



Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento Psicología  
Magíster en Psicología Educacional

# **SIGNIFICADOS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS SOBRE LEY DE INCLUSIÓN ESCOLAR: ESTUDIO DE CASO EN UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO**

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología Educacional

AUTOR:  
PABLO ANDRÉS MELO MORENO

PROFESORA TUTORA:  
JENNY ASSAÉL BUDNIK

PROFESOR COTUTOR:  
GABRIEL RODRIGO ETCHEBERRIGARAY TORRES

Santiago, 2021



## **Agradecimientos**

A Dios en primer lugar, por darme la oportunidad de aprender y poner en mi camino a las personas idóneas en el momento preciso.

A mi familia: Bernardo, Hilda y César; por aceptar y sufrir a consecuencia de mis aventuras, anhelos y desafíos en este proceso.

A los amigos de la vida: Javier y Daniel; porque sin importar la distancia o el tiempo, siempre están.

A Alejandro: mi amigo, compañero y hermano; por la ayuda, los consejos e iluminar el camino cuando la noche se vuelve oscura.

A Lore, Paula y Rodrigo, por ser cómplices en el sufrimiento y soporte en la frustración. Jamás pensé quererlos como los quiero hoy, pero siempre supe que los admiraría tanto como lo hago.

A cada profesor, profesora y persona que entrega su vida a educar. Solamente quien lo vive, conoce la experiencia, sacrificio y alegrías que conlleva. Gracias a quienes me permitieron entrar y comprender un aspecto de su trabajo y vocación.

A Jenny y Gabriel, por cada palabra, sonrisa y reflexión destinada a este proceso, además de ayudarme a crecer a profesionalmente, fueron un apoyo emocional importante en momentos complejos.

Al magíster y su gente, porque me permitieron vivir un sueño.

## INDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen</b> .....   | 5  |
| <b>Introducción</b> .....  | 6  |
| <b>Marco Referencial</b> .....   | 12 |
| Ley de Inclusión Escolar: Proyecto, Discusiones y Promulgación .....   | 13 |
| Antecedentes de la Puesta en Marcha de la Ley de Inclusión Escolar .....                                     | 23 |
| Herramientas para la Comprensión y Análisis de Políticas Educativas .....                                    | 28 |
| <b>Objetivos y Pregunta de Investigación</b> .....   | 33 |
| <b>Marco Metodológico</b> .....  | 34 |
| Diseño .....   | 34 |
| Participantes .....  | 35 |
| Técnicas de Producción de Datos .....  | 35 |
| Procedimiento .....  | 36 |
| Análisis de Datos .....  | 38 |
| <b>Resultados</b> .....  | 38 |
| <b>Descripción del Caso</b> .....  | 39 |
| Antecedentes socioeconómicos y demográficos .....  | 39 |
| Historia y cambios políticos .....   | 40 |
| Dotación .....   | 42 |
| Caracterización de las familias .....  | 43 |
| Entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar .....   | 44 |
| <b>Significados Docentes sobre la Ley de Inclusión Escolar</b> .....   | 49 |
| Percepción de cambios en las características de los estudiantes y<br>sus familias .....                      | 49 |
| Tensiones en las Condiciones de Trabajo y la Ley de Inclusión Escolar ...                                    | 54 |
| <b>Significados de una Jefa de Unidad Técnica Pedagógica sobre la<br/>    Ley de Inclusión Escolar</b> ..... | 63 |
| Cambios en el Perfil de Estudiantes y Familias .....   | 63 |
| Tensiones en las Condiciones de Trabajo y la Ley de Inclusión Escolar ...                                    | 65 |
| <b>La perspectiva de la directora sobre la Ley de Inclusión Escolar</b> .....                                | 69 |
| Una Nueva Realidad en la Escuela .....   | 69 |
| Tensiones para el Trabajo del Equipo Directivo .....   | 73 |
| <b>Discusiones</b> .....   | 77 |
| <b>Conclusiones</b> .....  | 87 |
| <b>Referencia</b> .....  | 89 |
| <b>Anexos</b> .....  | 98 |

## **Resumen**

En Chile se promulgó la Ley 20.845 el año 2015, también llamada Ley de Inclusión Escolar. Es relevante comprender esta ley en la práctica cotidiana de colegios particulares subvencionados, puesto que las instituciones que se adscriben a continuar recibiendo financiamiento del Estado, deben convertirse en gratuitas para las familias y eliminar la selección de estudiantes (Ley N°20845, 2015), lo cual podría ser una modificación significativa en los establecimientos, traducido en las prácticas y creencias de las y los sujetos en la escuela. En consecuencia, la pregunta de investigación para la presente investigación es: ¿Cómo son los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar? Y su objetivo general es el de “Comprender los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar”.

Esta investigación posee un enfoque cualitativo, específicamente se empleó un estudio de caso institucional, es decir, se seleccionó una institución con características particulares que permitan el análisis de la puesta en marcha de esta política en el contexto práctico. Para el proceso de construcción de información en el campo, se utilizaron entrevistas a personas del equipo directivo y docentes junto con un grupo focal a estos últimos. Para comprender la puesta en acción de la política se apoyó el análisis en las herramientas propuestas por Stephen Ball, quien propone un modelo analítico que permiten la comprensión de las políticas como un proceso complejo y sistémico (Braun et al., 2010).

De las categorías emergentes, destaca la existencia de diferentes significados entre actores. La Jefa UTP y docentes, ponen énfasis en aspectos pedagógicos o de conducta y cambios en el perfil de estudiantes, sumado a percibir tensiones entre las exigencias que surgen de la puesta en marcha de la ley y las herramientas para hacerle frente. Por su parte, la Directora pone énfasis en los elementos administrativos y percibe la política como una oportunidad y desde una mirada de puesta en marcha paulatina e interrelacionada con otras políticas, lo cual a su vez concuerda con la visión propuesta por Stephen Ball en su modelo conceptual y de análisis. Lo cual permite concluir la pertinencia metodológica y analítica del modelo de Ball, como también la relevancia de profundizar estudios con una perspectiva compleja y situada sobre la puesta en marcha de las políticas educativas, sobre todo al considerar el carácter exploratorio de la presente investigación.

## **Introducción**

En Chile, el sistema educativo se cimentó y consolidó como un modelo neoliberal determinado principalmente por la lógica del mercado (Assaél, et al., 2011). De aquello deviene la relación de la oferta y la demanda como elemento fundamental para la regulación del mercado educativo, fundamentándose en el supuesto teórico de que la competencia entre instituciones escolares para atraer una mayor cantidad de estudiantes mejoraría el servicio entregado (Corvalán & García-Huidobro, 2015).

Este modelo se articula y concreta por medio de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) a comienzos de los años 90, la que establece cambios en el rol del Estado, modelo de gestión, elaboración de un sistema estandarizado de evaluación de la calidad y lógica de financiamiento (Assaél et al., 2015).

De las cuatro modificaciones indicadas anteriormente, la primera refiere al cambio del rol del Estado, pasando de ser un rol garante de la educación a un rol subsidiario, estableciéndose la libertad de enseñanza como un derecho constitucional (Valenzuela, et al., 2008).

La segunda modificación se da en el modelo de gestión, de modo que se descentraliza y se privatiza la educación, creándose la figura de sostenedores municipales y privados (Assaél et al., 2015; Valenzuela et al., 2008). Los sostenedores municipales son una unidad de administración menor a la que anteriormente correspondía directamente al Estado (Cornejo et al., 2015) y depende entonces de la gestión de la municipalidad de cada comuna del país y no directamente del Estado.

Una tercera modificación es, la creación del Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), la cual es una prueba estandarizada que tiene por finalidad medir los resultados académicos de los estudiantes en los establecimientos del país, estableciéndose con ello un ranking de las escuelas (Assaél et al., 2015). El uso de esta sistema se fundamenta en la idea de favorecer la competición entre escuelas, bajo el supuesto de que mejores resultados permiten atraer estudiantes a ellas (Verger et al., 2016).

Finalmente, la cuarta modificación es el financiamiento basado en subsidios a la demanda, en la cual se asignan recursos por medio de la matrícula y promedio de asistencia de los estudiantes a las escuelas municipales y privadas con aporte del Estado (Assaél et al., 2015). Adicionalmente, los establecimientos que reciben subvención pueden complementar el subsidio estatal (vouchers) con aportes de las familias de sus estudiantes (copago), cuando existen ambos medios de financiamiento en una escuela se denomina Financiamiento Compartido (Saavedra, 2013).

A consecuencia de este sistema de financiamiento, las posibilidades de elección de las familias con menores ingresos, se ven reducidas al no tener la capacidad de pagar los montos solicitados por estas instituciones. Esto, tiene por resultado que las familias con menores recursos económicos matriculen a sus hijos en escuelas gratuitas, agrupándose y segregándose de los estudiantes de familias con mayor capacidad de pago (Valenzuela, et al., 2009).

Esta situación, ha dado cuenta de la predominancia de la libertad de enseñanza por sobre el derecho a la educación, ya que en el caso de las instituciones privadas se le da mayor importancia a que éstas puedan ofertar educación, por sobre el acceso que todos los estudiantes puedan tener a estos proyectos educativos (Cornejo & Insunza, 2013).

En consideración de los problemas a nivel de calidad y segregación educativa, se establece una reforma educativa en los años 2000 que contempla programas de mejora de la calidad y la equidad de la educación, lo que resultó en políticas focalizadas en la rendición de cuentas, estableciéndose sistemas de evaluación de las escuelas en diferentes niveles por medio de instrumentos estandarizados, con lo cual se iniciaron métodos de presión a las escuelas a partir sus resultados en calidad, a expensas de la equidad (Inzunza et al., 2019). Este proceso de reforma fue elaborado con baja participación de representantes de los profesores y estudiantes, lo que inició discusiones en torno al sistema educativo chileno, particularmente proveniente de movimientos sociales protagonizados por estudiantes y docentes en el año 2006 y 2011 (Inzunza et al, 2019).

En consecuencia, entre los años 2006 y 2011 se reestructuró el marco regulatorio por medio de la promulgación de cuatro leyes: la Ley de Subvención Escolar Preferencial

(SEP) en el 2008, la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación en el 2011 y la Ley del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SNAC) el mismo año (Inzunza et al, 2019).

Pese a las sucesivas reformas planteadas como respuesta a las demandas sociales, ninguna de ellas modificó la lógica de mercado en el sistema educativo, por el contrario, impulsó mejoras en el funcionamiento de mercado educativo mediante más estándares, mayor información a las familias para decidir sobre las instituciones educativas, mantención de igualdad de trato entre educación pública y privada, así como también la mantención del sistema de subvenciones y copago. Por ello, el nuevo marco regulatorio se encuentra orientado a la profundización de mecanismos de estandarización, medición y rendición de cuentas en el sistema educativo (Cornejo et al, 2015).

A partir de la desigualdad generada de la segregación educativa y al cuestionamiento de los movimientos sociales sobre aquella temática, el Estado chileno impulsa reformas educativas para transformar los altos niveles de segregación y desigualdad (Carrasco & González, 2017). Esto se concreta en propuestas legislativas y programas gubernamentales que forman parte de la denominada Reforma Educativa con el objetivo de establecer transformaciones estructurales en el sistema educativo (González & Parra, 2016).

La Reforma Educativa se encuentra constituida principalmente por tres medidas en la educación escolar: la Nueva Ley de Educación Pública para desmunicipalizar la educación (Mensaje Presidencial N° 1174-363, 2015), la Ley de Carrera Docente que busca mejorar las remuneraciones y preparación docente (Mensaje Presidencial N° 165-363, 2015) y la Ley de Inclusión Escolar (Mensaje Presidencial N°131-362, 2014).

La Ley de Inclusión Escolar, es de especial interés, puesto que se relaciona de manera directa con la segmentación y segregación escolar, pues tiene por objetivo prohibir el lucro de los establecimientos educacionales, regular la selección de estudiantes y finalizar con el financiamiento compartido en los colegios que reciban subvención del Estado. Medida con la cual se espera disminuir barreras socioeconómicas y académicas al acceso a la educación (Mensaje Presidencial N°131-362, 2014).

Luego de la propuesta del proyecto, la Ley de Inclusión Escolar fue promulgada y comenzó a ponerse en marcha dentro de las escuelas, lo cual ha sido estudiado preliminarmente. La mayor cantidad de estudios sobre esta ley se centran en la no selección. Así, existen estudios que concluyen que aún no es posible determinar las implicancias de la no selección, sin embargo, hipotetizan que beneficiaría al sistema educativo al demandar mejoras institucionales para responder a la diversidad (Allende & Valenzuela, 2016; Allende et al., 2018; Sánchez, 2018).

Otros estudios entorno a la no selección, han desplegado mayor diversidad en sus análisis. Así, han presentado resultados desde que la no selección genera un sistema de acceso justo a la educación (Sillard, et al., 2018; Carrasco & Honey, 2019) y permite una mejora a nivel cultural al tener mayor diversidad social y económica (Queupil & Durán del Fierro, 2018), hasta estudios enfocados en la experiencia institucional en torno a las prácticas de no selección y sus implicancias en la población de estudiantil (Rojas, et al., 2016; Matus et al., 2018).

Acerca del fin al copago y al lucro existen escasos estudios, principalmente los antecedentes empíricos hacen alusión a las implicancias a nivel el sistema educativo o bien a nivel de las familias de los estudiantes, sin embargo, no existen datos en torno a las implicancias que estas medidas han tenido para las instituciones educativas en sus prácticas (OPECH, 2015; Rojas & Armijo, 2016; González & Parra, 2016; Sisto, 2019; Weinstein et al., 2019).

Para el presente estudio, se consideran relevante reconocer que, dentro de la variedad de resultados descritos, destacan antecedentes en torno a las consecuencias en el aprendizaje (Allende & Valenzuela, 2016), la segmentación escolar (Allende et al., 2018; Carrasco & Honey, 2019; Sillard et al., 2018) e incluso el grado en que la Ley de Inclusión Escolar propende a una cultura escolar inclusiva o diversa (Queupil & Durán del Fierro, 2018).

En adición a lo anterior, se consideran de suma importancia los resultados relacionados con las percepciones y subjetividades acerca del proceso escolar que se experimentaron una vez que entra en vigencia la Ley de Inclusión Escolar, como también

las consecuencias percibidas en torno al cambio de prácticas cotidianas y las sensaciones de malestar emocional o incertidumbre en los y las docentes y equipos directivos (Aravena et al., 2019; Matus et al., 2018; Rojas et al., 2016; Rojas et al., 2018; Weinstein et al., 2019).

A partir de la diversidad de resultados y escasos antecedentes entorno a las implicancias que han tenido elementos centrales de la Ley de Inclusión Escolar, se considera relevante estudiar el fenómeno con mayor profundidad, desde una perspectiva crítica y compleja, que permita comprender cómo se pone en acción cotidianamente en las escuelas. Desde una mirada compleja se comprende que las políticas educativas tienen relaciones con su medio y con diversos actores políticos, quienes a su vez la interpretan y recontextualizan a la práctica mediante un proceso dinámico y discursivo (Ball et al., 2010; Braun et al., 2010).

En consecuencia, para estudiar la Ley de Inclusión Escolar en el contexto educativo, se propone un enfoque analítico y conceptual que pone en primer plano a los sujetos de cada comunidad educativa como actores políticos activos, que construyen las políticas educativas. Así, se da uso al concepto de “enactment” (traducido literal al español como: puesta en acción), el cual refiere a la comprensión de que las políticas son interpretadas y recontextualizadas por los actores políticos en el entorno escolar (Braun et al., 2010). Es decir, el texto de la política se encuentra sujeto a interpretaciones creativas por parte de los sujetos en los contextos escolares, de modo que la política es tanto el texto legislativo, como también los procesos discursivos en el contexto particular en que la política tiene lugar (Beech & Meo, 2016; Bocchio et al., 2016).

Esta perspectiva analítica y comprensiva de la política y en particular de la Ley de Inclusión Escolar, cobra relevancia debido a que la mayoría de las investigaciones sobre las políticas educativas en América Latina se han planteado desde principios conceptuales o analíticos con nociones de linealidad entre política y práctica (Beech & Meo, 2016). Es decir, se han estudiado las políticas educativas bajo la concepción de que la legislación o el texto político determina la práctica en los contextos escolares. Sin embargo, esta investigación se posiciona desde una perspectiva crítica, compleja y sistémica, en la cual se comprende la política educativa como una entidad social, lo cual permite explorar y visibilizar aspectos sobre la Ley de Inclusión Escolar que han sido obviados o

marginalizados por investigaciones previas, lo cual por ejemplo, permite comprender o explorar de manera integrada el rol de instituciones gubernamentales, instituciones privadas, y actores políticos como los docentes, directivos y sostenedores en la construcción, puesta en marcha y significación de la ley (Beech & Meo, 2016).

De manera aún más precisa, esto da lugar a que en la presente investigación se utilicen herramientas teóricas y analíticas que permitan comprender la Ley de Inclusión Escolar como una entidad social compleja, en la cual reviste importancia el análisis del contexto, de los sujetos y los significados que los sujetos le atribuyen a la política educativa. Esto, para analizar esta ley como una entidad social que se transforma en el tiempo y que posee un rol dentro de los procesos educativos en las escuelas o colegios debido a que genera cambios sociales tanto en los actores, como en las prácticas y culturas escolares, lo cual nutre la noción de trayectoria de una política al permitir comprender su dinamismo en el tiempo y relación con el contexto (Alvear, 2016).

Específicamente, el foco de la investigación se centra en indagar sobre como es percibida la Ley de Inclusión Escolar y como aquella percepción o significados son construidos. Esto, desde la perspectiva de sus principales actores, es decir, de directores y docentes (Weinstein et al., 2018). Por ello, el siguiente estudio posee como pregunta de investigación ¿Cuáles son los significados que los docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar?

Para responder a esta pregunta, en primer lugar se presentara un marco referencial que da cuenta de las principales discusiones parlamentarias y el estado final en que se promulgó la Ley de Inclusión Escolar, para luego dar paso a describir antecedentes empíricos sobre elementos relacionados a esta ley y finalizar aquel apartado exponiendo el enfoque teórico y herramientas analíticas que permitirá realizar el análisis del fenómeno de la puesta en marcha de la política educativa en un contexto particular. Luego del marco referencial se dará paso a presentar el marco metodológico con los detalles de la toma de decisiones y del proceso de investigación. Una vez presentado aquello se enuncian los objetivos y pregunta de investigación para proseguir con la presentación de resultados. Finalmente se exponen las discusiones y conclusiones para cerrar el proceso investigativo.

## **Marco Referencial**

Considerando la diversidad de ejes que componen la Ley de Inclusión Escolar y dada la cantidad de discusiones parlamentarias previas a su promulgación, es que a continuación se presentarán los elementos centrales que fueron discutidos en la construcción de esta ley, así como también se describirán los elementos centrales en los cuales se llegó a acuerdo y permiten comprender las prescripciones que esta ley indica para las escuelas. Luego se presentará una breve descripción de antecedentes empíricos relacionados con la Ley de Inclusión Escolar. Para finalmente explicar el modelo teórico-conceptual y de análisis desarrollado por Stephen Ball, pues permitirá un análisis de la puesta en marcha de esta política educativa desde una perspectiva de la complejidad y situada (Braun et al., 2010).

En este apartado, se comenzará por describir los elementos centrales de las discusiones parlamentarias, conocer estos antecedentes tiene relevancia debido a dos argumentos. En primer lugar, siguiendo el modelo analítico de Ball, las políticas educativas poseen ciclos en su construcción, de manera que el tener como antecedente las discusiones parlamentarias, permitirá analizar la Ley de Inclusión Escolar considerando su trayectoria, los actores involucrados y sus modificaciones desde sus inicios como proyecto de ley (Alvear, 2016; Braun et al., 2010). Y, en segundo lugar, es importante conocer la historia y discusiones de la tramitación de la Ley de Inclusión Escolar, pues al ser comprendidas como una entidad social con trayectoria (Alvear, 2016), pueden existir elementos de la discusión parlamentaria y la repercusión mediática relacionados con los significados de los actores políticos dentro de las escuelas, en este caso docentes y directivas.

### ***Ley de Inclusión Escolar: Proyecto, Discusiones y Promulgación***

El proyecto de ley N° 20.845, recibe por nombre: Ley 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, luego conocida como Ley de Inclusión Escolar, fue presentada por la Presidenta de la República de Chile en un mensaje presidencial, quien indicó que su principal objetivo es “establecer la

prohibición del lucro a aquellos que reciben recursos públicos y que pone fin al régimen de financiamiento compartido” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014, p. 1).

El gobierno argumentó que esta ley se orienta a disminuir las barreras socioeconómicas que inciden en la segmentación de estudiantes en el sistema educativo, eliminando el copago, la selección de estudiantes y el lucro en las instituciones que reciben financiamiento del Estado (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014).

Sin embargo, luego de la presentación del proyecto de ley, existió un proceso de discusión parlamentaria que tuvo por resultado cambios que quedaron expresados en la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar. Es decir, la iniciativa estuvo afectada a discusiones desde distintos actores políticos, lo que conllevó a modificaciones a la propuesta inicial (MINEDUC, 2017; OPECH, 2015).

A continuación, se expone la información documentada por el Ministerio de Educación sobre el proyecto y las discusiones centrales en torno a la Ley de Inclusión Escolar, pues se considera relevante su conocimiento para comprender el proceso y resultados de esta ley.

Los principales participantes de la discusión estuvieron constituidos en primer lugar por el sector político que propuso y promovió la Ley de Inclusión Escolar, el cual estaba conformado por la Nueva Mayoría, la que es una coalición política de centroizquierda y que en aquel momento se encontraban asumiendo el Gobierno (MINEDUC, 2017).

Por otra parte, existió un grupo de opositores al proyecto, conformado por: agrupaciones de sostenedores de colegios particulares subvencionados que apoyaban el lucro, apoderados de colegios particulares subvencionados mediante una organización llamada Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados – CONFEPAs-, quienes se agruparon con el apoyo de la Unión Demócrata Independiente – UDI-, el cual es un partido político de derecha y que en su conjunto defendían el copago como una posibilidad de las familias para complementar el financiamiento de las escuelas (OPECH, 2015).

En tercer lugar, participó un sector constituido por agrupaciones políticas independientes y de izquierda, dentro de ellos destaca el Movimiento Amplio Social, Izquierda Autónoma y Revolución Democrática. Este sector cuestionó la propuesta de ley pues consideró que no realizaba modificaciones sustanciales al sistema de mercado y que por ello no cumplía con el objetivo de disminuir la segmentación y segregación escolar (MINEDUC, 2017).

Ahora bien, esta ley impulsada por el gobierno de la Nueva Mayoría, se elaboró en base a tres ejes. El primer eje fue el término de la selección escolar, fundamentada sobre la necesidad de disminuir la segregación pues:

Agrava dicha segregación, incentivando y permitiendo que sean los establecimientos quienes escogen sus estudiantes de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias, y no los padres, madres y apoderados quienes escogen los establecimientos de su preferencia, tal como lo garantiza la Constitución (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014, p. 8).

Se añadió también, la eliminación de la selección por rendimiento académico, puesto que se consideró que los resultados de los estudiantes tienen alta relación con su nivel socioeconómico y culturales (MINEDUC, 2017).

Por su parte, la oposición al proyecto manifestó que esta medida mermaría la posibilidad de las familias para elegir el establecimiento para sus hijos. Esto fue sostenido también por la Asociación de Padres y Apoderados de la Federación de Instituciones de Educación Particular. En el registro del Ministerio de Educación se puede encontrar el argumento central entregado por la presidenta de la Asociación de Padres en la Comisión de Educación del Senado, quien indica que la medida y la propuesta de métodos de acceso azarosas imposibilitaría “ejercer la libertad [...] que tenemos los padres de elegir los proyectos educativos para nuestros hijos” (MINEDUC, 2017, p. 140).

