciones entre inclusión y mercados educativos.

[fabian.inostroza@uccentral.cl](mailto:fabian.inostroza@uccentral.cl)

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

### Paula Pávez

Universidad San Sebastián, Chile

Docente e Investigadora, Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián, Chile  
Psicóloga, Magíster en Psicología Clínica y Doctora en Psicología de la Universidad de Santiago de Chile (USACH).

[paulaa.pavez@gmail.com](mailto:paulaa.pavez@gmail.com)

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

---

## archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 2

16 de enero 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.