Sumado a eso, se indicó que los colegios de excelencia o con un proyecto educativo particular podrían requerir un proceso de admisión distinto para ejercer dicho proyecto (MINEDUC, 2017). Similar a ello, según registros del Ministerio de Educación, el senador Alberto Esína manifestó que es importante considerar el desempeño académico y el

esfuerzo personal de los estudiantes: “El Gobierno elimina la posibilidad de seleccionar a niños por sus méritos y capacidades. O sea se acaba la posibilidad del mérito en el caso del niño que se esfuerzo, que es buen alumno y quiere estudiar en un mejor colegio” (MINEDUC, 2017, p. 142).

A partir de la discusión parlamentaria, la ley fue promulgada con cambios al proyecto inicial. De esta manera en el apartado de no selección se especifica acerca de los casos específicos en los cuales los colegios pueden seleccionar a sus estudiantes, pues en el proyecto solamente se indicaba que establecimientos educativos de modalidad artística o con características históricas que justifiquen la selección podrían realizarlo.

También, se clarifica que los establecimientos en que existe un Proyecto Educativo particular –artístico, deportivo o de alto rendimiento- o si la institución es denominada un liceo emblemático podrán realizar selección de estudiantes (MINEDUC, 2017). Por lo que se incorpora la posibilidad de realizar selección de estudiantes en establecimientos de alto rendimiento o categorizados como de excelencia. Por esto, los establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos contemplan especialización temprana o de alta exigencia académica, pueden contar con procedimientos especiales de admisión, lo que puede considerar como máximo hasta un 30% de sus vacantes (Ley N° 20.845).

Sin embargo, en la ley se mantiene que el resto de las instituciones que reciben subvención del Estado tienen prohibida la solicitud de antecedentes académicos, socio-económicos y la aplicación de pruebas de selección y que:

La etapa de admisión propiamente tal será realizada por los establecimientos educacionales. Todos los estudiantes que postulen a un establecimiento educacional deberán ser admitidos, en caso de que los cupos disponibles sean suficientes en relación al número de postulaciones. Sólo en los casos de que los cupos disponibles sean menores al número de postulantes, los establecimientos educacionales deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio definido por éstos... (Ley N° 20.845. Art. 7° ter.).

Cabe destacar que existen algunos criterios de selección permitidos por la ley para todos los establecimientos educacionales, tales como: la existencia de hermanos o hermanas matriculados en el establecimiento; ser hija o hijo de un funcionario del plantel; o bien ser

estudiante prioritario<sup>1</sup> (Ley N° 20.845). Todo ello fue reglamentado el año 2016 mediante la promulgación del reglamento del proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del Estado (Decreto N° 152),

En el reglamento de admisión, se indica que este proceso debe realizarse por medio de la plataforma de registro informático, la cual es gestionada por el Ministerio de Educación. En la plataforma, los apoderados deben registrar las preferencias respecto a los establecimientos a los que postulan y entregar información relevante para su selección, como, por ejemplo: la existencia de familiares en la institución o la condición de estudiante prioritarios de quienes postulan. A partir de esta información, el Ministerio de Educación determina si los o las estudiantes son admitidas en una de las preferencias señaladas por la familia. Si no existen antecedentes relevantes para su asignación, se realiza de manera aleatoria dentro de las opciones seleccionadas por la familia (Decreto N° 152).

En síntesis, con esta modificación al proyecto la Ley de Inclusión Escolar se promulgó clarificando los mecanismos mediante los cuales las instituciones educativas pueden llevar a cabo el proceso de admisión de estudiantes en caso de tener mayor demanda a los cupos existentes. Y sumado a ello se especifica y amplían los requisitos para instituciones que pueden realizar selección hasta en un 30% de su matrícula.

El segundo eje correspondió a poner fin al lucro, esto ya que el gobierno de Michelle Bachelet consideraba que "debe prohibirse el lucro en los establecimientos que reciban recursos públicos, para asegurar que todos los aportes que la sociedad destina a la educación sean invertidos en ella y su mejoramiento constante." (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014, p. 8).

---

<sup>1</sup> Estudiante Prioritario y Preferente son estudiantes de enseñanza básica y media que se categorizan y posicionan en el nivel más vulnerable socioeconómicamente del país. Así, prioritarios son los estudiantes con mayores dificultades económicas, y que pueden dificultar significativamente las posibilidades de enfrentar el proceso educativo, por lo que existe un alto riesgo de deserción escolar. Por su parte, preferentes es la población que no reúnen las condiciones para ser prioritarios, sin embargo, sus familias se encuentran dentro del 80% más vulnerable socioeconómicamente del país. Esta categorización la realizan organismos del Estado y permite a los estudiantes optar a beneficios establecidos por la Ley de Subvención Escolar (SEP), la cual otorga vouchers y recursos a las escuelas por cada estudiante en esta categoría.

Acerca del eje de Fin al Lucro, existieron tres focos de discusión: primero se debatió la compatibilidad del lucro y la educación; segundo, si el lucro colaboraba en la mejora de la calidad de la educación versus si no tenía un efecto en ella; tercero y finalmente, se discutió sobre el uso del inmueble donde se impartía el servicio educativo (MINEDUC, 2017).

Respecto al primer foco, el gobierno sostuvo que el lucro y la educación eran incompatibles. Esto, pues el lucro llevaba a los establecimientos a enfocarse en maximizar ganancia, por sobre los intereses educativos (MINEDUC, 2017). Por su parte, la oposición a este proyecto, argumentó que el lucro y la educación podrían ser prácticas complementarias e incluso que el lucro impulsaría el desarrollo de ésta área, por lo que se propone la regulación al lucro mas no su eliminación en el sistema educativo (MINEDUC, 2017).

En torno al segundo foco de discusión el gobierno apoyaba el Fin al Lucro, ya que impactaría en la calidad puesto que los sostenedores se verían obligados a invertir los excedentes en la educación y no retirarlos como ganancia personal (MINEDUC, 2017). La oposición, indicó que el lucro no incide en la calidad de la educación, sino que esta está determinada por otros elementos “el lucro no tendría ninguna incidencia en la calidad de la educación, ya que habría otros factores que tendrían un impacto mayor, como la propia calidad de los profesores, y, en general, los procesos educativos que ocurren en el aula” (MINEDUC, 2017, p. 156).

A pesar de la discusión dada sobre estos dos focos se desestimaron los argumentos de la oposición al proyecto y se promulgó la ley sin modificaciones en este punto, indicando que todos los recursos que aporta el Estado a las instituciones educativas deben ser utilizados exclusivamente con fines educativos (Ley N° 20.845). Es decir, se mantiene el fundamento original de no permitir el lucro en las instituciones que reciben aportes estatales.

En adición, se incorpora la rendición de cuentas en la promulgación de la ley, lo cual no estaba considerado en el proyecto inicial y no tuvo mayor discusión parlamentaria.

“Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación” (Ley N° 20.845, Artículo 1, inciso 9 letra b)

Luego de las discusiones se mantienen los fundamentos iniciales y se promulga indicando que los colegios deben organizarse como entidades sin fines de lucro y se prohíbe la realización de contratos con personas relacionadas a los sostenedores, a excepción de personal docente o administrativo (Ley N° 20.845). En la ley se especifican las condiciones para prohibir el lucro abriendo la posibilidad a constituirse como fundaciones o corporaciones –ambas sin fines de lucro-, puesto que el proyecto inicial de la ley solamente indicaba que los sostenedores debían constituirse como personas jurídicas sin fines de lucro.

Sumado a lo anterior, el proyecto de ley propuso la prohibición de triangulación, entendida como los compromisos económicos con empresas que tributan recursos a los sostenedores o sus cercanos directos. También se prohíben operaciones para realizar contratos con personas vinculadas con los sostenedores (Ley N° 20.845). Con ambas medidas se buscaba evitar fraudes en torno al uso de los recursos económicos recibidos por las instituciones educativas, lo que se mantiene en la promulgación de esta ley.

Sin embargo, a partir de la discusión parlamentaria se especifican las condiciones o mecanismos para que las triangulaciones no ocurran, de manera que indica el tipo de personas o vinculaciones en las que se prohíben o restringen operaciones económicas.

Las operaciones que se realicen [...] estarán sujetas a las siguientes restricciones:

- a) No podrán realizarse con personas relacionadas con los sostenedores o representantes legales del establecimiento, salvo que se trate de personas jurídicas sin fines de lucro o de derecho público que presten permanentemente servicios al o los establecimientos educacionales de dependencia del sostenedor en materias técnico pedagógicas, de capacitación y desarrollo de su proyecto educativo. El sostenedor deberá informar sobre dichas personas a la Superintendencia de Educación.
- b) Deberán realizarse de acuerdo a las condiciones de mercado para el tipo de operación de que se trate en el momento de celebrar el acto o contrato. Tratándose de operaciones a título

oneroso, el precio de la transferencia no podrá ser superior a aquél que prevalece en el mercado (Ley N° 20.845. Artículo 3, inciso 11).

El tercer foco fue uno de los elementos con mayor discusión acerca del Fin al Lucro. Este foco se refiere a la obligatoriedad de que el Estado adquiriera directamente la propiedad de los establecimientos educacionales, para luego cederlos a los sostenedores. Esta medida, tenía por objetivo evitar que los recursos fiscales se destinaran al pago de arriendo de inmobiliario y con ello evitar el autoarriendo, como mecanismo de lucro indirecto (MINEDUC, 2017).

El resumen de esta discusión es descrito por el mismo Ministerio de Educación: ...se destinaban recursos fiscales a la compra de inmuebles, con lo que se le restaban recursos a la mejora del proceso educativo. Luego se modificó el proyecto, que planteó una compra de establecimientos regulada, lo que les permitía a los sostenedores financiarla a través del sistema bancario, con el Estado cumpliendo el rol de aval. A su vez, se les dio la posibilidad a los sostenedores de optar por un arriendo con precio regulado. Desde la oposición se criticó la figura de la compra y arriendo regulado, ya que tampoco destinaría recursos a mejorar la calidad de la educación, además de que no terminaría con el lucro, sino que solamente lo desviaría: ya no se trataría de la ganancia para los sostenedores, sino de lucro para las entidades financieras, a las cuales se les pagaría un dividendo con fondos públicos (MINEDUC, 2017, p. 158).

Luego de la discusión, se mantiene el requerimiento del proyecto de ley y se promulga determinando que los sostenedores deben ser propietarios del inmueble. Sin embargo, se incorpora la posibilidad de que éste use el inmueble por medio de un comodato y elimina la posibilidad de que sea propiedad del Estado. Para el cumplimiento de lo anterior, se entrega un plazo de seis años desde que los sostenedores se constituyan en persona jurídica para adquirir el inmueble o recibirlo en comodato (Ley N° 20.845).

A partir de la discusión, la Ley de Inclusión Escolar establece que el sostenedor constituido en persona jurídica puede adquirir el inmueble al precio de la tasación comercial que éste tenga, accediendo a créditos bancarios a 25 años garantizados por el Estado. El crédito se puede pagar con la misma subvención, sin embargo, los pagos no deben ser superiores a la doceava parte del 11% del avalúo fiscal (Ley N° 20.845).

De esta manera, en la promulgación de la ley se especifica un plazo para realizar el pago del financiamiento para ser propietario del inmueble y se establece un monto porcentual máximo que puede ser utilizado de la subvención escolar para realizar dicho pago, lo cual inicialmente no se especificaba en el proyecto de ley.

Cabe destacar que en la promulgación de la ley se mantiene la existencia de un plazo máximo para cumplir con los términos legales para la adquisición del inmueble. Sin embargo, inicialmente en el proyecto se establecía un plazo de 12 años (Mensaje Presidencial N°131-362, mayo, 2014), el cual se reduce a un plazo de seis años luego de la entrada en vigencia de la ley (Ley N° 20.845).

Finalmente, el tercero de los ejes fue derogar el sistema de financiamiento compartido, puesto que en la propuesta se consideraba que “segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección” (Mensaje Presidencial N°131-362, mayo, 2014, p. 8). Así, el proyecto de ley estableció que “se deroga todo el régimen referente al financiamiento compartido, a fin de asegurar la gratuidad escolar para todos los niños, niñas y jóvenes del país” (Mensaje Presidencial N°131-362, mayo, 2014, p. 35).

Sumado a lo anterior, el oficialismo argumentó que era necesario eliminar el copago puesto que al permitir que el compromiso de las familias con la educación se manifieste por la cantidad de dinero que pueden otorgar los padres fomentaba un sistema segregado. Incluso, se indicó que las familias ya aportan a la educación de sus hijos por medio de los impuestos (MINEDUC, 2017).

Los argumentos en contra del fin al copago, fueron que se restaría recursos a los establecimientos educacionales al eliminar la posibilidad de financiar parte de la educación de sus hijos por parte de sus familias. Pues la subvención propuesta por el gobierno no igualaría el copago que realizan las familias, de modo que disminuiría la calidad de la educación, especialmente en colegios confesionales: “Tendría efectos negativos en la gran mayoría de los colegios confesionales que trabajan bajo el alero de fundaciones sin fines de lucro para su financiamiento, pues los recursos por gratuidad no son suficientes para satisfacer las variadas demandas materiales y financieras que conlleva implementar una

educación de calidad para niños y niñas en situación de vulnerabilidad” (MINEDUC, 2017, p. 165).

En esta misma línea, se argumentó que el copago permitía el compromiso de las familias y que ellas tenían el legítimo derecho de aportar a la educación de sus hijos por medio de un aporte económico por sobre la segregación que esto genera: “La verdadera cara del financiamiento compartido no es la segregación, es el compromiso de los padres, que están dispuestos a aportar para que los colegios sean mejores” (MINEDUC, 2017, p. 166).

Además, la oposición argumentó que esta ley generaría que los colegios con un alto copago de las familias se volverían particulares para mantener el estándar de presupuesto por estudiante, aumentando la desigualdad:

Al terminar con el copago, muchos colegios con copago alto para mantener su financiamiento deberán optar por convertirse en colegios particulares pagados, a los cuales no podremos acceder si no contamos con esos recursos. [...] Esto generará una mayor desigualdad de oportunidades para las familias más vulnerables (MINEDUC, 2017, p. 166).

Ahora bien, a partir de esta discusión, la Ley de Inclusión Escolar mantiene la idea inicial de prohibir gradualmente el cobro de copago a las familias en establecimientos que reciban financiamiento del Estado. Así mismo, en su promulgación se incorpora como media transitoria la especificación del monto máximo de copago posible por las familias en función de la subvención entregada por el Estado para apuntar a la gradualidad, lo cual no había sido considerado en el proyecto inicial de la ley. También se indica que durante esta disminución gradual del cobro, el monto máximo de copago de las familias no puede superar al monto recibido por las subvenciones (Ley N° 20.845).

Asimismo, en el proyecto de ley se propuso la creación de una subvención por gratuidad, la cual sustituiría el financiamiento de los establecimientos educacionales otorgado por el copago de las familias (MINEDUC, 2017). Sin embargo, en el proyecto no se especifica el valor ni la modalidad de esta subvención (Ley N° 20.845).

A consecuencia de las discusiones, el valor y la modalidad de la nueva subvención es detallado en la promulgación de la ley, indicando que este mecanismo implementa la subvención por gratuidad que reemplaza al copago. Esta subvención se crea como un aporte especial a los colegios sin fines de lucro con gratuidad. Sumado a la subvención por gratuidad, se aumenta en un 20% el valor de la subvención escolar preferencial, la cual otorga mayores recursos a los colegios en función de estudiantes con niveles socioeconómicos vulnerables y se extiende la categoría de alumno preferente hasta el tercer y cuarto quintil, es decir aumenta la cantidad de estudiantes beneficiarios de este voucher otorgado a su escuela (Ley N° 20.845).

En conclusión, se observa que las discusiones permitieron una mayor regulación en torno al fin al copago, lo cual fue aceptado y ha sido eliminado de manera progresiva en todas las instituciones que reciban aportes del Estado, a pesar de la existencia de resistencia en el grupo político de la oposición al proyecto. Respecto al fin al lucro aumentaron las regulaciones y requisitos hacia los sostenedores, como también aumentaron los beneficios para que estos obtuvieran financiamiento o respaldo con recursos fiscales para la compra de la infraestructura, lo cual se ha puesto en marcha de manera progresiva y no tuvo mayores repercusiones en las discusiones parlamentarias. Acerca de la no selección, se especificaron los procesos para llevar a cabo un proceso de admisión sin arbitrariedad, pero se incorporó la posibilidad de que instituciones categorizadas de excelencia pudieran realizar procesos de selección en base a capacidades de sus estudiantes hasta en un 30% de su matrícula, sumado a la incorporación de un sistema de admisión regulado por el Ministerio de Educación, mediante una plataforma virtual, todas estas medidas, debido a la fuerte oposición y argumentación durante la discusión parlamentaria durante la elaboración de la este eje de la política (Ley N° 20.845).

Cabe destacar que de este apartado se considera relevante comprender como la construcción de la ley fue un proceso con diversos actores, con un ciclo o trayectoria, de modo de entender la existencia de cambios y modificaciones en el tiempo hasta su promulgación. También se rescata el conocimiento en torno a la existencia de sus tres ejes, lo cual permite realizar un análisis de la puesta en marcha de esta ley de manera compleja y precisa en los resultados de esta investigación, sumando a ello los significados docentes y

directivos que puedan emerger tanto del conocimiento o relación con la historia de la Ley de Inclusión Escolar, como también con la puesta en marcha en su propia institución.

### ***Antecedentes de la Puesta en Marcha de la Ley de Inclusión Escolar***

Luego de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile, se han realizado estudios exploratorios y descriptivos sobre el fin a la selección y al copago en las escuelas. En el presente apartado se esbozan resultados de investigaciones a nivel nacional que indagan elementos relacionados a esta ley y sus resultados o manifestaciones en las escuelas, estudiantes, docentes y directivos.

En torno a la no selección, se han realizado estudios para indagar acerca del Sistema de Admisión Escolar incorporado en la Ley de Inclusión Escolar mediante un software. Con este sistema se espera que los apoderados puedan postular a los colegios en los que deseen estudiar sus hijos, sin impedimentos relacionados a métodos de selección, con lo cual existirá un mayor acceso a las instituciones deseadas. En el plan piloto de la Región de Magallanes se observa que mecanismo es eficaz al momento de disminuir la capacidad de seleccionar por parte de los colegios, sin embargo, aún persiste la distribución de estudiantes en función de factores socioeconómicos, lo cual se presume como causa de que es un programa implementado recientemente y que en el futuro disminuya dicho fenómeno. A pesar de mantener la segmentación, los autores consideran que permite proteger a la decisión de las familias para elegir la institución educativa para su hijo, disminuyendo la incidencia de la institución en ese proceso (Sillard et al., 2018).

Un estudio posterior al plan piloto en la Región de Magallanes, obtuvo por resultado que más del 60% de los estudiantes quedó matriculado en su primera opción y sobre un 80% quedó dentro de las tres primeras opciones. Este estudio luego analizó la expansión del sistema en 5 regiones, en el cual se demostró que el sistema logró un 82% de postulaciones aceptadas dentro de sus tres primeras opciones (Carrasco & Honey, 2019). Según los autores de esta investigación, este mecanismo favorece a los estudiantes de menores recursos económicos o menor rendimiento académico, sin perjudicar a los estudiantes de alto rendimiento, pues también se han visto favorecidos al quedar seleccionados igualmente en colegios de alto rendimiento (Carrasco & Honey, 2019).

Una investigación realizada por Queupil y Durán del Fierro (2018), hace alusión a que la Ley de Inclusión pone el foco en la integración social, lo que tendría por consecuencia procesos formativos que favorecen valores democráticos, sumado a un impacto positivo en la formación de estudiantes de menor nivel socioeconómico, ello al aumentar su motivación y rendimiento, sin afectar al resto de estudiantes. De esta manera se entiende el colegio como un espacio en el cual habitan estudiantes de diferente capital cultural, económico y social, mejorando la experiencia educativa e interviniendo el problema de la segregación económica en el sistema (Queupil & Durán del Fierro, 2018).

Sin embargo, sobre el fin al financiamiento compartido, los autores concluyen que si bien, la Ley de Inclusión Escolar ha tendido a desmercantilizar la educación en Chile en el discurso, mantiene mecanismos de mercado en la distribución de los recursos económicos por medio de asignación de vouchers por asistencia escolar. Así, se mantiene la lógica de financiamiento mediante demanda a pesar de eliminar el copago de las familias (Queupil & Durán del Fierro, 2018).

Otro estudio describe que la Ley de Inclusión Escolar ha generado cambios iniciales en torno al acceso de estudiantes, pero se requiere de la elaboración de diversas políticas y mecanismo de apoyos para lograr un sistema más integrado. Esto pues se requiere transformaciones a nivel de subjetividades en los actores, culturas escolares y políticas locales (Rojas et al., 2016). Este estudio también indica que existen escuelas con prácticas de no selección previo a la Ley de inclusión, debido principalmente a baja matrícula o decisiones de la comunidad educativa. Para estas instituciones la Ley de Inclusión Escolar refuerza tales decisiones, sin embargo, no tiene impacto en las prácticas educativas con los estudiantes, pues regula el acceso a la escuela, sin considerar prácticas pedagógicas en la escuela (Rojas et al., 2016).

Por otro lado, en este mismo estudio se evidenció que existen comunidades escolares que se movilizan a partir de la Ley de Inclusión Escolar a nuevos modos de disminuir la discriminación, sin embargo existen tensiones en la cultura de estas comunidades en torno a la búsqueda de nuevas prácticas para trabajar y atender de mejor manera a un estudiantado más diverso, lo cual ha dado por resultado estrategias exploratorias e intuitivas, incluso naturalizando prácticas de microexclusiones dentro de los

establecimientos, pues no existen lineamientos en torno a prácticas inclusivas en el aula por parte de la Ley de Inclusión (Rojas et al., 2016).

Específicamente, se propone que el término del copago y de la selección de estudiantes podrían tener consecuencias significativas en el modelo educativo, pues se espera que propenda a aulas más heterogéneas a nivel de composición sociocultural, habilidades y modos de aprendizaje, lo cual permitiría una distribución más equitativa en torno a los desafíos pedagógicos según establecimientos (Rojas et al., 2016).

Matus, Rojas y Luna (2018), indican en su investigación que la Ley de Inclusión Escolar fue percibida como una imposición para alguna de ellas, ya que no existían medidas previas orientadas a permitir la inclusión escolar. Sin embargo, en otros colegios, la Ley de Inclusión Escolar fue percibida como una medida simbólica que refuerza acciones que las escuelas estaban realizando con anterioridad para propender a la inclusión de estudiantes (Matus et al., 2018).

Los autores indican que la Ley de Inclusión Escolar también tuvo consecuencias a nivel emocional, pues ha tenido por efecto la sensación de temor e incertidumbre en las escuelas, puesto que en las comunidades educativas existe el pensamiento de que la eliminación de la selección y el copago desmorona el marco regulatorio que han entregado estabilidad y seguridad al establecimiento, sumado a la percepción de que pueden incorporarse estudiantes con conductas desajustadas y que estas puedan ser aprendidas por otros estudiantes. La sensación de temor se ha exacerbado debido a la continua posibilidad de supervisión de la superintendencia de cómo las escuelas han generado acciones para responder a esta nueva realidad (Matus et al., 2018).

En otro estudio emergió en los resultados que las comunidades educativas interpretan la Ley de Inclusión Escolar como una medida orientada exclusivamente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Es decir, asocian que la ley tiene por objetivo favorecer el acceso de estudiantes con dificultades cognitivas, problemas de aprendizaje o problemas conductuales. En ese contexto, las comunidades perciben una pérdida de control respecto a la posibilidad de seleccionar el perfil de estudiante que ingresa a cada establecimiento. Por esta sensación de menos control en la selección se cree

que la ley impactará solamente en la diversidad en el aprendizaje del estudiantado, pero no en la mixtura social (Rojas et al., 2018). Sumado a ello, los equipos directivos perciben que la ley no ha tenido impacto positivo ni negativo en la gestión escolar. Se identifica que la Ley de Inclusión Escolar han tenido que modificar o incrementar acciones en el Plan de Mejoramiento Escolar, sin generarse cambios estructurales dentro de las escuelas (Rojas et al., 2018).

Por otro lado, se ha investigado la percepción de los equipos directivos en torno a la Ley de Inclusión Escolar, sobre esto, destacan los resultados de la encuesta “La voz de los Directores”. En ella, los directivos de instituciones públicas y privadas, es decir, directivos de escuelas municipales y particulares subvencionadas respectivamente, consideran que tienen las capacidades para administrar de manera adecuada los recursos financieros adicionales que contempla la Ley de Inclusión. También, concuerdan en que el mayor desafío de la Ley de Inclusión es la gestión de la mayor diversidad estudiantil. Esta dificultad se fundamenta en la creencia de que los colegios no se encuentran suficientemente preparados para enseñar a estudiantes heterogéneos, ni con problemas de disciplina. Por ello, las y los directores consideran que el fin a la selección es el elemento con mayor impacto de la Ley (Weinstein, et al., 2019).

Sin embargo, existen diferencias significativas entre directivos de colegios particulares y públicos. Una de ellas es la creencia de que el nuevo sistema de admisión reducirá la libertad de elección de escuelas para las familias, esta idea está presente en los directores de colegios privados en una proporción significativamente mayor que directores de colegios municipales. Es importante destacar que las diferencias significativas en las opiniones entre directores según estamento se encuentran relacionadas únicamente al fin a la selección de estudiantes (Weinstein et al., 2019).

A pesar de ello, directores de escuelas privadas y públicas coinciden en que el fin al copago de las familias, es beneficioso para los estudiantes y su aprendizaje (Weinstein et al., 2019). Sin embargo, no existen mayores antecedentes entorno a sus percepciones luego de su puesta en marcha.

Cabe precisar que existen divergencias acerca de las concepciones que tienen directores y directoras sobre la Ley de Inclusión, fundamentalmente a partir de la dependencia del establecimiento en la cual ejercen sus funciones. Así, para los directores y directoras de colegios municipales, esta Ley es considerada un avance importante en equidad e inclusión en un 75% de los encuestados, sin embargo, esta opinión es compartida solamente el 50% de los encuestados en el sector privado. Otra diferencia recae en que el 68% de los directores y directoras de colegios privados considera que esta Ley impacta poco o nada en la calidad de la educación, a lo cual se suscribe solamente el 49% de los directivos y directivas municipales (Weinstein et al., 2019).

En concordancia con lo anterior, otro estudio concluyó que los equipos de gestión asumen la Ley de Inclusión Escolar desde un enfoque técnico, es decir, desarrollan medidas que permiten dar cumplimiento a la normativa, empero no generan necesariamente modificaciones en las prácticas orientadas a favorecer prácticas inclusivas en la escuela (Aravena et al, 2019). Este fenómeno puede comprenderse al tener la claridad de que la Ley de Inclusión Escolar busca regular aspectos relacionados con la no selección, fin al lucro y fin al copago, mas no considera elementos relacionados al trabajo cotidiano.

En conclusión, es posible identificar diversos resultados de investigaciones en torno al fin a la selección o admisión, como también de las percepciones de docentes y equipos directivos sobre la no selección y fin al copago, tanto a nivel de sus consecuencias como las vivencias del mismo proceso. Así, se esgrimen posiciones o percepciones que consideran que la Ley de Inclusión Escolar favorece un sistema con menor segregación escolar, hasta posicionamientos en los cuales se sostiene que esta ley es una medida que dificulta los procesos educativos. También, ha presentado como consecuencia, la percepción de fortalecimiento de prácticas que existían previamente, hasta la exigencia de nuevas acciones por parte de los agentes escolares, quienes se encuentran tensionados frente a la existencia de otras normativas existentes previamente y que interaccionan con la Ley de Inclusión Escolar.

Los elementos presentados, son antecedentes que permite contrastar los resultados de esta investigación con la información que ha sido recabada desde la puesta en marcha de

la Ley de Inclusión Escolar, lo cual entrega un marco referencial para la elaboración del análisis y posterior discusión.

### ***Herramientas para la Comprensión y Análisis de Políticas Educativas***

Respecto al análisis de las aplicaciones de políticas educativas, existen modelos comprensivos que permiten estudiar este fenómeno (Ball et al., 2010; Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; Maguirre et al, 2012). Uno de ellos, son las herramientas que otorga el trabajo elaborado por Stephen Ball, del cual rescataremos definiciones conceptuales que permiten tener una comprensión práctica y compleja de los procesos mediante las políticas educativas tienen espacio en los sistemas educativos y particularmente en las escuelas (Ball et al., 2010).

A partir de lo propuesto por Ball, se entenderán las políticas educativas como todos los textos legislativos o intervenciones estatales impulsadas a nivel nacional que tienen por objetivo enmarcar, constituir o modificar las prácticas educativas en un contexto particular (Braun et al., 2010).

Para Stephen Ball, es importante la comprensión de las políticas bajo la noción de *ciclos de la política*. Esta noción entiende la política como una entidad social que cambia en el tiempo y que genera un cambio en sus distintas instancias, comprendiendo también que tiene una trayectoria desde su diseño hasta su puesta en marcha, siendo mucho más que un documento (Avelar, 2016). El autor junto a sus colaboradores comenzó a indagar en los distintos contextos o dimensiones en que la política se pone en marcha, destacando el contexto; de la influencia; de producción de textos políticos; de la práctica; de los efectos y de las estrategias políticas (Beech & Meo, 2016; Bocchio et al., 2016).

Sin embargo, se comprende como un elemento central que las políticas educativas son un proceso diverso y sujeto a interpretaciones de manera creativa en las instituciones escolares, lo cual sólo es limitado por las posibilidades del discurso. De modo que las políticas son los textos y los procesos discursivos configurados en un contexto y representados en cada una de las instituciones (Ball et al., 2012).

A partir de esta noción, se entiende que las políticas educativas se producen en una primera instancia por las instituciones gubernamentales, pero luego participan en el proceso de producción los maestros y profesionales de la educación en las escuelas, quienes son actores y a la vez objetos de la política (Ball et al., 2012). Es decir, se genera una dinámica en que los mismos actores hacia quienes van destinadas las transformaciones de la política, son quienes producen la política en la acción.

Desde este marco comprensivo, las políticas cobran sentido a partir de la diversidad y la complejidad de interconexiones que posee con los elementos de la escuela en la que se pone en práctica. Se destaca que la puesta en acción de las políticas son colectivas y colaborativas por la interacción entre los diversos actores, textos, conversaciones, tecnologías y artefactos (Ball et al., 2012).

A partir de esta concepción de las políticas educativas, Stephen Ball propone una *caja de herramientas* que permiten analizar las políticas educativas, estas herramientas corresponden a un conjunto de claves interpretativas y conceptuales desde un enfoque analítico-conceptual complejo y dinámico (Beech & Meo, 2016). Una de las herramientas centrales de este enfoque, es el concepto de *policy makers* (constructores de política), es decir los sujetos o actores políticos, entendiéndolos como sujetos creativos que traducen y se apropian del texto de la política y lo ponen en acto en la escuela (Beech & Meo, 2016).

Otra herramienta conceptual y analítica fundamental en este enfoque, refiere a entender que las políticas poseen características particulares en relación con la escuela, comprendiendo que el contexto y la relación con otras políticas, generan un proceso dinámico de transformación (Ball et al., 2010; Braun et al., 2010).

De esta manera, Ball propone el concepto de *"Policy Enactment"* el cual se podría traducir al español como *"Puesta en marcha"* o *"Puesta en acto"* superando la visión de la linealidad o causalidad en el análisis de las políticas educativas, es decir, se comprende que la política educativa vive distintos procesos en distintos niveles lo cual le otorga complejidad en su construcción y también en la manera que se manifiesta en cada contexto educativo, lo cual difiere de la comprensión lineal y causalista en la cual se le atribuyen

resultados específicos a la implementación o aplicación de una política en particular, sin considerar otras variables intervinientes (Braun et al., 2010).

La *puesta en marcha* es un proceso de *interpretación y recontextualización* de las políticas por los sujetos cuando es recibida en sus escuelas (Bocchio, Grinberg & Villagran, 2016; Braun et al., 2010), es decir en su *ethos* o *cultura escolar*, comprendiendo que cada escuela tiene características e historias particulares que influyen en cómo se introduce la política en dicha institución (Beech & Meo, 2016).

La *interpretación* se entiende como el proceso en el cual las políticas como texto son traducidas a un discurso colectivo o individual. Se afirma que los textos de la política son escritos por instituciones gubernamentales, sin embargo son reinterpretados y traducidos discursivamente cuando son puestos en acción. Es decir, en la práctica los actores políticos utilizan diversos recursos para producir sus lecturas e interpretaciones de la política, lo cual es basado en sus propias experiencias, escepticismo y criticismo (Casimiro, 2016).

Esta traducción de las políticas a la práctica, suele ser un proceso de transformación y negociación continuo, a través de diversas redes y actores que varían dentro y fuera de la escuela. Por ello, este proceso no puede comprenderse como resistencia o aceptación pasiva por parte de los actores políticos o participantes, sino más bien como una traducción dinámica o una transformación continua en la medida que estos actores intentan alcanzar sus propios objetivos en el contexto y en relación a las política preexistentes en la escuela (Ball et al., 2010).

Por otra parte, la recontextualización se entiende como parte del proceso de traducción de las políticas educativas al contexto particular de acción de ésta. En este sentido, la recontextualización no puede comprenderse de manera separada al proceso de interpretación, puesto que son procesos que interaccionan y suelen darse en manera paralela y dialéctica, es decir, en la medida que las políticas se recontextualizan, son interpretadas por sus actores y a su vez, las interpretaciones se concretizan en la recontextualización (Ball et al., 2012).

Considerando que el contexto es un factor activo, cambiante y multidimensional, es importante conocer la localización, la historia y la población en las escuelas, las culturas profesionales, los contextos materiales y los contextos externos (presiones y expectativas a nivel nacional, reputación y resultados), pues juegan un rol relevante en la recontextualización e interpretación de las políticas (Ball et al., 2012).

En adición a los argumentos que respaldan la idea de analizar las políticas educativas desde una comprensión amplia y dinámica, se debe considerar que las políticas no existen en la escuela separada de otras políticas. Es decir, que a nivel institucional las políticas se encuentran interrelacionadas de manera compleja entre si y pueden estar subordinadas a esas relaciones (Ball et al., 2010).

La traducción de las políticas educativas son procesos de alta complejidad y dinamismo, ya que una misma política puede expresarse en la práctica de distintas maneras. Esta diversidad se origina debido a la coexistencia entre una gran cantidad de políticas, iniciativas y medidas en las escuelas, como también debido a que cada política es interpretada por los distintos actores educativos en sus propios contextos escolares (Ball et al., 2010). Otro elemento importante que explica la complejidad y dinamismo que posee la traducción de las políticas refiere al nivel de claridad, coherencia y especificidad que tenga el propio texto de la política, pues pueden requerir de un trabajo de interpretación importante por parte de los actores políticos en torno a la escuela (Maguire et al., 2013).

En torno a la claridad de las políticas, el autor realiza la distinción entre dos tipos de políticas. La primera es la política *readerly*, en la cual los sujetos se convierten en lectores pasivos y ejecutores de lo escrito, pues no requiere de mayor interpretación. La segunda, recibe el nombre de política *writerly*, en la cual el nivel de ambigüedad del texto político entrega un mayor margen de interpretación por parte de los sujetos (Beech & Meo, 2016). Por ello, finalmente son los mismos actores políticos quienes suelen convertirlas en un discurso coherente dentro de su comunidad educativa (Ball et al., 2010).

En definitiva, en el presente estudio se utilizará una comprensión de política y leyes basada en las concepciones de Stephen Ball. Por ello, la noción de *ciclos de la política* servirá de herramienta fundamental a la base de la comprensión de las políticas educativas,

definiéndola como una entidad social, la cual se modifica en el tiempo y a la vez es capaz de generar cambios en diversas instancias de interacción entre los sujetos y grupos, (Avelar, 2016; Beech & Meo, 2016; Bocchio et al., 2016). Estos elementos permitirán analizar cómo la Ley de Inclusión Escolar puede variar en el transcurso del tiempo y ser parte de modificaciones en las interacciones entre docentes o directivos dentro del contexto escolar particular.

Se comprende la *puesta en marcha* de las políticas educativas como un proceso complejo, dinámico y transformativo, en el cual los actores políticos en sus distintos niveles y contextos suelen ocupar un rol fundamental en la interpretación y recontextualización de la política en su contexto práctico, teniendo un rol activo en su significación, transformación y producción (Ball et al., 2012). Esto, aporta una noción que permite comprender la política educativa de manera situada, enriqueciendo la comprensión sobre las experiencias de los sujetos entorno a la Ley de Inclusión Escolar en su contexto de acción.

También se considera relevante el destacar del modelo o herramientas propuestas por Stephen Ball, las nociones de las *políticas en redes*, en las cuales existen políticas que se entrecruzan y se relacionan en el campo educativo, principalmente debido a que tienen objetivos compartidos o bien por la interpretación realizada por los sujetos (Ball et al., 2010), de modo que permitirá analizar la existencia de relaciones de la Ley de Inclusión Escolar con otras políticas puestas en acción en la escuela y también las interpretaciones realizadas por los sujetos sobre estas relaciones.

Dentro de este contexto, los conceptos de *interpretación* y *recontextualización* se vuelve fundamental para el presente estudio, considerando que el objetivo principal es conocer los significados que los docentes y directivos construyen. De modo que se comprenderá la interpretación como un fenómeno que se da en el proceso de *enactment* o *puesta en marcha* de la política, en el cual los sujetos traducen el texto político en un discurso colectivo o individual, dándole un sentido discursivo a partir del contexto y la historia escolar en la cual participan sumado a la *traducción* o adaptaciones que conducen a prácticas dentro de la cotidianidad a partir de la política (Casimiro, 2016).

Junto a esto, el grado de interpretación que los sujetos políticos deben realizar será de utilidad para comprender cuanta claridad posee la Ley de Inclusión Escolar y cuanto espacio permite la ley para la subjetividad en su construcción y por ende su puesta en marcha. Esto se asocia a los conceptos revisados de política readerly y writerly propuesto por Ball et al., (2010), por lo que serpa de utilidad para el análisis de los resultados y la descripción del fenómeno en el caso institucional.

En síntesis, del marco referencial, poseen alta relevancia para el análisis los elementos relacionados con los tres pilares que constituyen la Ley de Inclusión Escolar, junto con los antecedentes acerca de las significaciones o percepciones que docentes y directivos han construido sobre la misma en sus contextos educativos. Como también se vuelven relevantes las definiciones de interpretación y ciclos de la política, en torno a los cuales emergen conceptos que complementan la comprensión de las políticas desde una perspectiva compleja y situada, poniendo énfasis en los sujetos y sus contextos, aportando un conocimiento sobre la Ley de Inclusión Escolar desde sus principales actores y desde una mirada sistémica.

### **Objetivos y Preguntas de Investigación**

Objetivo General.

- Comprender los significados que los docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión.

Objetivos específicos

1. Describir los significados que los directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión.
2. Describir los significados que los docentes construyen respecto a la Ley de Inclusión.
3. Analizar los significados que los docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión.

Pregunta de investigación

¿Cómo son los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar?

## **Marco Metodológico**

### *Diseño*

Considerando el interés por vislumbrar los significados construidos por los y las participantes, la investigación se enmarca desde un enfoque cualitativo, entendida como un proceso interpretativo y naturalista que permite analizar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos que lo experimentan (López & Fuentes, 2013), de modo que los resultados del estudio corresponden a una construcción compleja y holística de las perspectivas de los informantes en una situación natural (Vasilachis, 2006).

En particular, se empleó un estudio de caso como una forma de acercamiento a los significados construidos en torno a la Ley de Inclusión Escolar, profundizando sobre las características de las y los participantes, así como el contexto y la historia que permiten la construcción y emergencia de los significados acerca de este fenómeno (Reyes, 2000). De acuerdo con Durán (2012), el estudio de caso se define como un proceso de indagación que permite focalizar la atención en la descripción profunda de un caso definido o situación particular, ampliando la comprensión de la complejidad del fenómeno, en tanto situado en un espacio y momento particular. Más específicamente, la investigación queda definida como un estudio de caso intrínseco, puesto que los significados que se construyen a partir de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar interesan de manera especial en el colegio en que se estudiaron, sin pretensiones de extender o transferir estos resultados a otros contextos similares (Stake, 1999).

En cuanto al alcance del estudio, corresponde a un estudio exploratorio, dados los escasos acercamientos previos al estudio de este fenómeno en el contexto nacional. Con todo, se busca profundizar en un nivel de análisis descriptivo, permitiendo dar cuenta de las propiedades y dimensiones más relevantes de los significados que emerjan del discurso de las y los docentes y directivos (Brink & Wood, 1998; Muñoz, 2006). Se espera que este nivel de análisis permita que los resultados abran la posibilidad de formular preguntas de investigación más precisas a futuro (Reyes, 2000).

### ***Participantes***

Se empleó un muestreo por conveniencia, dada la proximidad con el caso de estudio, correspondiente a un colegio particular subvencionado del sector sur de Santiago de Chile, cuyas características se precisan con profundidad en el apartado de resultados. Específicamente, la unidad de observación correspondió a un colegio con selección de estudiantes, con financiamiento compartido previo a la Ley de Inclusión Escolar, y finalmente, que adhiere a esta ley desde el año 2017; lo anterior, con el propósito de describir el proceso de traducción de la política educativa en el contexto particular del establecimiento.

En cuanto a la unidad de análisis, atendiendo al objetivo de la presente investigación, esto es, comprender los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar, se definió el concepto de significados como las construcciones intersubjetivas que permiten al ser humano interpretar y relacionarse con el mundo mediante la internalización de signos (Vygotsky, 1987). Así, los significados se construyen por medio de la negociación constante entre los sujetos y la relación con su cultura (Bruner, 1998), siendo posible acceder a ellos debido a la capacidad de narración de los sujetos a través del lenguaje (Arcila et al., 2010). Particularmente, en cuanto a las unidades de información, en esta ocasión se consideró pertinente indagar en torno a los significados de ocho docentes, dos con cargos directivos y seis docentes en ejercicio (integrantes del equipo docente), bajo el supuesto de ambos grupos son sujetos que se encuentran con la demanda de traducir las leyes educativas en la escuela (Ball et al., 2012). Sumado a lo anterior, los significados docentes se consideran interesantes de análisis debido a que, generalmente, son los actores y a la vez objetos principales de la política educativa (Ball et al., 2012).

### ***Técnicas de Producción de Datos***

El proceso de producción de datos se llevó a cabo mediante técnicas de entrevista, ya que, por sus cualidades dialógicas, espontaneidad y concentración, permite producir información del sujeto investigado de alta riqueza (Canales, 2006), en consonancia con los objetivos planteados en este estudio. Cabe señalar que fue realizado de manera virtual y

sincrónica, a través de la plataforma *Zoom*, con motivo de las limitaciones socio-sanitarias derivadas de la pandemia por Covid-19.

Toda vez que se obtuvo el permiso institucional para realizar el estudio, mediante la autorización firmada por parte de la directora del establecimiento, en una primera instancia se realizaron entrevistas individuales a personas claves del equipo directivo y del equipo docente. En total, se realizaron tres entrevistas semiestructuradas, a partir de las cuales se logró construir el caso, por medio de la narración de la historia y contexto escolar al momento de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, junto con indagar en torno a los significados relacionados con esta ley.

Posteriormente, se realizó un grupo focal con cinco docentes, con lo cual se logró explorar los procesos dialógicos que facilitan la emergencia de los significados mediante los cuales las y los docentes traducen la Ley de Inclusión Escolar. Esta técnica permite adentrarse en los procesos de producción colectiva de sentidos o significados respecto a los fenómenos sociales (Pérez & Viquez, 2010).

Las temáticas a abordar con los instrumentos de producción de datos se centraron en el contexto escolar y en las interpretaciones que existen acerca de la Ley de Inclusión Escolar y las implicancias prácticas que se perciben en el trabajo docente.

### ***Procedimiento***

Para indagar la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, el primer paso fue obtener información desde el Ministerio de Educación, por medio de la plataforma [www.mime.mineduc.cl](http://www.mime.mineduc.cl) sobre los colegios particulares subvencionados que adhirieron a esta ley luego de haber aceptado copago de las familias en la zona sur de Santiago, principalmente para facilitar el acceso del investigador debido a la cercanía geográfica con su lugar de residencia.

A partir de ello se comenzó a intencionar el contacto con las escuelas, sin embargo, no fue posible concretarlo con ellas debido al comienzo de la pandemia por COVID-19 en Chile, a raíz de lo cual se vieron suspendidas las actividades externas en las escuelas y colegios del país. Fue por tal motivo que se tomó la decisión de contactar un colegio dentro

de la lista obtenida desde el Ministerio de Educación, en la cual el investigador tenía contacto con personal educativo y de gestión para solicitar llevar a cabo el proceso de investigación en aquel colegio como caso de estudio.

El primer paso fue solicitar permiso institucional a la directora del colegio (Anexo 2), una vez aceptada la solicitud se realizó el contacto con directivos a quienes se les explicó el objetivo de estudio, procedimientos y a partir de lo cual se concertó una entrevista con cada una de ellos por medio de Zoom, a modo de cumplir con las medidas sanitarias de aquel momento.

Luego de ello se contactó y se entrevistó a una profesora con alta participación gremial, a partir de lo cual se profundizó en la información y permitió identificar docentes claves que podrían entregar mayor información en la conformación de un grupo focal.

Al momento inicial de cada entrevista y grupo focal se llevó a cabo el proceso de consentimiento informado, explicándoles a cada participante los derechos y deberes de cada una de las partes involucradas en la investigación, lo cual se formalizó mediante la firma del documento del consentimiento informado (Anexo 3).

Como se ha mencionado anteriormente, las entrevistas y grupo focal se realizaron mediante la plataforma Zoom, lo cual permitió que esta fuera grabada en audio video con la previa autorización de quienes participaron.

Los audios fueron transcritos exclusivamente por el investigador, cuidando la identidad de cada informante, sumado a ello solamente el investigador y sus tutores tuvieron acceso al audio video, únicamente con la finalidad de propender a la rigurosidad en el proceso de análisis. Luego las transcripciones fueron sometidas al proceso de codificación abierta por parte del investigador, lo cual se detalla en el apartado de Análisis de Datos.

Es importante destacar que en todo momento se resguardó la identidad de las y los informantes, con la finalidad de proteger su anonimato. Es por ello que en los resultados no se presentan nombres de personas o instituciones, de manera de imposibilitar la identificación del caso o alguno de los participantes. Sumado a ello, cada informante tuvo

la posibilidad de demitir de la participación en todo momento, lo que fue indicado y explicado desde el inicio de la investigación con el objetivo de proteger la libertad de elección para participar en el proceso.

### ***Análisis de Datos***

Se realizó un análisis de contenido, siguiendo los lineamientos de Flores (2009) e Izcara (2014), con el objetivo de describir e interpretar los significados de las y los docentes participantes. El contenido fue analizado en dos fases. En la primera fase, de codificación, siguiendo el criterio de relevancia interpretativa, se seleccionaron aquellos segmentos de información relevantes para los objetivos de la investigación. En este primer análisis se siguieron los criterios de homogeneidad, simplificación, contextualización y concisión (Armijo et al., 2021).

En una segunda fase de categorización, se construyeron las familias de categorías que sintetizaron la información anterior en tres grupos o árboles de categorías, uno alusivo a los significados de las y los docentes, y otros en relación con los significados de los directivos entrevistados, tanto para la directora como para la jefa de la unidad técnica. Estos grupos de categorías se estructuraron de acuerdo con el nivel de profundidad de la información y en conformidad con los objetivos de investigación; precisando aspectos relativos a los significados y tensiones construidos en torno a la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar.

### **Resultados**

A partir de las entrevistas y su análisis, emergieron cuatro grupos de resultados, cada uno de ellos con sus respectivas categorías y códigos. En primer lugar, se presenta como resultado la Descripción del Caso la cual se construye de una triangulación de fuentes, específicamente por medio de datos entregados por participantes de las entrevistas y revisión de documentos institucionales. La Descripción del Caso posee antecedentes de la comunidad educativa, su historia, cambios dentro del colegio previo a la Ley de Inclusión Escolar y cambios en el proceso en el cual entra en vigencia esta nueva normativa.

Luego se presentan las tres familias de categorías que emergen cada una de distintos estamentos. La primera familia de categorías emerge de los significados de docentes en torno a la Ley de Inclusión Escolar, la cual se constituye de la percepción de un nuevo perfil de ingreso de estudiantes y sus familias al colegio. Y, por otra parte, emerge de la percepción de nuevas demandas y escasez de herramientas en el trabajo docente.

La segunda familia de categorías da cuenta de los significados de una de las Jefas de la Unidad Técnica Pedagógica sobre la Ley de Inclusión Escolar, conformada por la percepción de cambios en el perfil de estudiantes y sus familias, así como en la percepción de desafíos experimentados por docentes luego de la puesta en marcha de la ley.

Finalmente se presenta la tercera familia de categorías, la cual se construye de los significados de la Directora de la institución educativa. De sus categorías, cabe destacar que emergen datos relacionados con la percepción de existencia de mayor diversidad en los estudiantes, sin embargo, sus significados en torno a la Ley de Inclusión Escolar se focalizan mayoritariamente en aspectos administrativos y de gestión en el proceso para su puesta en marcha.

### ***Descripción del Caso***

#### ***Antecedentes socioeconómicos y demográficos.***

El caso estudiado es un colegio con una matrícula aproximada de 1200 estudiantes al año 2020, contando con los niveles de enseñanza parvularia, enseñanza general básica y enseñanza media científico-humanista, por lo que sus estudiantes tienen edades entre los 4 años hasta los 18 años e incluso algunos de los estudiantes mayores cursan los últimos años de su enseñanza cumpliendo los 20 años antes de graduarse.

El establecimiento se encuentra en la zona sur de la Región Metropolitana de Chile y al año 2020, la población estudiantil del colegio se ubica principalmente en los niveles socioeconómicos medio-bajo. El 52% de los estudiantes se encuentra en la categoría de prioritarios y otro 36% de los estudiantes se ubica en la categoría de preferentes. En suma, el 88% de las familias de este colegio se encuentran categorizados dentro del 80% de la población más vulnerable económicamente dentro de Chile ([www.mime.mineduc.cl](http://www.mime.mineduc.cl)).

### ***Historia y cambios políticos.***

En los años 90, esta institución fue fundada como una propuesta privada de educación para un sector de alta vulnerabilidad económica, por lo cual se constituyó como un colegio particular subvencionado, recibiendo aportes estatales y un copago por parte de las familias. A principio de los años 2000, el colegio cambió de sostenedores, quienes según el equipo directivo: modifican el Proyecto Educativo Institucional, teniendo en mente la realización de un proyecto educativo que beneficie a la comunidad, con una perspectiva empresarial:

“Para [*representante del sostenedor*] le queda la impresión de que hay una idea de ingresar en este tipo de negocio también con un cierto altruismo, con el tema de ayudar a un país, ayudar como al progreso [...] pero también voy a ganar porque yo estoy arriesgando un recurso y por lo tanto yo efectivamente voy a lucrar, un lucro controlado pero voy a tener un lucro y finalmente yo además voy a entrar como a competir y solamente el hecho de haber competencia va a hacer que los servicios sean de mejor calidad” [Directivo 1].

Sin embargo, a pesar de la existencia del lucro en la institución, docentes y directivos reconocen que desde el año 2000 al 2020 existe una gestión adecuada de los recursos, lo que se refleja en la mantención del funcionamiento y mejoras en la infraestructura del colegio. Es decir, se evidencia una reinversión continua en el colegio por parte de los sostenedores, lo cual se tradujo en la obtención de tecnologías para las aulas y permitía usar recursos de la Ley de Subvención Escolar Preferencial en la contratación de asistentes de aula para los cursos hasta 4to básico, lo que es reconocido por el equipo directivo y representantes del cuerpo docente:

“Por lo que conozco del [*Colegio*], me ha tocado participar, mirar como sus balances, sus temas, efectivamente creo que los sostenedores hacían bastante reinversión en la escuela” [Directivo 1].

“Los profes sabemos que en el colegio se hacían las cosas bien, por ejemplo, si llegaban platas, si se invertían y uno lo veía” [Profesora de Enseñanza Media].

Considerando el alto nivel de vulnerabilidad económica de la población con la cual trabajaba, en el año 2007 los sostenedores toman la decisión de incorporar la escuela a la

Ley de Subvención Escolar Preferencial, motivo por el cual se comenzó a disminuir paulatinamente el monto del copago que las familias debían realizar, llegando a un copago aproximado de 20.000 pesos. Sin embargo, los estudiantes en condición de prioritario o preferente estaban exentos de este copago, por lo que el monto de financiamiento de la escuela que se recibía por parte de las familias era significativamente menor a lo que se financiaba mediante la Subvención Escolar Preferencial y el financiamiento estatal regular. Por ello, la entrada a la Ley de Inclusión no implica un impacto negativo en torno al financiamiento de la escuela.

“El 20% que nosotros recibíamos de copago, era como cien millones, no era tan significativo dentro de la cantidad que se movía a nivel anual. Era importante, pero no era así como que dependiéramos del financiamiento de los padres para poder funcionar, no. Nuestra principal fuente de financiamiento era la subvención, por lo tanto, si había este reemplazo como gradual, no era como significativo” [Directivo 1].

Sumado a la rebaja progresiva del copago de las familias, el colegio desde el año 2008 eliminó progresivamente la selección mediante pruebas de conocimiento, iniciando por la enseñanza básica para terminar posteriormente con la selección en la enseñanza media, de modo que la admisión refería exclusivamente al orden de postulación y la existencia de hermanos en la escuela en función de la cantidad de cupos por cada curso.

Sin embargo, durante los años 2015 y 2018 se puede observar la permanencia de algunas prácticas derivadas de la selección. Por una parte, los estudiantes de enseñanza media requerían la realización de una evaluación de conocimientos previa, a pesar de que esta no tuviera injerencia en su admisión.

“Yo cuando recién entré al colegio, antes me pedían que hiciera pruebas para los niños que llegaban y querían entrar a mitad o principio de año también [...], yo les revisaba las pruebas, pero eran horribles las notas, no recuerdo haber revisado una prueba que tenga una nota superior a cuatro [...] después igual los matriculaban” [Profesora de Enseñanza Media].

Asimismo, docentes y directivos reconocen que hasta antes de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar en el 2017, en cursos de enseñanza básica se podía

observar la selección de estudiantes mediante la discriminación de aquellos que indicaban mayores dificultades en el aprendizaje. Esto principalmente realizando la orientación a las familias para que lo llevaran a un colegio con proyecto de integración escolar.

“También, directamente conversabas con el apoderado y le decías: mira ¿sabe qué? En realidad, su hijo viene muy desfasado. Como que lo tratabas de orientar y lo llevabas a la puerta, si para que estamos con cosas” [Jefe UTP].

### ***Dotación.***

El establecimiento cuenta con una planta docente que permite realizar jornada completa en todos los cursos, exceptuando educación parvularia, quienes tienen media jornada de clases. Sumado a esto, existe personal constantemente en aulas hasta sexto básico desde técnicos en párvulos hasta asistentes sin formación profesional en educación, quienes acompañan a los estudiantes y docentes dentro del aula durante las clases.

La Unidad Técnico-Pedagógica del establecimiento educacional en estudio, se conforma a partir del trabajo de cuatro profesionales, que están a cargo de cada nivel de enseñanza. Existe también un equipo de profesionales relacionado con el apoyo a estudiantes con niveles de rendimiento académico por bajo lo esperado, el cual se encuentra conformado por tres psicopedagogas, una fonoaudióloga y un asistente social. Particularmente existe una profesora de enseñanza básica que trabaja jornada parcial con estudiantes de primero básico, fortaleciendo y colaborando en el proceso de adquisición lectora todos los estudiantes. También existe un equipo de convivencia conformado por el encargado de convivencia y tres psicólogos.

Si bien existe un plantel de profesionales que colaboran en los procesos pedagógicos, al año 2020 la institución no cuenta con un Proyecto de Integración Escolar, por lo que no recibe financiamiento especial para ello ni un equipo particular para trabajar con estudiantes en función de lo estipulado por el decreto 170.

### *Caracterización de las familias.*

Cabe destacar que en el equipo directivo existe la percepción de que previo a la Ley de Inclusión Escolar, las características de las familias que comienzan a ingresar con sus estudiantes a la escuela cambió, pasando a tener una participación limitada, cumpliendo con aspectos básicos para el acceso de la educación de sus hijos, llevándolos y procurando la asistencia, sin embargo, con deficiencias en el cumplimiento de responsabilidades pedagógicas, como la presentación de materiales, realización de tareas e incluso a nivel de habilidades socioemocionales o contención emocional. Esto se explica en parte por el aumento de familias monoparentales, principalmente madres que deben trabajar y cuidar a los hijos en tiempos acotados, lo cual es visualizado principalmente desde la dirección académica por medio de la gestión, sin visualizar cambios relacionados a la Ley de Inclusión Escolar.

“Creo que cada año los papás que llegan a la escuela, [...] son papás con menos habilidades parentales, con menos apego, menos vínculo. Yo siento que son papás que requieren un apoyo distinto del que requerían hace años atrás, antes en el pre-kínder tú pedías un material y todos llegaban con el material. Ahora en el fondo es como a la suerte [...]. Varios de ellos están con temas laborales, o sea, ya vienen con temas disfuncionales antes de que entremos en el nivel uno. Antes tenías como más familia –papá y mamá–; ahora mucha más mujer sola, entonces creo que eso conforma grupos que desde mi punto de vista son grupos como más carenciados, en la medida que ha ido pasando el tiempo” [Directivo 1].

Por otra parte, para docentes y jefes UTP, quienes tienen mayor vínculo con aspectos pedagógicos, se explican este fenómeno por la disminución de medios de selección, lo cual permite el acceso de estudiantes que previamente tenían barreras económicas o pedagógicas para ingresar a la escuela y que se encuentra estrechamente vinculado a la Ley de Inclusión Escolar, sin embargo, también se reconoce que previo a esta legislación existía un cambio, por lo que esta ley es percibida como un elemento que acentúa el fenómeno.

“Entonces claro ha ido cambiando a un entorno un poquitito más difícil. Entonces claro esas cosas se han ido notando en el cambio [*Ley de Inclusión Escolar*], no sé, hace un par de años atrás, cinco años atrás, el apoderado tenía otro perfil, más comprometido por decirlo

de alguna manera o quizás un poquito más, no sé cuántos años atrás, pero que ha ido cambiando, sí” [Jefe UTP].

### ***Entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar.***

En el año 2015 y 2016, la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar era algo que se había conversado entre los sostenedores y el equipo directivo, pero no se creía que fuera una ley que se promulgara o concretara.

En aquel periodo –año 2016- entra en vigencia en el colegio el decreto 83, el cual implica que se deben realizar adecuaciones curriculares y diversificar el currículo para dar respuesta a las características de todos los estudiantes, especialmente a aquellos que tienen alguna dificultad en el aprendizaje, lo que tuvo gran importancia en los niveles educativos en que entró en vigencia, pues requirió de mayor trabajo de docentes y asistentes de la educación para revisar los objetivos pedagógicos de estudiantes con mayores dificultades, quienes no habrían sido promovidos o bien se les hubiera sugerido un cambio de colegio a una institución con un proyecto de integración.

La entrada en vigencia del decreto 83, tuvo por consecuencia que en el colegio se comenzará a discutir sobre la nueva exigencia de responder pedagógicamente a las necesidades educativas de un grupo de estudiantes que previamente eran excluidos de este colegio o bien no eran promovidos en sus cursos. Lo que se relacionó en el tiempo con la discusión en torno a la exigencia de la Ley de Inclusión Escolar de terminar con la selección de estudiantes en este colegio.

De este modo a partir del año 2015, los docentes y jefes UTP hasta sexto básico, se vieron enfrentados a la necesidad de comenzar a modificar prácticas pedagógicas, orientándolas a la diversificación, justamente en el momento en que la Ley de Inclusión Escolar entra en vigencia dentro del colegio estudiado.

En el periodo en que la Ley de Inclusión Escolar es promulgada (2015) y el plazo final para que la escuela se adscriba a ella (2017), los sostenedores analizaron la posibilidad de continuar con el proyecto o bien venderlo al considerar que no era viable bajo sus intereses. En aquel contexto, tanto trabajadores como la planta directiva, tenían la

percepción de incertidumbre laboral, debido a la creencia de que bajo el cambio de sostenedores, se harían reestructuraciones en la organización interna de la escuela y elementos contractuales.

“El fin al lucro fue lo que más nos golpeó a nosotros y hacía más ruido, porque dentro del colegio no estaban de acuerdo con esa situación, porque decían que si nosotros dejábamos de ser colegio como estábamos, íbamos a tener otro dueño, o si cambiábamos nuestra condición laboral en relación con nuestros contratos [...] era lo que más nos llegó a nosotros, porque cuando ya ven el tema de los sueldos de los profes a todos nos afecta y ahí genera más ruido, entonces era la incertidumbre de que decían que algunos colegas ya no iban a poder estar, porque ya no se podía invertir de la misma manera” [Profesora de Educación Media].

Por su parte, los directivos consideraban que esta situación era más compleja para ellos, pues al ser un cargo de confianza, serían quienes primero se desvincularían al colegio:

“Yo tenía unas reuniones en donde ellos me tranquilizaban, me decían oiga transmítale esto al equipo (...). Entonces yo salía de esa reunión, yo no sabía, porque quienes teníamos la impresión de que íbamos a volar primero iba a ser el equipo directivo, que somos un cargo de confianza. Entonces creo que en esa época lo vivimos con mayor dramatismo coordinadoras, subdirectoras, el personal como más de confianza” [Directivo 1].

Sin embargo, estos temores no se concretan y finalmente los sostenedores toman la decisión de adscribirse a la Ley de Inclusión en el año 2017 y continuar con el proyecto educativo, pero aun creían que se podría detener su aplicación en la escuela, por lo que se esperó hasta el plazo máximo para adscribirse, a fin de tener la posibilidad de optar a otras alternativas dentro de aquel plazo.

“Nosotros veníamos hablando de esto el quince [año 2015] qué sé yo, pero era algo que viene, pero no. Entró ya en vigencia el primero de marzo del 2016 y ahí todavía se pensaba que iba a haber como una salida porque en el fondo tú tenías hasta el 31 de diciembre del 2017 para [...] transformar efectivamente en una persona jurídica sin fines de lucro” [Directivo 1].

Cabe destacar, que durante todo el proceso de puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar existió la idea por parte de los sostenedores de que ella no se llevaría a cabo o que bien existiría una “ley corta” que no materializaría esta ordenanza.

“Cuando aparece la ley de inclusión, yo tenía la impresión que muchos sostenedores de escuela pensaron que nunca se iba a materializar como que siempre se iba a llegar a un punto donde tu ibas a hacer una presión a la legislación vigente [...] iba a salir como una ley corta, iba a haber algo que en el fondo tu ibas a continuar siendo el dueño de eso que tu considerabas tuyo” [Directivo 1].

Según el equipo directivo, incluso una vez que las escuelas adscribieron a la ley, los sostenedores continuaban pensando y discutiendo entre ellos que podrían evitar algunas de sus implicancias, como el sistema de admisión. Finalmente, los sostenedores de este colegio toman la decisión de realizar la tramitación para convertirse en una institución sin fines de lucro e inscribirse dentro de los colegios adscritos a la Ley de Inclusión Escolar, lo cual según el equipo directivo fue motivado por la presión de la subvención y la imposibilidad de tomar una medida alternativa, lo cual fue informado a las y los representantes de las familias del establecimiento y a la comunidad en general.

“Nosotros no estuvimos en los que desde la partida se transformaron al tiro como fundación, estos sostenedores tomaron la decisión de esperar hasta cuando ya no te quedaba como de otra que tenías que hacerlo, porque o si no dejabas de impetrar subvención. O sea, lo hiciste en los últimos plazos porque siempre tuviste la idea que se iba a abrir como una ley corta o que iba a haber algo en donde tú todavía ibas a poder continuar con la figura que tenías” [Directivo 1].

Por otra parte, y previo a la decisión, los sostenedores informaron también a la comunidad constituida principalmente por docentes y asistentes de la educación, quienes consideraban la Ley de Inclusión Escolar como una medida oportuna y necesaria para mejorar la educación, generando tensiones con la visión de los sostenedores, especialmente desde que algunos funcionarios participaron de movilizaciones que apoyaban a otros colegios, sin expresar necesariamente aprensiones hacia la gestión escolar particular de este caso, lo que no fue entendido así por los sostenedores.

“Con lo del fin al lucro, era un miedo generado por el sostenedor, pero en el fondo como que todos decíamos fin al lucro en educación, no queremos gente que se enriquezca en los colegios y no tenga el foco de preocupación de los niños, [...] cuando nosotros pensamos en ese tipo de cosas es de manera global, no podemos estar pensando que en el colegio estamos bien y por eso no nos sumaremos a ciertas demandas o todo lo toman personal, [...] estábamos apoyando lo del fin al lucro, de hecho trajimos dirigentes sindicales del colegio de profesores, hicieron una charla y por ahí hubo peleas con [*Sostenedor*], a él no lo considero una mala persona, pero es demasiado anticuado, como que cree que nosotros tampoco pensamos mucho. El tema es que él nos quería hacer entender que el lucro era una mala idea y nadie lo veía así.” [Profesora de Enseñanza Media].

Por otro lado, de acuerdo con el relato de las y los docentes, predominó una posición reticente de la comunidad escolar frente a la puesta en marcha de la ley, que recaía sobre la creencia de una serie de cambios que tendrían lugar en la gestión de recursos económicos y en el acceso de los estudiantes a la escuela. Por su parte, los sostenedores transitaron desde la negación y la idea de que existiría una ley corta para no materializarla, hasta la aceptación del hecho de la implementación, aunque con una carga emocional importante, lo que queda expresado desde la visión del equipo directivo y de los docentes, pues, aunque se trata de percepciones disímiles, comparten una dimensión afectiva que marca el relato de ambos actores:

“El tema es que él [*sostenedor*] nos quería hacer entender que el lucro era una mala idea y nadie lo veía así, [...] porque de verdad él en algunas reuniones lloró porque iba a perder el colegio, entonces era como excesivo, [...] cómo le afectaba el hecho de ya no poder tener un colegio. ¿O sea... cuánto se enriquecen?” [Profesora Educación Media].

“Para [*sostenedor*] fue muy duro este asunto de la ley de inclusión, incluso yo te diría que le afectó como a nivel de su proyecto de vida, como una cosa más emocional, [...] a él se le llenaran como los ojitos de lágrimas, que como que efectivamente le afectó emotivamente. (...) Él se sintió muy herido, como esta cosa de que me llaman a participar, me dice que soy como una persona muy altruista. Y ahora me dicen que soy un empresario” [Directivo 1].

Luego de la adscripción a la Ley de Inclusión Escolar, la informante del equipo directivo indica que los sostenedores utilizaron des prácticas para recuperar la inversión económica que han realizado.

La primera de ellas fue la disminución de recursos reinvertidos en la escuela por parte de los sostenedores desde el año 2017, entendiendo que previamente, parte de las ganancias con las cuales podían lucrar eran destinadas a costear mejoras escolares, lo que finalizó al tener conocimiento de que luego de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión Escolar en el colegio no podrían lucrar.

“También pasa que cuando aparece la Ley de Inclusión, esta reinversión que hacían los sostenedores a propósito del lucro, en vez de tomar todo ese dinero y llevárselo, ellos lo reinvertían. Cuando ellos observan que eso no va a poder ser, que no va a estar de acuerdo con su jurisdicción, pasa que prácticamente el 2017, 2018, 2019 no hay mejoras en infraestructuras. Por ejemplo; todos los años la escuela ponía dinero de este, que ellos podían sacar; había un dinero que se reabsorbía en inversión” [Directivo 1].

La segunda acción corresponde a ingresos por medio de la compra de la infraestructura del colegio, inicialmente, los sostenedores eran dueños de la infraestructura en la cual se ubicaba el colegio por medio de una inmobiliaria, la cual fue pagada mayoritariamente con el cobro de arriendo a la escuela por su uso. Sin embargo, luego de la adscripción a la Ley de Inclusión Escolar, la inmobiliaria de los sostenedores llevó a cabo la venta de la infraestructura a la fundación educacional, mecanismo por el cual los sostenedores pueden adquirir liquidez y ganancia de la infraestructura que fue pagada previamente.

“Ellos compran este edificio a través de un leasing y van pagando [...] estaba prácticamente en la época en que se termina o sea que ellos se iban a transformar en propietarios del edificio [...] los sostenedores comienzan a pensar que tienen esta dificultad de que algo que ellos siempre pensaron que les pertenecía ya no les va a pertenecer más porque al momento en que ellos están sin fines de lucro también esta sociedad, esta inmobiliaria que funcionaba y que cobraban ese tipo de institución relacionadas deben desaparecer” [Directivo 1].

Hasta aquí, se ha dado cuenta de manera sucinta de aquellos aspectos que aparecen como más relevantes en relación con la descripción del caso-colegio y las reacciones de la comunidad escolar en general, y de actores clave como docentes y directivos frente a la Ley de Inclusión Escolar, como también particularmente de las percepciones de estos actores

sobre lo que observaron que ocurrió con los sostenedores durante la puesta en marcha de esta política. A continuación, se pasan a profundizar, en relación con el objetivo central del estudio, los significados que estos últimos actores atribuyen a esta ley y su puesta en marcha en el establecimiento y las tensiones que aparecen en términos de la reorganización del trabajo docente y de gestión.

### ***Significados Docentes sobre la Ley de Inclusión Escolar***

A partir de las entrevistas con docentes, fue posible organizar sus significados en torno a la Ley de Inclusión Escolar más allá de las categorías derivada de los principios normativos que la inspiran. Por medio de dos categorías se presentan los hallazgos evidenciados. La primera categoría hace alusión a la percepción de un nuevo perfil de ingreso de estudiantes y familias a la escuela, la segunda categoría responde a la descripción sobre las nuevas demandas en torno al quehacer docente en este contexto y la percepción de escasez de herramientas para hacerle frente.

#### ***A) Percepción de cambios en las características de los estudiantes y sus familias.***

En esta categoría se describe la percepción de docentes en torno a una mayor apertura para la recepción de estudiantes y de familias a partir de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, junto con nuevas demandas pedagógicas y cambios en su trabajo cotidiano en la escuela. Para ello, se presenta en primer lugar una subcategoría relativa a las características percibidas en las y los estudiantes, y luego se profundiza acerca de los significados percibidos respecto de la configuración de las familias de los nuevos estudiantes.

#### ***Aumento de diversidad en el perfil del estudiantado, en términos académicos y socioeconómicos.***

Los y las docentes, indican que ha existido un cambio en el perfil de los estudiantes que ingresan al colegio, principalmente a partir de puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, dadas las limitaciones a la selección, que imposibilita al colegio prever qué tipo de estudiantado preferían o estaban capacitados para educar.

“Uno antes cuando seleccionaba tenía un perfil claro, más o menos, del estudiante que nosotros como institución esperábamos. Ahora ese perfil con la ley de inclusión se limitó y, precisamente, porque todos podían acceder, principalmente, sólo por el hecho de postular” [Profesora, 1].

Entre los cambios percibidos por los docentes, se señala una disminución del rendimiento académico, por ejemplo, en pruebas estandarizadas como el SIMCE, junto con la idea de que los nuevos estudiantes, en general, requieren un mayor esfuerzo docente en la planificación y ejecución de sus estrategias de enseñanza, lo cual no ha sido suficiente para mantener o elevar los puntajes en las mediciones de resultados de aprendizaje.

“A veces estudiantes no reunían ciertos requisitos mínimos que nosotros esperábamos para comenzar el proceso educativo, que se viera en clases; al empezar, se bajaron los niveles, empezar desde cero, para ir nivelando a todos hacia arriba” [Profesora, 1].

“Las evaluaciones SIMCE en esa época comenzaron a bajar por lo mismo, cuando empezamos con estas transiciones, con el nuevo perfil del estudiante; [...] el sacrificio que hemos tenido que hacer ha sido inmenso en todas las áreas” [Profesor, 2].

La atribución del descenso en los resultados recae principalmente en la heterogenización del estudiantado, especialmente en términos socioeconómicos. Particularmente, el copago de las familias era uno de los mecanismos que se empleaban para asegurar tal homogeneidad, justificado, por lo demás, como un indicador de la preocupación de las familias por la educación de sus hijos, desde la perspectiva de las y los docentes.

“[En el SIMCE] nos iba bien igual, porque los estudiantes eran más homogéneos, porque - como tú dices- se pagaba por entrar. [...] Aunque se pagaran 15 mil pesos, ya había un filtro de qué esperaba el apoderado que su hijo podría lograr” [Mujer, 4].

Este cambio en el perfil general del estudiantado se correspondió con una atribución de injusticia de la ley por dar lugar a este desequilibrio, indicando, por ejemplo, que los colegios emblemáticos y/o particulares pagados podían operar de manera especial respecto a la selección de estudiantes. En este sentido, la comparación con rendimientos globales previos en las pruebas estandarizadas era también percibidas como injustas o inapropiadas.

“Antes uno escogía a los alumnos, “ahora los alumnos te escogen a ti” y bajo ese concepto tenemos que trabajar con lo que hay. No, como los colegios emblemáticos que ellos aún pueden escoger a los alumnos. Porque finalmente es re-fácil ver los resultados que tienen, cuando tu escoges lo mejor, [...] si yo escojo a este cabro que es estudioso” [Mujer, 1].

Finalmente, según los y las docentes, a partir de estas prácticas de selección permitidas en un sólo subtipo de establecimiento (colegios emblemáticos), se genera un nuevo tipo de discriminación en el sector de colegios que anteriormente tenían copago, puesto que aquellas escuelas que se volvieron pagadas aumentaron sus aranceles, excluyendo a estudiantes de familias que ya no pueden pagar por la educación en aquella escuela. De manera que la Ley de Inclusión Escolar es percibida como injusta al excluir a un sector de estudiantes y/o favorecer las oportunidades de aprendizaje solamente de un sector de estudiantes, caracterizados por provenir de familias con la menor cantidad de recursos económicos.

“Lo que pasa con el tema de la inclusión, que viene para ciertos sectores, para abajo no más, cuando un pobre no puede pagar educación: inclúyase y métanse todos acá. [...] Pero cuando algunos tienen para pagar por educación, si pueden. [...] No es valórico, porque cuando tú hablas de incluir a todos los niños, a todas las personas, estás hablando de un valor. Pero cuando se segregas este valor y se categoriza lo que puedes pagar o lo que no puedes pagar, ya lo transformas en una transacción” [Mujer, 1].

Desde la percepción docente, se modifica el perfil del estudiantado. Ahora se percibe como estudiantes con una mayor presencia de dificultades académicas y conductas relacionadas con uso de drogas. De esta manera, los y las docentes relacionan este cambio de perfil en los estudiantes con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, aunque también existe la percepción de que este proceso de cambio comenzó desde la incorporación de la escuela a la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Adicionalmente, se alude a la limitación importante de recursos sancionatorios, como la expulsión de estudiantes, que previo a la Ley de Inclusión Escolar era factible de emplear.

“Dentro del contexto en el que trabajamos, el colegio siempre ha sido como una isla, respecto a que no nos acuchillamos entre nosotros, ni entre los alumnos, no tenemos que estar revisando mochilas, no llegan con armas. Pero si, por ejemplo, desde que apareció

SEP, luego Inclusión, (...) si ha ingresado drogas, tráfico dentro -que ha sido menor- pero que si se está dando. Cosa que antes no se veía nada así, antes con suerte un estudiante se fumaba un cigarro dentro del baño y lo pillaban al tiro y después se iba” [Mujer, 4].

Se agrega la percepción de mayor existencia de problemas neurológicos y/o psicológicos en estudiantes (como los trastornos sensoriales o dificultades cognitivas), que han debido enfrentar con herramientas técnico-pedagógicas escasas y autogestionadas, puesto que se carece de un Programa de Integración Escolar, y en consecuencia, de profesionales especialistas para abordarlas.

“Creo que el tema de la inclusión, a los profes nos ha tocado en el aula. Pensando en el tema de la diversidad, nos ha tocado la dificultad cognitiva. En su época tuve a la mitad del curso con psicólogo o con neurólogo, [...] teníamos a un estudiante que pasaba en el suelo, lloraba, rodaba, hacía de todo” [Hombre, 2].

“Yo tenía un niño por trastorno sensorial y las sillas hacían mucho ruido, cosas tan simples como esas, no las manejamos o no están los recursos para esas cosas. Uno tiene que andar ingeniándose las, buscando alternativas: mira le voy a poner un elástico en la pata de la silla, porque tiene tantas ganas de mover el pie. Pero van de lo intuitivo, nadie te dice cómo hacerlo” [Mujer, 1].

En general, los cambios en la percepción del estudiantado del colegio resaltan especialmente a jóvenes con carencias educativas (esto es, con falta de hábitos de estudio y/o con experiencias de fracaso en sus trayectorias escolares), conductas de tráfico o consumo de drogas, sumado a que pueden presentar problemas de salud mental o física (se incorporan estudiantes con diversos trastornos de aprendizaje, comunicativos, relacionales, etc.) y que suelen provenir de contextos con mayor vulnerabilidad social y/o económica. De acuerdo con lo señalado por las y los docentes, todas estas características, influirían en los cambios en los resultados en el SIMCE del establecimiento, además de influir en la calidad de las relaciones de convivencia en la comunidad escolar, lo cual se encuentra mediado o exacerbado debido a que no existe un Proyecto de Integración Escolar en la institución.

### *Tensiones en la relación familia-escuela.*

En cuanto a la dimensión familia-escuela, las y los docentes participantes consideran que a partir de la Ley de Inclusión Escolar son los apoderados quienes eligen al colegio, en contraste al escenario previo al fin a la selección, donde era el colegio quien establecía los criterios para seleccionar a los estudiantes y las familias. De este modo, se considera que con la Ley de Inclusión Escolar es el colegio quien debe adaptarse a las demandas de las familias y no éstas al proyecto educativo del colegio.

“Ahora ellos nos escogen a nosotros y nosotros tenemos que adaptarnos a ellos y bueno nosotros trabajamos con el método [*método*]. Entonces ellos vienen, postulan al colegio y después te dicen: ¿sabe qué? este método no me gusta. Entonces esperan que uno se adapte y cambie el método para ellos, es como extraño. Finalmente, nosotros nos terminamos adaptando a lo que cada uno de los apoderados quiere” [Mujer, 1].

Otro elemento importante que los y las docentes participantes perciben es la acentuación de un perfil de familia que demuestra menor responsabilidad respecto a las múltiples necesidades escolares, disciplinares y conductuales de sus hijos, depositando estas exigencias y responsabilidades en el colegio, especialmente en el equipo docente, que al ser entrevistados y entrevistadas indican tender a sentirse sobrepasados con las exigencias de nuevas respuestas pedagógicas a estas necesidades. Adicionalmente, uno de los docentes percibe que, en general, las familias incorporadas a partir de la Ley de Inclusión Escolar, tendrían menores expectativas sobre los logros educativos que pueden alcanzar sus hijos e hijas.

“Ellos [*padres*] también te dan a entender que: profe por favor llévase a este cabro y haga lo que usted puede y sáquemelo de acá. Y siento que la Ley de Inclusión lo potenció más, porque al final nosotros somos los que tenemos que cachar todo y decir: ya aquí hay que entrar a aplicar, hay que hacer esto y los papás ni siquiera hacen ese mínimo esfuerzo hoy en día. Por poco quieren que nosotros le saquemos una hora al médico y a todas las consultas” [Hombre, 2].

“Aunque se pagaran 15 mil pesos, ya había un filtro de qué esperaba el apoderado que su hijo podría lograr. Yo siento que eso cuesta mucho, porque siento que algunos que han

llegado después de todas estas leyes: con que terminen cuarto medio está súper bien, fueron mejor que nosotros” [Mujer, 4].

Se advierte entonces la presencia de una percepción compartida respecto de los cambios que la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar ha significado en términos de nuevas exigencias pedagógicas en respuesta al perfil de las y los estudiantes y sus familias, siendo caracterizadas por los y las docentes participantes como con un menor nivel de responsabilidad o participación en los procesos educativos, y tendiendo a hacer recaer esta responsabilidad en el colegio, especialmente en las y los docentes, mediante la exigencia de respuestas de acuerdo a criterios particulares que, en ocasiones, van más allá de la propuesta educativa institucional.

### ***B) Tensiones en las Condiciones de Trabajo y la Ley de Inclusión Escolar.***

En esta categoría, es posible observar distintos niveles escolares en los cuales los y las docentes participantes perciben tensiones entre las demandas que se le atribuyen a la Ley de Inclusión Escolar y los apoyos entregados para ponerla en marcha.

En primer lugar, se describen las creencias de los y las docentes que se encuentran en tensión debido a las nuevas demandas del perfil de estudiantes que han comenzado a incorporarse en el colegio a partir de la Ley de Inclusión Escolar. Al respecto, se pueden evidenciar: los elementos relacionados con las concepciones en torno a la no selección y sus consecuencias, así como la motivación o interés docentes por adquirir nuevas competencias o herramientas para hacer frente a la demanda por mayor diversidad educativa, para finalmente describir el desgaste físico y emocional que implica la puesta en marcha de esta nueva realidad escolar.

Posteriormente, se describen las percepciones docentes sobre elementos de carácter institucional, a saber, las acciones y el rol de los sostenedores frente a las exigencias de la Ley de Inclusión Escolar; así como las tensiones entre las orientaciones del Ministerio de Educación, las exigencias del colegio y las propuestas del profesorado en relación con el trabajo docente.

### ***Aceptación de la idea de inclusión, pero rechazo a su puesta en marcha***

Las principales percepciones que los y las docentes participantes tienen sobre el fin a la selección de los estudiantes, refieren a una aceptación de los valores inclusivos o de no discriminación. Por ello, en general, se valora positivamente esta política escolar.

“Estoy de acuerdo con todo, el acceso a la educación tiene que ser para todos por igual, independiente de la raza, origen, etc.” [Hombre, 2].

“El tema de la Ley de Inclusión, la verdad es que como que no genera tanto ruido, dentro de los profesores, como que nadie se va a oponer a algo así. [...] Por ejemplo, podías ver en redes sociales apoyando cosas así y uno apoyaba, porque en el fondo no le veía el tema negativo” [Mujer, 1].

Sin embargo, esto contrasta con las consecuencias percibidas de su puesta en marcha, consideradas principalmente como negativas para la escuela, reconociéndose dentro de ellas la mayor responsabilización de las y los docentes respecto a las necesidades de los estudiantes.

“Yo dije ¡qué Ley más mala! porque en el fondo puede entrar cualquier estudiante y me echa a perder a los demás. Porque finalmente por más que uno trata de apoyar, de ayudar, de aconsejar a los papás, el estudiante no hace mayores cambios e incluso a veces agarra a más compañeritos y el ambiente se vuelve terrible. Entonces ese año [2016], yo personalmente consideraba que esa ley apoyaba el tema del fin del lucro, apoyaba el fin del copago, el tema de la selección, sí. Pero, en ese momento yo personalmente dije: no puedo creer los estudiantes que están llegando, sabiendo que había un parámetro antes establecido, entonces me llevó una súper mala impresión al principio” [Mujer, 2]

### ***Exigencia de nuevas respuestas pedagógicas a las y los docentes.***

Entre los y las participantes se releva una percepción compartida respecto de la idea de que, el cambio en el perfil de estudiantes implicó un ajuste en términos de desplegar nuevas respuestas pedagógicas (metodologías, competencias, herramientas) orientadas a destinar más tiempo de atención y trabajo a algunos estudiantes, y frente a las que las y los docentes, en general, no se percibían como suficientemente preparados para afrontarlas.

“Habían 8 [*estudiantes*], que de verdad había que estar enfocado en esos 8, entonces es bien complejo el tema de la Ley de Inclusión. [...] Somos un colegio que debería tener un proyecto de integración, (...) porque las herramientas aún (...) no las tienes a veces” [Mujer, 2].

En particular, tres de los docentes entrevistados perciben que el desafío de adaptarse a las múltiples necesidades de los y las estudiantes no se limita al trabajo en aspectos pedagógicos, sino también a responder a necesidades que devienen de la presencia de dificultades físicas y sociales que exigen un ajuste a la planificación e implementación del trabajo con el estudiantado.

“Estaba pensando el tema de la habilidad social, en el tema institución, somos carentes, por ejemplo, discapacidades físicas de las personas, nosotros, cero herramientas” [Hombre, 2].

“Nosotros como profesores necesitamos capacitarnos de verdad, cursos de cada una de las características de los niños; (...) porque las familias de las que vienen y el contexto de colegio, está insertado en un ambiente –que queramos o no– de mucho riesgo social. Eso implica que muchas mamás embarazadas no se cuidan, que se drogan, que pasan para acá y para allá con niños muy pequeños, alcoholizándose. Entonces es un contexto muy vulnerable, entonces estos niños se ven afectados cognitivamente también” [Mujer, 3].

A partir de esta percepción de escasez de herramientas, docentes participantes de las entrevistas indican que para hacer frente a estas nuevas demandas han debido aprender nuevos contenidos en relación con las dificultades que presentan sus estudiantes. Cabe destacar que los significados compartidos respecto de las exigencias declaradas no hacen alusión al contenido de la Ley de Inclusión Escolar:

“El año pasado que tuve ese curso con necesidades bien diversas, tuve que aprender sobre un montón de cosas, como trastornos sensoriales, cosas que jamás en la vida me habían pasado en la carrera, no tenía idea de las dificultades que tenían mis alumnos. (...) El mismo hecho de ir considerando distintos estilos de aprendizaje y eso poder llevarlo a una planificación y graduar el tipo de trabajo que tu realizas, de acuerdo con las características de cada grupo” [Mujer, 1].

Por otro lado, uno de los docentes participantes expresa una percepción más crítica del trabajo docente, caracterizado como individualista, y por tanto, necesitado de la incorporación de prácticas colaborativas entre educadores y los distintos niveles de trabajo, lo que permitiría dar continuidad y transversalidad a las prácticas inclusivas:

“A pesar de que estamos en área de inclusión, estamos trabajando como isla. No hay un trabajo continuo, de estrategia que en el nivel menor funciona muy bien, que en el nivel medio están funcionando y que en el nivel mayor hacen. Entonces, al final (...) la inclusión entre nosotros tampoco existe. (...) Eso, también puede ser un llamado como profes de cómo compartimos técnicas y estrategias, para que entre todos lo llevemos a nivelar para arriba” [Hombre, 2].

### ***Consecuencias socioemocionales frente a las nuevas exigencias laborales.***

Entre los y las participantes también se resaltan consecuencias socioemocionales del trabajo docente, con la presencia de sentimientos de desborde emocional, derivados de factores como la alta cantidad de estudiantes con nuevas demandas pedagógicas y psicosociales, frente a lo cual una de las docentes reaccionaría con llantos.

“En ese tiempo [2018] llegaron varios estudiantes al curso, era bien complejo el 7°B, (...) o sea, terrible, yo vi a los profes y también me incluyo, que de verdad lo pasé mal en ese curso. También en algún momento bajé a la sala de profes y me encerré en el baño y tiré unas lágrimas, porque en realidad yo decía ¡no sé cómo abordar algunas situaciones que me desbordan!” [Mujer, 2].

Otra de las docentes entrevistadas vincula las experiencias de desborde emocional a una percepción de impotencia respecto de la impunidad de los estudiantes frente a comportamientos violentos –implicando agresiones al mismo docente–, evidenciándose una percepción de falta de estrategias normativas para actuar frente a estas situaciones:

“Yo me acuerdo de un chico de primero básico, que me tuve que subir, arriba de él, igual me pegó, me voló los lentes y al niño no le pasó nada. Yo terminé llorando en la sala de profesores, de la impotencia. Y si después lo mandabas donde la “subdirectora”, le daba una leche y un dulce” [Mujer, 4].

### ***Percepciones sobre el rol del Equipo Directivo frente a la Ley de Inclusión Escolar.***

La percepción de que el Ministerio de Educación exija el cumplimiento de las normativas en torno a la Ley de Inclusión Escolar; pero no entregue lineamientos prácticos para su puesta en marcha en la escuela, impacta según las y los docentes entrevistados/as, en el funcionamiento sin una ruta de trabajo clara del equipo directivo o en que el profesorado realice prácticas “autogestionadas” respondiendo a las demandas desde su experiencia y conocimientos previos, aunque no específicos.

“Del equipo directivo, yo sí creo que hay esa intención, (...) que tengamos que ver esto y cómo atender a esas diversidades; la [jefe de UTP] tiene mucho que ver en ese lenguaje. Pero, les pasa -de cierta forma- lo mismo que a nosotros, (...) porque también van avanzando, pero tampoco tienen grandes lineamientos. (...) No tenemos una ruta de trabajo clara, no hay un cuándo ni un dónde. (...) Nosotros tenemos que arreglárnosla como pueda” [Hombre, 2].

De esta manera, si bien los y las docentes participantes valoran el actuar de sus equipos directivos en la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, se visualizan elementos que aún no se han concretado, tales como espacios de formación continua y atingente para que el profesorado adquiriera herramientas y hacer frente a las demandas de inclusión académica y socioeconómica de estudiantes; no obstante las demandas de formación continua no son parte de los aspectos contemplados en el cuerpo legal para su puesta en marcha en los establecimientos:

“Nosotros como profesores necesitamos capacitarnos de verdad, (...) nosotros trabajamos, como contexto de colegio, está insertado en un ambiente (...) muy vulnerable, entonces estos niños se ven afectados cognitivamente también” [Mujer, 3].

“Uno empieza a averiguar, pero lo hace desde un tema súper intuitivo, porque la educación no está, (...) y he tenido que ir adaptándome a eso, ir buscando metodologías. (...) Pero en general desde arriba no hay como un concepto claro de ver ¿qué es lo que se espera? Esperan que tú como profe rindas y cumplas con un montón de parámetros. Pero, no te dicen cómo llegar a éstos, te tiran un marco de la buena enseñanza, así como al lote: estúdienselo como un día al año o una vez al semestre, léalo y aplíquelo” [Mujer, 1].

Otra crítica que plantean estos y estas docentes respecto a la labor del equipo directivo para abordar una educación inclusiva, se relaciona con la entrega de herramientas desarticuladas de las condiciones concretas que presenta la escuela, diseñadas para cursos con características ideales, a nivel de recursos pedagógicos y cantidad de estudiantes por aula:

“Las técnicas [*nombre de consultora externa*] que a nosotros nos enseñaban estaban enfocadas en sala ideal de 20 niños que, si bien eran de contexto vulnerable, pero tenían sus computadores en la sala, podían trabajar, podías enfocarte con cierto grupo y (...) hacías la transición efectiva; la profe trabajaba con 6 y los otros 14 tenían los espacios intencionados, infraestructura que nosotros no tenemos” [Hombre, 2].

Las y los participantes observan la intención por parte del equipo directivo de liderar los procesos de inclusión, lo cual se evidencia en un discurso centrado en la inclusión y la diversidad educativa. Sin embargo, desde la percepción de este profesorado también destaca la exigencia del uso de estrategias estandarizadas y descontextualizadas en la gestión del equipo directivo, complejizando la labor docente al considerar una cultura de trabajo escasamente colaborativa. Y propiciando la percepción de tensión entre la estandarización y la inclusión en la gestión.

### ***Percepciones sobre el rol de los sostenedores frente a la Ley de Inclusión Escolar.***

Al preguntar a los y las docentes sobre el rol de los sostenedores al ponerse en marcha la Ley de Inclusión Escolar; se percibe una comprensión limitada del alcance práctico de la ley, limitándose el rol del liderazgo escolar al de supervisor de los resultados académicos particulares o en pruebas estandarizadas. Esto respondería, en parte, al hecho de que los ingresos económicos del colegio dependen parcialmente de su resultado en la Prueba SIMCE, invisibilizando así otras repercusiones importantes de la puesta en marcha de la ley en términos de complejidad de la labor docente.

“Me queda la impresión de que el sostenedor es la imagen del gerente que quiere resultado, me pasa mucho que cuando lo veo, viene más por fiscalizaciones para nosotros; pero a él no lo veo como involucrado en el aspecto de inclusión a un 100% (...) [De hecho], el colegio comenzó como un lugar de lucro. El tener buenos resultados no era por una necesidad de:

¡si juguémosla por los cabros!, no. Eso era porque entre “mejor nos vaya, más gente tengo y más lucas ganar” [Hombre, 2].

“[El sostenedor] no entiende a veces como de un curso se baja a otro, entonces yo le digo: ¡usted viera cómo los niños son y cómo van cambiando! Uno tiene la suerte a veces que le tocó un curso bacán y no sólo cognitivamente, en relaciones entre ellos, en el respeto hacia el profe. Pero, hay otras veces, en que nos tocan cursos completos que: ¡cómo voy a lidiar con todo esto!” [Mujer, 4].

En relación con los significados atribuidos al rol de los sostenedores, también se destaca la reinversión de recursos económicos en el mejoramiento de las condiciones de aula o en la adquisición de insumos tecnológicos; así como se reconoce la inversión en la contratación de personal para la realización de actividades extra programáticas, aunque no fuera algo que surgiera en el contexto de Ley de Inclusión Escolar, pues como se puede observar de la descripción del caso, esta reinversión con su consecuente adquisición de insumos y contratación de personal, es anterior a la Ley de Inclusión Escolar, en gran parte incluso proveniente de la Ley de Subvención Escolar Preferencial;

“Quizás toda esa plata que se va a los sostenedores por el tema del lucro, claro ahora como todo esto se tiene que reinvertir en educación, aparecieron las teles. Y ni siquiera fue como un proceso gradual. (...) Entonces se da cuenta que la Ley de Inclusión ayudó a inyectar el tema de las lucas. (...) [También] se empezó a trabajar (...) el área más recreacional, (...) se empezó a dar el tema de los talleres. (...) Eso también era una inversión de lucas considerable, entonces en ese tema yo creo que la Ley si aportó” [Hombre, 2].

Finalmente, está también presente la percepción crítica de algunos docentes respecto de la gestión de recursos por parte de los sostenedores, destacándose que esta debiese orientarse hacia la implementación de capacitaciones con foco pedagógico, para responder a las demandas educativas de las y los nuevos estudiantes.

“Son cosas materiales que van por fuera, pero creo que también debería ser una cosa por dentro, sobre todo con los profesores que somos la base, los que estamos ahí. Y lo que venimos diciendo, justamente en este tipo de capacitación, para recibir a estos niños que nos están llegando” [Mujer, 3].

### *Tensiones frente a las orientaciones del Ministerio de Educación.*

Junto a lo anterior, los y las docentes participantes perciben una tensión entre las exigencias ministeriales y los apoyos concretos entregados por esta institucionalidad para cumplir con las demandas de mayor inclusión educativa. De esta manera, consideran que el Ministerio de Educación formula las políticas y exige su implementación sin considerar las condiciones para ponerlas en práctica, ni contemplar la entrega herramientas para ello. De esta manera, los y las docentes entrevistados creen que no se considera si ellos/as se encuentran preparados/as o si existe la infraestructura para implementar dichas normativas:

“Siento que no estamos preparados, ni físicamente, ni emocionalmente, ni pedagógicamente para todo lo que nos pasa. Porque desde el Ministerio es súper simple sentarse -no estando en la sala- y decir: vamos a implementar esto, vamos a hacer esto. Pero, finalmente no te dan ninguna herramienta, no te dan tiempo, no te dan plata, no te dan infraestructura, no te dan cantidad de niños, no nos da ni el espacio” [Mujer, 4].

Adicionalmente, se observa una percepción aislada que atribuye a la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar a aspectos que estrictamente no se abordan en este cuerpo legal, tales como la diversificación de estrategias de enseñanza y el reconocimiento de diversas necesidades educativas:

“Esta ley te dice: mira, tienes que diversificar aprendizajes, tienes que evaluar de distinta manera, planificar para acá, planificar para allá, en una sala con treinta y tantos niños, donde ocho tenían problemas de aprendizaje importante, donde estoy sola con la asistente, donde no siempre tengo el material que necesito para poder trabajar” [Mujer, 1].

En consonancia con la percepción de escasez de herramientas otorgadas por el Ministerio de Educación para dar respuesta a las exigencias de la Ley de Inclusión Escolar, se puede observar que los y las docentes consideran pertinente que desde esta institución se realicen capacitaciones o espacios para que el profesorado adquiriera las competencias necesarias para responder a esta nueva realidad escolar; e incluso, entregar incentivos a los y las docentes para realizar estudios o cursos de preparación formal.

“Creo que debe haber un espacio para los profesores, si bien tenemos que cumplir con planificaciones, administrativo, y, además, se debería liberar ciertas horas, que se consideren dentro de las horas pagadas de los profesores, para poder capacitarnos en esto” [Mujer, 3].

“Tenemos que distribuir el poco tiempo que tenemos, entre el quehacer pedagógico, entre los temas administrativos, más encima educarte en estas otras áreas de manera aparte del horario, es súper agobiante. (...) Entonces si tú, como estructura educacional, a los profesores les dieras más horas para poder actualizarnos y nos dieran los medios, yo creo que ahí eso podría ser mucho más factible. (...) No sé si hay incentivos como para que uno siga estudiando o siga preparándose en estas áreas nuevas en las que se ha ido abriendo el campo educativo en el que estamos” [Mujer, 1].

Finalmente, los participantes advierten que las orientaciones del Ministerio de Educación a través de la Ley de Inclusión Escolar serían contradictorias con el hecho de evaluar aprendizajes a partir de pruebas estandarizadas, que no darían cuenta de la diversidad de características de las y los estudiantes; además de la permisión de procesos de selección en algunos establecimientos (pagados y emblemáticos) que discriminen según nivel económico o características intelectuales.

“A mí se me genera otra contradicción increíble, que por un lado están estas pruebas estandarizadas que te dicen que éste es el nivel ideal y hasta ahí tienes que llegar. Pero, por otro lado, está el Ministerio que te dice que: te adaptes a las necesidades de cada niño, (...) entonces es como... perdón, pero ¿para dónde voy?” [Mujer, 1].

“El gobierno dice a través del MINEDUC: la inclusión, educación para todos iguales, pero resulta que (...) tenemos colegios emblemáticos que aún siguen con su selección, están los colegios pagados que obviamente también tienen su selección, tienen otro tipo de recursos y ¿de qué inclusión me estás hablando?” [Mujer, 3].

## ***Significados de una Jefa de Unidad Técnica Pedagógica sobre la Ley de Inclusión Escolar***

En el presente apartado se desarrollan los discursos de una de las cuatro jefas de la Unidad Técnica Pedagógica, el cual se enfoca en ámbitos pedagógicos, como los desafíos experimentados por docentes ante un panorama de educación inclusiva.

### **A) Cambios en el Perfil de Estudiantes y Familias.**

#### ***Aumento de diversidad del perfil del estudiantado, en términos académicos y socioeconómicos.***

Similar a lo señalado por las y los docentes participantes, la jefa de UTP advierte que, con la implementación de la Ley de Inclusión escolar, existe un cambio en las características del estudiantado que ingresa a la escuela. Este nuevo perfil presenta a jóvenes con carencias en el cumplimiento de una rutina escolar (asistencia regular a la escuela) que impactan en su desarrollo académico e interpersonal.

“Tenemos tantos casos de niños que están tan vulnerados en sus derechos, desde que no los mandan al colegio, o sea, con inasistencias altas. Niños que además tienen problemas de aprendizaje, entonces poco se puede avanzar. Hasta los mismos profes sienten que si el estudiante tuviera una asistencia más regular se podría avanzar tanto en lo relacional como en lo académico. Entonces, claro esas cosas se han ido notando en el cambio”.

Otra característica que agrega la jefa de UTP al describir las expectativas sobre las características de los nuevos estudiantes es la posibilidad de que se incorporen a la escuela estudiantes que presenten necesidades educativas complejas de abordar por la clásica preparación pedagógica que posee el profesorado.

“Lo que a nosotros nos ha tocado vivir, tiene que ver justamente con estos estudiantes con necesidades educativas permanentes y con las ansiedades que ha generado en los profesores el no poder darles atención a ellos”.

### *Tensiones en la relación familia-escuela.*

Junto a lo anterior y concordante con la percepción de docentes participantes, se hace referencia a un nuevo perfil de familias con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, caracterizado por un comportamiento de menor responsabilidad para con las demandas escolares provenientes desde el colegio, dejando este deber principalmente en manos de las y los docentes.

“Que el perfil de los apoderados ha ido cambiando, sí, son apoderados con habilidades parentales bastante más disminuidas, cuesta trabajar con ellos, ellos tienden a dejar la mayor responsabilidad en el colegio, ellos como que se desligan un poco. (...) Hace cinco años atrás, el apoderado tenía otro perfil, más comprometido, por decirlo de alguna manera, pero que ha ido cambiando, sí”.

De acuerdo con la jefa de UTP, la disminución de responsabilidad atribuida a las nuevas familias respondería a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica que afectaría las trayectorias educativas de las y los estudiantes, y que se acompaña de dificultades en las competencias parentales, la habilidad para comprender los requerimientos escolares y la habilidad para establecer un trabajo colaborativo y fluido con el profesorado. Esta reconfiguración del rol de las familias hace que los y las docentes, guiados por sus unidades técnicas, deban tomar el rol principal en el apoyo pedagógico para conseguir los logros en educación.

"Nuestro discurso tiene que estar en torno a la familia y ojalá sea así, estar siempre atento a las necesidades de su hijo en cuanto a lo académico y lo afectivo, que ellos son el primer pilar de su hijo. (...) De repente tenemos que cambiar en nuestra interna y saber que nosotros pasamos a ser el principal apoyo y la familia pasa a ser secundaria, (...) [pues] los mayores avances y logros con los chiquillos hay que hacerlos aquí y no esperar de la familia. (...) Es ahí donde nosotros tenemos que ir trabajando con los profesores”.

## **B) Tensiones en las Condiciones de Trabajo y la Ley de Inclusión Escolar.**

### *Aceptación de la idea de no exclusión y sus implicancias.*

Similar a lo señalado por las y los docentes, la jefa de UTP se muestra a favor de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar y sus alcances más allá de lo legislativo, considerando beneficioso y necesario concebir la diversidad entre las personas como un rasgo normal en el mundo, y que esto ocurra desde que los y las estudiantes inician sus procesos educativos, cuestionando el concepto antiguo de “normalidad” con el que crecieron la mayoría de las personas adultas de hoy.

“La base de la Ley de Inclusión creo que es buena, a mí me gusta el hecho de que tenemos que aprender a vivir en un mundo inclusivo, que los niños desde sus inicios aprendan a que somos todos diferentes y que esas diferencias se ven en todas partes y que es parte de lo que nosotros llamamos normalidad, la diferencia es normal”.

Junto a lo anterior, agrega que, con la implementación de una educación más inclusiva, se benefician mucho más quienes antes habían sido separados y separadas en escuelas especiales, limitando su desarrollo intelectual y personal.

“Yo siento que cuando los niños estaban separados y tenían que ir a escuelas especiales, ya en su en su medioambiente tenían un techo, ya que se relacionaban con niños con capacidades más bajas, igual que ellos. Mientras que ahora están con otros niños y eso los puede ir ayudando a avanzar, o sea, te vas relacionando, es crecimiento personal también”.

Desde la percepción de la participante, la no selección previa de los estudiantes se presenta como un desafío profesional para los establecimientos educacionales, en la medida que aumenta la incorporación más variada de estudiantes en cuanto a sus necesidades educativas; evidenciándose que las escuelas no cuentan con herramientas suficientes para construir aprendizajes incluyendo a todos y todas sus estudiantes. En este escenario, la participante percibe que se haría dificultoso para los profesionales de la educación cumplir con todas las normativas y demandas escolares a la vez.

“Yo creo que lo más difícil tiene que ver con la no selección en el sentido, (...) que como colegio igual estamos, en general, con muchas leyes, aquí en Chile, sobre todo en

educación. Se presenta algo y después se empiezan a entregar como herramientas para poder avanzar en eso nuevo. Y creo que aquí también tiene que ver con eso, sobre todo (...) con la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales, (...) que cuesta (...) trabajar con ellos en el sentido de que no estamos preparados”.

En definitiva, el diagnóstico base que realiza la jefa de UTP, es que los y las docentes, en general, no poseen la preparación para abordar la diversidad estudiantil. Sin embargo, la profesional de UTP percibe que las competencias requeridas no implican cuestiones muy elaboradas, relevando la importancia de la práctica y error de acciones pedagógicas conducentes a la mejora continua:

“Los/as estudiantes con necesidades educativas permanentes y las ansiedades que ha generado en los profesores el no poder darles atención a ellos. Porque no (...) tenían el conocimiento de: ¿qué es lo tengo que hacer? Se imaginaban que era como un mar de cosas. Con los pocos momentos que hemos tenido, los profesores han podido ir tomando conocimiento de que tampoco es algo del otro mundo. (...) Son cosas que uno va aprendiendo en el camino y en el error y el ir aprendiendo no más”.

De esta manera, la jefa de UTP hace énfasis en el aumento de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, a partir de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, lo que en particular se expresa en un cambio en los objetivos de aprendizaje y modificaciones en las actividades escolares, a fin de conseguir avances que los vayan motivando a aprender más.

“Estas otras adecuaciones que se han ido trabajando, los cambios son más profundos, (...) ya no son los mismos objetivos que el nivel en que se encuentre el estudiante. (...) Tiene que ver justamente con la planificación y con ir adecuando actividades que el estudiante pueda ir realizando dentro de la clase y (...) pueda ir logrando, para que también vaya sintiendo que es capaz de avanzar. Eso es súper importante, esas pequeñas cosas, (...) porque eso mismo igual los estimula”.

### ***Agobio y sobrecarga frente a las nuevas exigencias laborales.***

Según la opinión de la jefa de UTP, otra implicancia que tienen los principios que conlleva la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, es que, a partir de las mayores

exigencias por una educación inclusiva, se percibe un aumento del trabajo docente, al tener que planificar actividades para estudiantes con dificultades en el aprendizaje de manera adicional a las acciones que programan para el resto del estudiantado.

“El personal no da abasto, a los profes también se les hace difícil el tema del trabajar con estudiantes, donde tienes que hacer ajustes curriculares o ir trabajando de manera más diferenciada. El profesor, y me incluyo, estamos acostumbrados a trabajar para la norma. (...) Y, es verdad que las exigencias han ido aumentando también, entonces la primera impresión del profe es: ya me están dando más pega. (...) Siempre está la sobrecarga y que cada vez se le piden más cosas”.

Esta percepción de mayor carga laboral se complementa, según la participante, con una percepción docente mayoritaria de poseer escaso tiempo para responder a las exigencias de su trabajo y creer que las horas de planificación escolar debieran considerarse dentro de sus horas de trabajo, dividiéndose de mejor manera las horas lectivas y no lectivas.

“La queja histórica del docente que, los tiempos de trabajo en colegio no alcanzan, que siempre tienen que llevarse pega para la casa y es verdad. (...) Claro, el profesor piensa o su primera impresión es: bueno yo planifico para el curso hace días, preparar la clase y ya con eso estoy corto de tiempo, nunca me alcanza el tiempo y ahora ¿tengo que planificar para otro?”.

Además de la percepción de sobrecarga docente, la jefa de UTP plantea la sensación de frustración en el profesorado mayormente comprometido con los principios de la inclusión educativa, posiblemente al percibir que no disponen del suficiente tiempo para trabajar con estudiantes de la manera que desearían, por ende, no alcanzar los logros académicos esperados:

“Uno también se da cuenta que al profe además de generarle estas ansiedades de los tiempos, (...) se sienten... a mí me lo han dicho así: les genera frustración el ver que tienen el estudiante y que no le pueden dedicar lo que quisieran. Sienten que han tenido que trabajar como de igual y ver a estos estudiantes, que en realidad no han logrado mucho, porque no se les ha hecho alguna adecuación. (...) Les genera a ellos esta frustración, sienten que no lo están haciendo bien”.

Con ello, la jefa de UTP señala que, el no poseer el tiempo suficiente provocaría además una actitud poco colaborativa para incorporar nuevas prácticas, como aquellas propiciadas por las educadoras diferenciales:

“Desde otra mirada [*dicen*]: hacer ajustes, buscar otras guías, no tengo tiempo dentro de la sala de tener como una atención más personalizada. Entonces esas cosas a los profesores al tiro como que los asusta y los tiende a cerrar primero. (...) [*Pero*], a la misma educadora diferencial se le hacen poco los tiempos; (...) [*por lo mismo*] ha costado ir generando [*trabajo colaborativo*], con algunos un poquito más, con algunos un poquito menos”.

### ***Percepciones sobre el rol del Equipo Directivo frente a la Ley de Inclusión Escolar.***

La participante percibe como relevante la tarea de sensibilizar a las y los docentes sobre la diversidad educativa, pese a las dificultades cognitivas, económicas o sociales que presente un estudiante, a fin de conseguir su desarrollo integral como persona.

“Yo creo que lo que más me demanda y me quita el sueño tiene que ver justamente ¿cómo estar mejor preparado? y ¿cómo ir avanzado para poder atender a estos estudiantes?, ¿cómo poder ir generando estos cambios de mentalidad?, de entender que estos niños también se merecen una atención nuestra de la mejor calidad y poder ir avanzando con ellos en la medida que ellos puedan. (...) Tener como la conversa más directa con el profe e ir sensibilizando”.

Una idea que aparece desde el discurso de la participante para abordar este desafío tiene que ver con aumentar y programar oficialmente las horas destinadas a la planificación, la formación y el trabajo colaborativo con educadores diferenciales:

“Yo creo que lo primero sería poder rebajar las horas en aula al profe, que tenga más horas para preparar sus clases, para tener el trabajo colaborativo con el equipo de apoyo, tener como esos espacios para auto capacitaciones, eso es lo que yo veo que más necesitamos (...) Ir haciendo pequeñas capacitaciones para que el profesor pueda ir empapándose y en la medida que pueda ir conociendo un poquito más, va bajando un poquito las ansiedades.”

Además, la jefa de UTP entrevistada considera relevante generar los espacios para capacitar técnicamente a los y las docentes, para que se motiven a incorporar otras

estrategias pedagógicas para abordar la diversidad estudiantil y que, finalmente, puedan comprender mejor a sus estudiantes.

Por último, la participante señala que otra medida útil para abordar de mejor manera la incorporación de este nuevo perfil de estudiante, es la contratación de más profesionales especialistas en diversidad escolar, junto con la inversión en infraestructura adecuada para proveer del soporte educativo necesario a esta diversidad, ofreciendo como colegio un apoyo concreto y fundamental para los y las docentes:

“Quizás tener más profesionales, no sé, otra educadora diferencial que pueda entrar más al aula común. Tener un aula de recursos, creo que son esos los espacios que más necesitamos, como más importantes e inmediatos, que podrían bajar harto estos niveles de ansiedad”.

En síntesis, los significados de la participante en torno a la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar parecen estar en sintonía con los principios y valores de la no selección y la implementación de una educación más inclusiva. Entre los desafíos que advierte su puesta en marcha, destaca la preparación y capacitación de las y los docentes para responder a la diversidad estudiantil, y evitar así experiencias de sobrecarga laboral y socioemocional. Por otra parte, entre las claves para afrontar estos desafíos se destaca el aumento de horas de planificación, de formación y de trabajo colaborativo con educadoras especialistas.

### ***La perspectiva de la directora sobre la Ley de Inclusión Escolar***

En el presente apartado se desarrolla el discurso de la directora del establecimiento, el cual hace énfasis en aspectos administrativos del proceso, lo que permite dar cuenta que el discurso de la Jefa UTP y Directora difieren en las interpretaciones de la puesta en marcha de Ley de Inclusión Escolar.

#### **A) Una Nueva Realidad en la Escuela**

##### ***Aumento de la Diversidad y la Incertidumbre a partir de la “no selección”***

En cuanto a las percepciones de la directora del establecimiento en estudio, se tiene que la profesional está de acuerdo con los principios y valores propiciados por la Ley de

Inclusión Escolar, indicando como positiva la no selección de estudiantes, propiciando así el aumento de la diversidad y enriqueciendo el trabajo educativo al interior de las aulas:

“La Ley de Inclusión vino a generar cambios adecuados a la educación. Desde mi punto de vista, lo primero que pasa es el final de la selección. (...) Yo sí creo que, efectivamente, las escuelas no deben seleccionar, por lo que te decía: trabajar solamente con los que tienen y los que son todos parecidos, le quita la diversidad que te da el trabajar con la gente de distintas partes”.

En este sentido, desde la perspectiva de la directora, a diferencias de los demás participantes del estudio, no percibe un cambio o impacto en lo académico. Sin embargo, percibe que podría existir un desafío en el aumento de ingreso de estudiantes con características distintivas –no atendidas antes– y no con un cambio generalizado del perfil de las y los estudiantes.

“Pero en términos de lo académico, no veo absolutamente ni un impacto, respecto de lo máximo que puede ser que haya ingresado más gente con necesidad educativa especial permanente, pero en el fondo si hubieran ido a postular cuando apareció esta nueva Ley creo que era como lo mismo”.

La directora señala que la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar intervino algunas otras áreas de gestión que, aparentemente, no estaban incluidas en la normativa, pero que debían modificarse en pos de la coherencia del sistema de políticas educativas, interpretando el impacto de la ley a nivel de la organización general del establecimiento.

“Si yo miro a la Ley de Inclusión, quizás me cueste ver inmediatamente como el impacto en la gestión curricular. Pero si yo hago la bajada de que la Ley de Inclusión tuvo modificaciones en la admisión, tuvo modificaciones en el PME, efectivamente yo siento que hoy día te ha ido como obligando a mirar la escuela”.

Adicionalmente, la directora percibe una preocupación en torno a la incertidumbre que la Ley de Inclusión agrega al funcionamiento escolar. En efecto, cada año, no saben con certeza cuántos estudiantes con necesidades educativas especiales se matricularán, ni cuáles serán sus requerimientos particulares para satisfacer; cuestión que se desarrolla más ampliamente en la sección de tensiones para el trabajo del equipo directivo.

“Como yo no tengo el Proyecto de Integración, en el fondo matriculo ciego. Yo no sé si viene un niño con alguna discapacidad mayor a la que nosotros tenemos. O sea, mi dificultad es ¿cómo yo implemento los apoyos que él necesita para avanzar? Finalmente, hoy yo no podría decirte si ingresó mucha gente con necesidad educativa especial permanente, (...) tienes un espacio en donde tú no tienes información”.

### ***Significaciones de la idea de aceptación de la no selección como justa y transparente***

De acuerdo con la directora, pese a la incertidumbre que incorpora a las escuelas la puesta en marcha de la no selección estudiantil, ella valora y cree que la admisión escolar de estudiantes agrega transparencia a estos procesos, especialmente si se compara con los anteriores mecanismos selectivos que se daban en las escuelas, los que permitían transgredir valores relacionados con la justicia y honestidad en la incorporación de estudiantado:

“Tú mismo en el proceso ibas atentando contra esos valores, precisamente por estas cosas: es que él es el hermano de tal persona, ¿cómo va a quedar fuera? (...) O sea, te invitaba a prácticas que a la larga son nocivas. Todas las cosas que no tienen procesos transparentes, a la larga son una piedra en el zapato. En el momento quizás uno queda bien con una persona, queda bien con una institución. Pero, (...) no sé, uno valora en las escuelas el tema de la justicia y la honestidad”.

En esta misma línea, la directora agrega que la admisión justa no sólo transparentó los procedimientos de admisión escolar, sino que también eliminó prácticas prejuiciosas que realizaban los equipos directivos de los establecimientos escolares, con total arbitrio.

“A mí me parece mucho mejor, porque ya no tienes el prejuicio. Porque [antes] si tienes tiempo de entrevistarlo y te parece sospechosa la entrevista, tratas de hacer como algo. Y creo que esa práctica es inadecuada (...) Sobre todo en las escuelas religiosas que a veces hasta regalos, comidas, (...) el incentivo, el poner plata ahí sobre el escritorio”.

Finalmente, la percepción de la directora es consistente con lo referido por los demás participantes, respecto de la atribución de injusticia frente a la Ley de Inclusión Escolar, dado que el Ministerio de Educación permite que algunos establecimientos operen

de manera especial respecto a la selección de estudiantes, tributando especialmente en mejores resultados académicos, en comparación con aquellos establecimientos que imparten educación a una mayor diversidad de estudiantes, muchas veces sin la incorporación de herramientas adecuadas para esta atención:

“Lo que siempre se me viene a la memoria del Instituto Nacional que, desde mi punto de vista, a veces es fácil como avanzar con aquellos que tienen ciertas características distintas al resto. El tema para quienes tenemos al conjunto en general se hace más difícil. Después se pretende que esas dos realidades sean comparables”.

***Fin del copago: beneficioso para la planificación y proyección del presupuesto escolar***

Por otra parte, la directora comparte algunos significados positivos asociados al fin del copago, dado que previo a la Ley de Inclusión Escolar, en las escuelas se presentaban tensiones respecto a la necesidad de conseguir que las familias pagasen a cabalidad los aranceles escolares, puesto que requerían asegurar el financiamiento para el próximo año escolar o de lo contrario, estaban obligadas a cancelar las matrículas a estudiantes deudores.

“El tema del financiamiento compartido, (...) a mí me ponía en una situación compleja cada año. Porque si tú no habías pagado, no podías matricular y generaba esta tensión. Todo el tema de la cobranza de las cuotas la hacía el departamento de administración, (...) a ellos les interesaba cobrar y que apareciera todo el dinero. (...) Todas las matrículas que se empezaban en octubre de cada año era un momento de alta tensión, venían las personas a hablar conmigo y yo les hablaba tratando de convencer que tenían oportunidad”.

Un beneficio que destaca la directora para el establecimiento fue el dinero de la subvención por gratuidad adquirido a partir de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, lo que permitió planificar y proyectar los gastos del año escolar, lo cual no se podía concretar con seguridad bajo la modalidad del copago familiar. En el anterior escenario, se desplegaban esfuerzos para entregar becas de financiamiento de arancel escolar para estudiantes que no podían seguir costeadando estos valores, aunque no podía condonar deudas propiamente tal.

“Yo pensaba que si un estudiante que llevaba contigo 2 o 3 años era una inversión en recursos humanos importantes. (...) Entonces porque tú no pudieras pagarte ¿te tenías que ir?, era algo que, desde la lógica educativa, a mí me parecía una cosa compleja (...). Nosotros teníamos un copago, pero era un copago inestable, (...) hasta octubre no sabíamos si íbamos a hacer una mejora, (...) porque finalmente los recursos llegaban en un momento. (...) O sea, saber que tienes el dinero de la gratuidad que te llega todos los meses, te permite hacer una proyección de gastos. (...) [Aunque las mejoras] lo financió la subvención [escolar preferencial], no venían de estos otros aportes que se tomaban del copago de las personas; o, se tomaban de estos dineros que se podían sacar los sostenedores y que lo reinvertían en las escuelas”.

## **B) Tensiones para el Trabajo del Equipo Directivo**

### ***Impacto de la admisión escolar justa en la gestión del colegio***

A pesar de una percepción global positiva respecto de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar por parte de la directora, también se identifican algunas tensiones en relación con la gestión administrativa de la escuela, por ejemplo, a partir del retraso del proceso de matriculación, dados todos los pasos que implica el nuevo sistema de admisión:

“Donde vi que quedó como un impacto para la escuela, (...) tuvo que ver con que el proceso es ciego, que parte más o menos en la quincena de agosto, en donde tú postulas en una cosa en línea, que no tiene nada que ver conmigo. El proceso es ciego hasta casi finales de octubre, donde a mí me van a dar el listado de la gente que postuló a la escuela (...) y después, recién en diciembre se hace la matrícula efectiva. Esa es como mi complicación”.

La situación que expone la directora da cuenta de procesos de selección en fechas particulares y con mecanismos aleatorios, libres de sesgo. En el escenario previo a la puesta en marcha de la ley, en cambio, se contaba con mecanismos de control sobre el proceso de matrícula por parte de la dirección, así como la posibilidad de tener mayor plazo para ejecutar medidas de atracción de estudiantes hacia las escuelas, de ser necesario.

“Yo a finales octubre podía saber con cierto nivel de certeza cuánta cantidad de estudiantes tenía listos y qué cantidad tenía que salir a buscar. Frente a eso yo tenía delineado ciertos procedimientos; por ejemplo, le tenía lista la agenda con sus reglamentos, y eso era un

enganche. (...) En algún momento si me faltaban algunos niveles salíamos a hacer propaganda, sacábamos algunos volantes. (...) Había una estrategia atractiva para tratar de mantener tu nivel de matrícula”

Dado lo anterior, es que el equipo directivo tuvo que poner en marcha una serie de medidas adicionales para gestionar la incertidumbre que el proceso de admisión considerado dentro de la Ley de Inclusión Escolar concebía; y, de esta manera, no perjudicar significativamente la gestión administrativa del establecimiento. En palabras de la directora, esto significó, tomar precauciones para incentivar anticipadamente la matrícula de estudiantes en pre-kínder, a partir del monitoreo de hermanos de estudiantes que estuvieran en edad de ingresar en el primer nivel de transición y de la persuasión de las familias para inscribirlos anticipadamente reservando sus cupos para posteriormente para asegurar su continuidad en el colegio.

“Cuando el año pasado vivimos este procedimiento, consideramos que este año íbamos a tomar algunas precauciones. Lo primero, íbamos a comenzar, a monitorear el interés de las personas anticipadamente, (...) para poder matricular. Tratar como de llevar a la gente a pensar que, si tú no te inscribías en prekínder, después, más adelante no ibas a lograr matricularte en primero. (...) Estuve trabajando prácticamente todo el año para ir preinscribiendo a las familias. (...) La mayoría de la matrícula del próximo año en pre-kínder corresponde a hermano de... unos 50. Después, tenemos unos hijos de funcionarios y ahí logramos tener 60. Por lo tanto, la matrícula que tenemos abierta a todo público son 20, entonces es más fácil que ir a buscar a 50”.

Para incentivar anticipadamente la matrícula de estudiantes en pre-kínder y asegurar su continuidad en la escuela, otra de las precauciones que tomaron como equipo directivo, fue el apoyo a familias para matricular mediante la plataforma virtual que consideraba el sistema de admisión justa.

Después también tratamos de asegurarnos, (...) y se le ayudó a los papás a postular vía plataforma, (...) sabíamos más o menos los datos como completar, para ir entendiendo como trabajaba la plataforma. (...) En el fondo lo que nosotros hacemos es tratar de dar una ayuda para que nadie que está interesado se quede sin postular. (...) Entonces por lo menos yo ya tengo un grado de certeza que unos 60, efectivamente, nosotros los fuimos ayudando”.

Por último, otra estrategia desplegada en respuesta a la imposibilidad de llevar a cabo procesos de selección fue el incentivo anticipado de la matrícula de estudiantes en pre-kínder, mediante la transmisión de videos en redes sociales para promocionar la escuela a partir de testimonios de apoderados/as. Esta publicidad se ha reafirmado y ha contribuido al prestigio del establecimiento, gracias a las prácticas escolares que han ejecutado en el contexto de pandemia y teleeducación; entregando una imagen de calidad y preocupación del establecimiento por sus estudiantes desde los primeros niveles educativos.

“También hicimos un video que lo viralizamos por las redes sociales y por la página de internet, como para ir mostrando las ventajas que tenían la prebásica y mostrar unos apoderados que dieran testimonio. (...) Sé de varias escuelas que (...) funcionaron más bien los kínder para primero y los prekínder no les dieron como ningún apoyo. Y creo que el tema de hacer clases a distancia ya sea llamando -o como sea- con los prekínder, a la gente les da la impresión de que estamos preocupados por la escuela y que no dejamos un nivel sin atender. Por lo menos a mí eso me generó una buena “publicidad” para que la gente opte por la escuela”.

### ***Puesta en marcha integrada de la Ley de Inclusión Escolar con otras políticas escolares***

En relación con la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, la directora da cuenta de un proceso caracterizado por la incertidumbre y lo orgánico con otras directrices normativas (por ejemplo, los decretos de educación especial), mostrando cambios progresivos en su puesta en marcha por medio del aprendizaje de los errores y aciertos, durante el mismo proceso de puesta en acción, debido a que la ley no entrega todas las respuestas de inmediato sobre la manera de ponerla en marcha. Sumado a lo anterior, se destaca la idea que la ley tiene la capacidad de modificarse en la medida en que pasa tiempo en la cultura escolar:

“Yo siento que eso le va a ir pasando a la Ley de Inclusión, yo creo que se va a tener que ir tomando quizás a la vuelta, los errores o las cosas que hoy no las notas, porque las cosas hay que implementarlas para saber cómo van (...) no están todas las respuestas al mismo tiempo. (...) Los decretos que han ido apareciendo, con los propósitos de la educación

especial, yo siento que han ido haciendo un avance un poco más orgánico. Quizás todavía la bajada es como todas las cosas, tarda un poco más, pero en las culturas debe ir cambiando”.

La directora percibe que el pronóstico del curso de la Ley de Inclusión Escolar será similar al de otras normativas en las que ha participado como gestora de su puesta en marcha, como la LEGE, los PME o la Política de Convivencia Escolar, evidenciando que en estos procesos no se trata de cambiar unas prácticas por otras, de manera tajante, sino de llevar a cabo acciones simultáneamente, mediante ensayo y error. A su vez, estas prácticas se comenzarían a entremezclar con indicaciones o interpretaciones de otras políticas o leyes, existiendo una complementariedad entre ellas. Según la entrevistada, luego de un tiempo determinado en que estas prácticas se asienten se puede realizar seguimiento a la puesta en marcha, pues previamente existen cambios y variaciones.

“A mí me da más la idea como de un espiral. Quizás en esta vuelta no lo vi, pero a la vuelta siguiente lo recojo, que no era la lógica de cambiar una cosa por la otra. (...) Antes uno tenía la idea como que apareció la LGE y todo lo de la LOCE se borra. Pero no, se toma algo de la LOCE y se complementa con la LGE y luego va como creciendo. (...) Una cosa es como aparece ahí en el registro escrito y después en cómo se va a ir implementando y ahí uno va aprendiendo”.

Se considera relevante retomar la idea de la participante sobre que los procesos de poner en marcha nuevas normativas pueden implicar que se experimenten mixturas de varias legislaciones y acciones. De esta manera, la directora percibe a la Ley de Inclusión Escolar como una política flexible que se irá integrando con elementos prácticos y de gestión, en coherencia con las demás normativas educativas.

“Ley de Inclusión tuvo modificaciones en la admisión, tuvo modificaciones en el PME. (...) Sé también que, a propósito de la Ley de Inclusión, ha significado una cantidad de reformas en varias leyes, porque finalmente cambia la SEP. (...) Creo que esto es como acostumbrarse a que estos procesos son también más flexibles, (...) hemos ido como poco a poco aprendiendo que es una cosa que se va integrando con otra cosa y que va abarcando más”.

En síntesis, se presenta una percepción favorable hacia la Ley de Inclusión Escolar por parte de la directora entrevistada, asociada a significados positivos sobre los principios

que la inspiran (equidad de acceso, justicia, transparencia) y sus implicancias prácticas a la gestión de colegios particulares subvencionados, como el del caso de estudio (fin del copago, no selección y fin del lucro), resaltando aspectos administrativos asociados a la planificación y proyección del presupuesto educativo. No obstante, destaca también algunas tensiones para el trabajo del equipo directivo, especialmente la incertidumbre respecto del número de matrícula, llevándoles a desplegar estrategias anticipadas de atracción de las familias al colegio.

Por último, cabe destacar que los significados que la directora atribuye a la Ley de Inclusión Escolar se destacan por una visión de proceso, del que se recogen aprendizajes, siendo una característica propia de la puesta en marcha de políticas educativas, muchas veces a partir del ensayo y error. Esta percepción se aleja de la postura más crítica expresada por docentes y la jefa de la unidad técnica, cuyas atribuciones se dirigen más bien hacia la responsabilidad del Ministerio de Educación en la entrega de orientaciones claras y capacitación a las y los docentes.

### *Discusiones*

Para dar respuesta a la pregunta de investigación que orientó el presente estudio, esto es, ¿cuáles son los significados que los docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión?, se implementó un diseño cualitativo mediante la realización de entrevistas semiestructuradas y un grupo focal a dos representantes del equipo directivo y a seis docentes, habiendo sido presentados los resultados según la perspectiva de cada actor o grupo de actores.

En cuanto a los significados que los directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar, se encontraron perspectivas diferenciadas de acuerdo al rol de cada una, haciendo la directora énfasis en aspectos administrativos de la puesta en marcha de la ley, en tanto que la jefa de UTP, más alineada a la perspectiva de las y los docentes, se enfocó en aspectos pedagógicos y del trabajo docente. La distinción de significados de acuerdo con la perspectiva de distintos actores parece relevante a partir de lo propuesto por Weinstein et al. (2018), acerca de indagar en las perspectivas que docentes y directivos tienen sobre la

Ley de Inclusión Escolar. A su vez, concuerda con la propuesta de Ball et al. (2010), pues la interpretación que los sujetos políticos realizan en los contextos educacionales particulares se encuentra entrelazado con la recontextualización de la política, es decir, en la medida que la Ley de Inclusión Escolar demanda acciones éstas contribuyen y permiten la configuración de una interpretación sobre la misma. Esto es relevante, pues cada actor político posee distintos roles dentro de las instituciones educativas, lo cual explica por qué se construyen interpretaciones diferentes de ella en función de las prácticas que se pueden modificar dentro de su rol particular.

Uno de los significados más distintivos indicado por la directora, tiene que ver con el reconocimiento del desafío de trabajar con estudiantes con características no advertidas antes, sin ser entendidas como “nuevos rasgos” o un cambio, propiamente tal, del perfil del estudiantado; esto, a poner fin a la selección de estudiantes. Este desafío, para la directora, se enmarcaría en un desafío más amplio de atender a la diversidad y enriquecer el trabajo educativo al interior de las aulas, ajustándose así a las consecuencias significativas que se espera de la puesta en marcha de la ley, favoreciendo, de acuerdo con Rojas et al. (2016), la construcción de aulas más heterogéneas a nivel de composición sociocultural, habilidades y modos de aprendizaje.

Adicionalmente, se destaca la perspectiva de que la Ley de Inclusión Escolar intervino en otras áreas de gestión no abordadas directamente en la ley, pero siendo necesario ajustarlas para asegurar la coherencia con otros lineamientos y orientaciones políticas sobre la gestión escolar (por ejemplo, los decretos de educación especial), experimentándose una suerte de mixtura de legislaciones que orientan las acciones al interior de la escuela. Este resultado da cuenta de una comprensión amplia y dinámica de la ley, como señala Ball et al. (2010), asociado a la noción de políticas en redes, en el sentido de que las políticas no existen, en la escuela, separadas de otras políticas, sino que se interrelacionan de manera compleja en su puesta en acción. A esto se suma la comprensión de la puesta en marcha como un proceso iterativo, alineándose a la perspectiva de complejidad que aporta Ball et al. (2010).

Cabe destacar, la mención de la directora acerca del proceso mediante el cual la política se construye en dentro de la escuela. Pues indica claramente que existen instancias

iniciales en que la política debe comenzar a interpretarse, para luego comenzar a probar acciones que permitan adaptarse o responder a la misma, existiendo un proceso de interpretación y recontextualización de la misma dentro de la escuela. Esto cobra relevancia, puesto que para Stephen Ball existe *ciclos de la política*, en la cual se entiende a la política como una entidad social, es decir que se transforma en el tiempo y que va generando cambios en las diversas instancias en que se relaciona con personas o contextos, entendiendo entonces que existe una trayectoria desde su diseño hasta su puesta en marcha (Alvear, 2016).

A pesar de que predominan significados positivos asociados a la puesta en marcha de la ley desde la perspectiva de la directora, también advierte algunas tensiones asociadas al retraso del proceso de matrícula, especialmente al inicio de la puesta en marcha de la ley, frente a lo cual el establecimiento reaccionó con estrategias de atracción de estudiantes en el nivel preescolar, provenientes de familias que ya son parte de la comunidad, estrategia que podría ser un vestigio de las acciones evidenciadas en las instituciones escolares para atraer una mayor cantidad de estudiantes (Corvalán & García-Huidobro, 2015).

Pasando a la síntesis de los significados construidos por la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica entrevistada, específicamente de aquellos más distintivos (no compartidos con las y los docentes participantes del estudio), se visualizan desafíos frente a la puesta en marcha de la ley que se dirigen a aspectos técnicos del trabajo docente y de la gestión del equipo directivo para orientarlo. Entre estos se destacan tareas de sensibilización del cuerpo docente sobre la diversidad educativa, el aumento de horas de planificación, el aumento del trabajo colaborativo con educadoras diferenciales, la generación de espacios de formación y capacitación sobre estrategias pedagógicas para la diversidad y la inversión en infraestructura y/o recursos adecuados para el resguardo de la inclusión educativa. Estos aspectos señalados por la jefa técnica dan cuenta una vez más de cómo las y los docentes y otros profesionales participan activamente en el proceso de producción y transformación de las políticas al interior de las escuelas (Ball et al., 2012).

En relación con los significados que, especialmente las y los docentes construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar, estos tienden a orientarse hacia las responsabilidades de otros actores frente a la puesta en marcha de la ley dentro de la

comunidad escolar. En un primer nivel, emergen atribuciones respecto del rol del equipo directivo frente a la puesta en marcha de la ley, pareciendo no haber una ruta clara de trabajo que oriente a las y los docentes, teniendo que responder más bien desde prácticas autogestionadas desde la experiencia y conocimientos previos de las y los docentes.

Aparece también la demanda de espacios formativos y atingentes a los contenidos de la ley (inclusión socioeconómica y académica de las y los estudiantes) frente a la entrega de herramientas estandarizadas y descontextualizadas de la realidad del establecimiento. En cuanto a las atribuciones que emergen respecto del rol de los sostenedores, predomina una perspectiva crítica en algunos docentes respecto de la gestión de recursos, también vinculada a la necesidad de instancias formativas con foco pedagógico; crítica que se extiende, en último término, hacia el Ministerio de Educación, respecto del cual se percibe un desequilibrio entre las exigencias para la puesta en marcha de la ley y las condiciones para ello, de manera que se deja entrever, desde la perspectiva de Ball et al. (2010), la existencia de roles e implicancias de otros actores en la construcción y puesta en marcha de esta política educativa, específicamente los sostenedores y el Ministerio de Educación.

Por otra parte, las y los docentes refieren ciertas valoraciones asociadas a la reinversión de recursos desde la escuela para el mejoramiento de infraestructura en aula, recursos tecnológicos y contratación de profesionales; no obstante, estos últimos elementos, desde la descripción del caso-escuela, aparecen como inversiones anteriores a la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, provenientes de la Ley de Subvención Preferencial. Lo cual logra dar cuenta de la interacción que existe entre la ley en cuestión con otras políticas y procesos sociales dentro de la escuela, es decir, los significados docentes se han construido por medio de la interpretación y recontextualización de esta ley, sin embargo, estos significados poseen contenidos de otros cuerpos políticos y del mismo campo educativo o su historia institucional. En palabras de Ball, esto hace alusión a la noción de políticas en redes, dando cuenta de que las políticas y leyes se entrecruzan y relacionan en el campo educativo, debido en parte a la interpretación realizada por los mismos sujetos (Ball et al., 2010).

Hasta aquí, las atribuciones y percepciones referidas por las y los docentes se acercan a lo reportado por Matus et al. (2018), en que la Ley de Inclusión Escolar era

percibida por parte de docentes como una imposición carente de suficientes orientaciones o apoyo para facilitar la inclusión escolar, lo cual se percibe como un impedimento para cumplir con las exigencias que se percibe que provienen de la Ley de Inclusión Escolar. Sin embargo, también emergen significaciones de una política que viene a reforzar acciones previas que las escuelas realizaban para atender a la inclusión de sus estudiantes, lo cual se relaciona con los resultados en torno a la necesidad de continuar trabajando con estudiantes con dificultades en el aprendizaje.

En tercer lugar, en relación con el análisis de los significados que tanto las y los docentes como directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión Escolar, emergieron cuatro tópicos centrales que pasan también a conversar con los antecedentes de la literatura académica en el contexto nacional: los significados asociados a la idea de inclusión, las percepciones sobre el cambio en el estudiantado, las tensiones en la relación familia escuela y el impacto emocional en los docentes tras la puesta en marcha de la ley.

En cuanto a la idea de inclusión para las y los actores del estudio, se resaltan los valores de la justicia y la transparencia en los procesos de selección de estudiantes, tras la eliminación de prácticas y criterios arbitrarios por parte de las escuelas en la admisión escolar, acercándose a los pilares sobre los que descansa esta ley (Espina, 2015; Ministerio de Educación, 2017). También se relevó desde la jefa de UTP y las y los docentes la importancia del valor de la diversidad, la no discriminación y la inclusión para favorecer la educación de todas y todos los estudiantes, en línea con lo reportado por Queupil y Durán del Fierro, (2018). Sin embargo, prevaleció también un conjunto de significados asociados a la injusticia por parte del Ministerio de Educación al permitir excepciones para algunos establecimientos que pueden seleccionar a estudiantes arbitrariamente, particularmente aquellos orientados a perfiles académicos, percepciones que aparecen tanto desde la directora como desde las y los docentes, no encontrando antecedentes en la literatura nacional sobre esta discusión.

Estos significados son llamativos al considerar que la Ley de Inclusión Escolar, manifiesta ser una política que dentro de sus objetivos busca eliminar la selección (MINEDUC, 2017), sin embargo, al momento de ser promulgada posee instrucciones y mecanismos que permiten y regulan la selección bajo criterios o situaciones específicas.

Ello, concuerda con la noción de ciclos de la política, lugar en el cual la trayectoria de una política puede tener influencia de diversos sectores políticos y sectores privados en la construcción del texto político (Beech & Meo, 2016; Bocchio et al., 2016). Aquello se evidencia en la presencia de cambios en la trayectoria de la Ley de Inclusión Escolar, desde su presentación inicial o propuesta y su promulgación, en la cual fueron claves actores de partidos políticos, asociaciones de apoderados, representantes de la iglesia y representantes de colegios particulares subvencionados. Con lo que se puede suponer la existencia de diversos intereses, tanto sociales, ideológicos, como económicos. Lo cual llevó a la promulgación del texto escrito que es interpretado por los actores en las escuelas y en este caso particular, da pie a significación de tensiones dentro de la Ley de Inclusión Escolar entre la selección y no selección en función de las características de la institución educativa.

En cuanto a las implicancias de la idea de inclusión, tanto la jefa de UTP entrevistada como las y los docentes percibían de forma consistente una escasez de formación docente para abordar la diversidad estudiantil, debiendo reaccionar con respuestas educativas por ensayo y error, por ejemplo, mediante adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que demanda más tiempo de planificación de la enseñanza y de trabajo directo con estudiantes. Cabe agregar que estos significados compartidos respecto de las implicancias de la ley de inclusión son consistentes con lo encontrado por Rojas et al. (2018) en relación con interpretaciones exclusivamente centradas en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales que las y los docentes realizan sobre la Ley de Inclusión Escolar, lo que, en rigor, se acerca más al contenido del Decreto N°83 que al del cuerpo legal de interés para este estudio.

Sobre los cambios percibidos en el estudiantado, emergen dos características centrales que marcarían un perfil distinto de las y los estudiantes, las académicas y las socioeconómicas. Tanto la jefa de UTP como las y los docentes coincidieron en señalar que era más difícil para el establecimiento prever cómo serían los nuevos estudiantes sin la posibilidad de seleccionarlos, además de desconocer en qué medida estaban preparados para afrontar educativamente estos cambios. Las y los docentes percibían una disminución

general del rendimiento académico frente a pruebas estandarizadas, atribuibles al agregado de nuevos estudiantes de menor nivel socioeconómico. A esto se suma la percepción de la jefa técnica respecto de rutinas escolares deficientes, con problemas de asistencia escolar, que impactan en el desarrollo académico e interpersonal de las y los estudiantes. Algunos docentes también agregaron, como parte de las características de los nuevos estudiantes, algunas conductas desadaptativas y problemas psicológicos y neurológicos. Estas percepciones contrastan notablemente con lo encontrado por Queupil y Durán del Fierro (2018), en que el énfasis de las atribuciones sobre la Ley de Inclusión Escolar recae en el impacto positivo que la integración social tiene en las y los estudiantes, especialmente en aquellos de menor nivel socioeconómico, sin afectar al estudiantado en general. En efecto, la persistencia de preocupaciones sobre la baja del rendimiento académico promedio en las evaluaciones estandarizadas parece dar cuenta de lo que Cornejo et al. (2015) indican respecto de la profundización de mecanismos de estandarización y rendición de cuentas en el sistema educativo, que la nueva ley no logra resolver.

Por otra parte, en cuanto a las tensiones percibidas en la relación familia-escuela, las y los docentes perciben, en línea con la jefa de UTP, la existencia de un nuevo perfil de familias que demuestran menor responsabilidad frente a las necesidades educativas y conductuales de las y los hijos. Esto, específicamente desde la visión de la jefa técnica, respondería a la vulnerabilidad socioeconómica de las familias, asociada a un déficit en las competencias parentales, incluyendo la habilidad para comprender los requerimientos escolares y trabajar colaborativamente con las y los docentes. Si bien no hay elementos claros de contraste respecto de esta percepción con lo evidenciado en estudios previos, sí queda en evidencia que esta percepción dista de la expectativa declarada por directores de escuelas privadas y públicas respecto del beneficio que tiene para las familias la puesta en marcha de esta ley (Weinstein et al., 2019).

Finalmente, en relación con las emociones que emergen en los distintos actores a partir de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, es posible distinguir reacciones diversas según cada tipo de participante. La directora entrevistada compartió las preocupaciones que acompañan a la incertidumbre sobre el funcionamiento escolar, especialmente por desconocer el número de estudiantes que han de matricularse cada año,

ni los requerimientos a satisfacer en ellos. Por su parte, la jefa de UTP apuntó a sentimientos de agobio percibidos en el grupo de docentes frente a las nuevas exigencias laborales y la sobrecarga de trabajo asociada a la planificación de la enseñanza para estudiantes con necesidades educativas especiales. Adicionalmente, atribuye cierta frustración en aquellos docentes más comprometidos con los principios que inspiran la ley, al no contar con suficientes condiciones para una enseñanza inclusiva. En cuanto a las emociones compartidas por las y los docentes, cercanos a la percepción de la jefa de unidad técnica pedagógica, emergen sentimientos de cansancio emocional frente a las nuevas exigencias laborales y eventos de desborde emocional frente a la impunidad de algunos estudiantes que despliegan comportamientos violentos. Estos resultados son también consistentes con los hallazgos de Matus et al. (2018), especialmente en lo referido por la directora respecto de la incertidumbre que se genera en los establecimientos en términos de presupuesto y funcionamiento. Sin embargo, en el contexto del estudio no recaen temores sobre posibles supervisiones de la Superintendencia de Educación, encontrados también por estos autores (Matus, et al., 2018).

A modo general, destacan en los resultados algunos elementos que emergen del dialogo con los y las participantes, que logran dar cuenta y a la vez toman sentido a la luz del modelo conceptual y analítico de Stephen Ball.

Entre ellos, se puede dar cuenta que, en torno a la claridad de las políticas, el autor realiza la distinción entre dos tipos de políticas. La primera es la política *readerly*, la cual posee alta claridad y especificación en torno a la norma. La segunda es la política *writerly*, en ella, el nivel de ambigüedad del texto político entrega un mayor margen de interpretación por parte de los sujetos (Beech & Meo, 2016). Así, son los actores políticos situados quienes suelen convertirlas en un discurso coherente dentro de su comunidad educativa (Ball et al., 2010).

Esto se puede evidenciar en los resultados de la presente investigación por medio de las diversas interpretaciones que realizan los actores, en muchos casos haciendo alusión a que la Ley de Inclusión Escolar exige u orienta el uso de prácticas pedagógicas inclusivas, por ejemplo, siendo esto proveniente incluso de otras políticas, como puede ser el decreto 83. De esta manera, se puede observar que la política se ha experimentado en este contexto

como una política *writerly*, pues la ambigüedad de su texto en torno a las prácticas cotidianas que se exigen a partir de su promulgación han tenido por resultado que los actores escolares elaboren conclusiones e interpretaciones propias de ella. Lugar en el cual le dan sentido por medio de la integración o incorporación con contenidos de otras políticas educativas.

A su vez, este fenómeno logra dar cuenta de la interrelación de las políticas educativas en la escuela, si bien ya se mencionó anteriormente este punto, parece relevante reiterar en la idea de que los significados docentes sobre la Ley de Inclusión Escolar, se encuentran fuertemente vinculados a elementos de políticas como la Ley SEP, el decreto 83 y el decreto 170, lo cual se puede observar en el uso de conceptos como el de Necesidades Educativas Especiales o el Diseño Universal de Aprendizaje, los cuales se utilizaron por ellos mismos para explicar la puesta en marcha y repercusiones de la Ley de Inclusión Escolar, a pesar de provenir de políticas diferentes a ella y de no ser un elemento propiamente definido ni solicitado por esta ley.

Otro elemento general importante de discutir, tiene relación con que la interpretación y la recontextualización son inseparables dentro del proceso de puesta en marcha de las políticas educativas en términos de Ball y sus colaboradores (Ball et al., 2012). Esto se puede observar en los resultados, principalmente en el hecho de que las prácticas percibidas y descritas por el equipo directivo y docentes se modifica en función de los significados que le han otorgado a la Ley de Inclusión Escolar. Incluso, a pesar de que puedan tener significados desraizados del texto político, es decir, que no tengan sustento en la política misma, si no que corresponda netamente a la interpretación de ella, como por ejemplo la planificación y ejecución de estrategias pedagógicas relacionadas el Diseño Universal del Aprendizaje, lo cual no se contempla dentro de la ley pero si es parte de los significados que en esta institución se evidencian sobre ella.

En síntesis, al visualizar los resultados desde la perspectiva del Ball, es posible generar una visión compleja de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar, lo posiblemente se marginalizaría de ser analizado desde una perspectiva lineal.

Desde esta perspectiva compleja y sistémica es posible observar como la Ley de Inclusión Escolar posee una trayectoria como entidad social y se ha ido modificando en el tiempo. Comenzó siendo una política con un discurso crítico sobre la selección, el lucro, el copago y la segregación escolar, sin embargo, durante las discusiones parlamentarias estos elementos fueron negociados y finalmente dieron paso a la promulgación de la ley con prácticas progresivas de eliminación de lucro y copago, incluso, regulando y asentando prácticas de selección avaladas por la ley en ciertos contextos. Lo cual es un claro ejemplo del dinamismo que puede tener una ley en su construcción, donde existen diversos actores involucrados, sobre todo a nivel privado en el caso de la Ley de Inclusión Escolar.

Ahora bien, los actores relacionados con la construcción del texto político si bien forman parte fundamental del proceso de elaboración de la política, no son los únicos. Así es posible visualizar desde el discurso de docentes y parte del equipo directivo la percepción del rol que posee el Ministerio de Educación, al cual se le atribuye la responsabilidad en la construcción de la política, regulación de ella y responsabilidad en la interpretación de la misma. Es decir, se le atribuye a esta institución la obligación de tener que traducir la política educativa para ser implementada en las escuelas, por medio de la entrega de lineamientos y recursos específicos para dar respuesta a las demandas interpretadas de la ley.

Similar a lo anterior, es la percepción o significados en torno al rol que debiese cumplir el sostenedor, al cual se le observa como una figura ausente del proceso de interpretación y recontextualización de la Ley de Inclusión Escolar, siendo que, desde la perspectiva docente, debiese tener responsabilidad a la hora de liderar el cambio de prácticas dentro de la escuela para dar respuesta a la Ley de Inclusión Escolar.

Finalmente, destaca como son los mismos actores, quienes construyen significados sobre la Ley de Inclusión Escolar, atribuyéndole demandas y exigencias, generándose una modificación en sus prácticas a partir de estos significados, los cuales, a su vez, son modificados por medios de las prácticas que realizan u observan en su entorno e interacción con otros actores políticos.

## **Conclusiones**

Hasta aquí, los resultados del presente estudio logran cumplir los objetivos planteados para la investigación. Sumado a eso, tienden a estar alineados a lo encontrado previamente en estudios que abordan la percepción de directivos y docentes respecto de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. Por ello, se destaca como fortaleza de la presente investigación el ser el primer antecedente en profundizar, a partir de un estudio de caso intrínseco, sobre los significados en torno a la puesta en marcha la Ley de Inclusión Escolar. Los resultados sintetizados permiten comprender que la puesta en marcha de esta ley reviste las características de un proceso diverso, sujeto a interpretaciones de manera creativa en el establecimiento estudiado, tal como lo proponen Ball et al. (2012).

Los resultado en su generalidad también permiten comprender que el contexto es un factor activo, cambiante y multidimensional, por lo que es importante conocer la localización, la historia, la población en las escuelas, las culturas profesionales, los contextos materiales y los contextos externos (presiones y expectativas a nivel nacional, reputación y resultados), pues juegan un rol relevante en la recontextualización e interpretación de las políticas (Ball et al., 2012).

Dado el alcance exploratorio de la investigación, las limitaciones son las propias del diseño, primeramente, en relación con el muestreo. Al tratarse de un muestreo por conveniencia, es posible no haber suministrado las fuentes de información más pertinentes o que permitieran avanzar en la profundización de los significados asociados a la puesta en marcha de la ley, especialmente respecto del grupo de docentes que participaron del estudio; limitación que se refuerza al no contar con el criterio de saturación de las categorías analíticas. Motivo por el cual, los resultados y por ende el análisis presentado, da cuenta de los significados expresados por una parte de los actores políticos dentro de la institución, siendo posible suponer la existencia de mayor complejidad en la realidad o cotidianidad estudiada. En adición, se considera relevante el considerar la percepción y experiencia de otros actores que permitan complementar y analizar de una manera aún más compleja el proceso de puesta en marcha de esta política, como sería por ejemplo el caso de sostenedores, las familias, estudiantes, etc.

Sumado a lo anterior, pese a la ambición de buscar el dar cuenta de la realidad de los procesos de puesta en marcha de las políticas educativas en las escuelas, la presente investigación posee limitaciones en torno a la posibilidad de generalización o de trasladar los resultados a otros contextos. Al ser una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso, los resultados solamente dan cuenta de la realidad o la porción de realidad relatada por los y las entrevistadas en la institución, de modo que no se puede suponer la existencia de resultados similares ni mucho menos dar cuenta de generalidades que se puedan encontrar en otros contextos educativos sobre la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar.

A pesar de estas limitaciones, los resultados y discusiones representan un avance en la comprensión de las políticas educativas como una entidad social dentro de las instituciones educativas, lo cual se considera un aporte a la comprensión de su influencia en la cultura escolar. También, se considera como un avance en la aplicación de herramientas teóricas y conceptuales que permiten dar cuenta de una comprensión y análisis en la línea de la complejidad que merece la investigación sobre las políticas educativas, nutriendo no solamente los saberes sobre aquel fenómeno social, sino también aportando a la consolidación del uso de herramientas metodológicas como las de Stephen Ball, que robustecen el quehacer científico en los procesos de investigación de las políticas educativas.

A partir de estos aportes y limitaciones tanto a nivel metodológicos, empíricos y teóricos, se considera relevante el continuar con investigaciones desde una perspectiva crítica y situada en la cual se pueda comprender con mayor profundidad el proceso o fenómeno social que se vivencia en la cotidianeidad de las escuelas con respecto a la Ley de Inclusión Escolar. Esto toma mayor relevancia al comprender que actualmente se han promulgado y se han puesto en marcha nuevas políticas educativas relacionadas con el fortalecimiento de la educación pública, como también con el desarrollo de una carrera docente, por lo que existe una mayor cantidad de regulaciones que entran en juego y pueden generar cambios a nivel de significados y prácticas educativas en cada contexto escolar.

## Referencias

- Allende, C., Díaz, R. & Valenzuela, J.P. (2018). School segregation in Chile. *Global encyclopedia of public administration, public policy and governance*, 1-11.
- Allende, C. & Valenzuela, J. P. (2016). Efectividad de los liceos públicos de excelencia en Chile. *Documento de Trabajo*, 20, 1-45.
- Andrade, E. (2012). *Introducción a la ciencia política*. Oxford University Press, Ciudad de México, México.
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M.E. & Villagra, C. (2019). Inclusión de estudiantes migrantes de la Región de la Araucanía, Chile: Representaciones desde los directivos escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71.
- Arcila, P. Mendoza Y. Jaramillo, J. & Cañón, O. (2010). Comprensión del significado desde Vygotsky, Bruner y Gergen. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 6(1), 37-49.
- Armijo, I., Aspillaga, C., Bustos, C., Calderón, A., Cortés, C., Fossa, P., Melipillan, R., Sánchez, A. & Vivanco, A. (2021). *Manual de Metodología de Investigación 2021*. Universidad Del Desarrollo.
- Arrué, M. (2012). El movimiento estudiantil en Chile (2011-2012): Una lucha contra la discriminación. *Amérique Latine Histoire et Mémoire*, 24, s/p. Obtenido de: <http://alhim.revues.org/>
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Liqueño, S. & Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Curriculo sem Fronteiras*, 15(2), 334-345.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa Chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.

- Avelar, M. (2016). Entrevista a Stephen J. Ball: Su contribución a la investigación de las políticas educativas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(24), 1-19.
- Mensaje Presidencial N°131-162 de 2014. Mensaje de S. E. la Presidenta de la República con el que inicia el proyecto de ley que crea la ley 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 en la Honorable Cámara de Diputados. 21 de mayo de 2014.
- Mensaje Presidencial N° 165-363 de 2015. Mensaje de S. E. la Presidenta de la República con el que inicia el proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas en la Honorable Cámara de Diputados. 20 de abril de 2015.
- Mensaje Presidencial N° 1174-363 de 2015. Mensaje de S. E. la Presidenta de la República con el que inicia el proyecto de ley que crea el sistema de educación pública y modifica otros cuerpos legales en la Honorable Cámara de Diputados. 02 de noviembre de 2015.
- Ball, S., Hoskins, K., Maguire, M. & Braun, A. (2010). Disciplinary texts: a policy analysis of national and local behaviour policies. *Critical Studies in Education*, 52(1), 1-14.
- Ball, S., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.
- Beech, J. & Meo, A. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de las Políticas Educativas*, 24(23), 1-19.
- Birkland, T. (2005). *An introduction to the policy process: theories, concepts, and models of public policy making*. M.E. Sharpe.

- Braun, A, Maguire, M. & Ball, S. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: examining policy practice and school positioning. *Journal of Education Policy*, 25(4), 547-560.
- Brink, P. & Wood, M. (1998). *Advance design in nursing research*. London: SAGE Publications.
- Bruner, J. (1998). *Actor de significado: más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bocchio, M.C., 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), 1-17.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM: Chile.
- Carrasco, A. & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, 33, 63-74.
- Carrasco, A. & Honey, N. (2019). Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: Al inicio de un largo camino. *Estudios en Justicia Educativa*. Recuperado de <http://www.centrodejjusticiaeducacional.cl>
- Casimiro, A. (2016). The theory of enactment by Stephen Ball: And what if the notion of discourse was different? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(25), 1-19.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. & Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83.

- Cornejo, R. & Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectivas*, 12(2), 72-82.
- Corvalán, J. & García-Huidobro, J. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66(1), 1-16.
- Davies, W. (2017). Elite power under advanced neoliberalism. *Theory, Culture and Society*, 34(5-6), 227-250.
- Decreto N° 152. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 19 de mayo de 2016.
- Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134.
- Dyle, T. (2002). *Understanding Public Policy*. Prentice Hall.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers Collage Press.
- Gómez- Hurtado, I. (2012). Una dirección escolar para la inclusión educativa. Estudio de casos. *Perfiles educativos*, 35(142), 27-41.
- González, J., Cornejo, R., Sánchez, R. & Caldichoury, J. P. (2007), *Perspectivas y significados del movimiento nacional de estudiantes secundarios chilenos*, OPECH, Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- González, J. & Parra, D. (2016). Mercantilización de la educación. Comentarios sobre la Reforma Educativa en Chile 2015. *Revista enfoques educacionales* 13(1), 71-89.
- Hernández, M. & Raczynski, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 127-141.

- Howlett, M. & Ramesh, M. (2003). *Studying public policy. Policy cycles and policy subsystems*. Oxford University Press.
- Inzunza, J., Assaél, J., Cornejo, C. & Redondo, J. (2019) Public education and student movements: the Chilean rebellion under a neoliberal experiment, *British Journal of Sociology of Education*, 40(4), 490-506.
- Kaniuka, T. (2012) Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Kraft, M. & Furlong, S. (2004). *Public policy: Politics, analysis and alternatives*. CQC Press.
- Lahera, E. (2002). *Introducción a las políticas públicas*. Fondo de la Cultura Económica
- Ley N°20845. *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015.
- López, E., & Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de sanidad militar*, 67(4), 161-164.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 21(4), 167-179.
- López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S. & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088>
- Maguirre, M., Ball, S. & Braun, A. (2012). What ever happened to...? 'Personalised learning' as a case of policy dissipation. *Journal of Education Policy*, 28(3), 322-338.

- Matus, C., Rojas, C. & Luna, L. (2018). *¿“Inclusión con filtro”? Aprendizajes y recomendaciones para la implementación de la Ley de Inclusión*. (CEPPE Policy Briefs, N° 21). Santiago: Centro UC de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. Disponible en <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/ceppe-policy-brief-n21.pdf>.
- Meny, Y. & Thoenig, J.C. (1992). *Las políticas públicas*. Ed. Ariel.
- Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la reforma educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile.
- Montes, C. (2015, Enero). Sesión 88, legislatura 362. Santiago, Chile.
- Muñoz, D. (2006). *Nuevas formas de representación social: Una investigación exploratoria-descriptiva del fenómeno del graffiti hiphop en Santiago* (Tesis para optar al título de sociólogo). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Muñoz, P., & Redondo, A. (2013). Desigualdad y logro académico en Chile. *Revista CEPAL*, 109, 107-123.
- Núcleo Milenio en Desarrollo Social y Centro de Microdatos (2019). *Termómetro Social Octubre 2019*. Recuperado en [www.uchile.cl](http://www.uchile.cl)
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2015). *¿Reforma y educacional? Sobre la nueva ley que regula el lucro, copago y selección*. Recuperado en [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2019). *Lo esencial y lo urgente. Pongamos fin al experimento neoliberal en educación*. Recuperado en [www.opech.cl](http://www.opech.cl)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación: Chile*. París, Francia: Secretaria general de la OCDE.
- Olivera, E. (2012). La reforma educacional chilena. Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 191-216.

- Pérez, R. & Viquez, D. (2010). Los grupos de discusión como metodología adecuada para estudiar cogniciones sociales. *Actualidades en psicología*, 23-24(10-111), 87-101.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2015). *Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile.
- Queupil, J. & Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: Similitudes y diferencias en la educación escolar y superior de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Reyes, T. (2000). Métodos cualitativos de investigación: los grupos focales y el estudio de caso. Tomado el 04 de Septiembre del 2018, de <http://www.fvet.uba.ar/rectorado/postgrado/especialidad/programas/Grupofocalyestudiodecaso.pdf>
- Rojas, M.T. & Armijo, M. (2016). Qué es la inclusión escolar: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75(1), 1-11.
- Rojas, M.T., 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, Santiago, Chile.
- Rojas, M.T., Salas, N., Falabella, A., O'Malley, M., Pérez, D, Rodríguez, J., Maldonado, C., & Vásquez, I. (2018). Liderar la inclusión educativa en Chile, tendencias nacionales y una aproximación al caso de la Región de Magallanes. *III Jornada de Investigación en Liderazgo Escolar*. Seminario llevado a cabo en Líderes Educativos y Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo, Valparaíso.
- Saavedra, T. (2013). *Efecto del financiamiento compartido sobre el rendimiento escolar*. (Tesis de magister). Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Sánchez, I. (2015). *Ideas en educación. Reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC, Santiago, Chile.

- Sánchez, I. (2018). *Ideas en educación II: Definiciones en tiempos de cambio*. Ediciones UC, Santiago, Chile.
- Sillard, M., Garay, M. & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: La Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en educación*, 49, 112-136.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46.
- Sisto, V. (2019). Inclusión “a la Chilena”: La Inclusión Escolar en un Contexto de Políticas Neoliberales Avanzadas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(23), 1-26.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Valenzuela, J., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2009). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*, FONIDE, Ministerio de Educación, Santiago de Chile.
- Valenzuela, J., Labarrera, P. & Rodríguez, R. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 48(1), 129-145.
- Valenzuela, J., Villalobos, C. & Gómez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿Qué ha sucedido con los grupos medios? *Espacio Público*, 3, 1-40.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Verger, A. & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622.

- Verger, A., Bonal. & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-27.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Weinstein, J., Muñoz, G. & Rivero, R. (2018). Los directivos escolares como informantes calificados de políticas educativas: El caso chileno (2014-2017). En F. Murillo (Ed.), *Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación*. (pp. 361-365). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Weinstein, J., Muñoz, G., Sembler, M. & Rivero, R. (2019). La opinión de directores de centros públicos y privados sobre las políticas educativas en Chile. *Profesorado*, 23(2), 13-39.
- Zazo-Moratalla, A. (2020). Editorial. *Revista urbano* 40(1), 4-9.

**Anexo 1: Tablas de análisis de modificaciones a la Ley de Inclusión a partir de discusiones parlamentarias.**

**Fin a la selección**

| Proyecto Inicial de Ley   | Promulgación de la Ley de Inclusión  | Análisis de modificaciones  |
|---|--|---|
| <p>“Se crea un nuevo sistema de admisión a los establecimientos que reciben aportes estatales a fin de impedir discriminaciones arbitrarias. Mediante este sistema, y en aquellos casos en donde la demanda supere los cupos disponibles, se aplicará un mecanismo de postulación y admisión transparente y no discriminador para la asignación de los cupos” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. 34.).</p> | <p>“Todos los estudiantes que postulen a un establecimiento educacional deberán ser admitidos, en caso de que los cupos disponibles sean suficientes en relación al número de postulaciones. Sólo en los casos de que los cupos disponibles sean menores al número de postulantes, los establecimientos educacionales deberán aplicar un procedimiento de admisión aleatorio definido por éstos, de entre los mecanismos que ponga a su disposición el Ministerio de Educación, que deberán ser objetivos y transparentes. Dicho procedimiento de admisión deberá considerar los siguientes criterios de prioridad en orden sucesivo, para su incorporación directa a la lista de admisión del establecimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Existencia de hermanas o hermanos que postulen o se encuentren matriculados en el mismo establecimiento.</li> <li>b) Incorporación del 15% de estudiantes prioritarios, de conformidad al artículo 6°, letra a) ter.</li> <li>c) La condición de hijo o hija de un profesor o profesora, asistente de la educación, manipulador o manipuladora de alimentos o cualquier otro trabajador o trabajadora que preste servicios permanentes en el establecimiento educacional.</li> <li>d) La circunstancia de haber estado matriculado anteriormente en el establecimiento educacional al que se postula, salvo que el postulante hubiere sido expulsado con anterioridad del mismo. (Artículo 7 ter. Ley N° 20845)</li> </ul> | <p>Las modificaciones a la propuesta inicial de establecer un sistema de no selección de estudiantes, finalmente se concreta la indicación de que todos los estudiantes que postulen deben ser admitidos a menos que los cupos en la escuela no sean suficientes, donde se establecen condiciones para priorizar la admisión de estudiantes en función de parentesco con personas de la comunidad educativa o nivel socioeconómico.</p> |
| <p>“Se regulan también mecanismos de admisión especiales para aquellos establecimientos cuyas modalidades artísticas o características históricas lo justifiquen” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014 p.34).</p>  | <p>l Ministerio de Educación excepcionalmente autorizará para establecer procedimientos especiales de admisión, a partir de 7° año de la educación general básica o el equivalente que determine la ley, a aquellos establecimientos educacionales cuyos proyectos educativos tengan por objeto principal desarrollar aptitudes que requieran una especialización temprana, o a aquellos cuyos proyectos educativos sean de especial o alta exigencia académica, siempre y cuando acrediten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Que cuentan con planes y programas propios destinados específicamente a la implementación de su proyecto educativo, el cual está destinado al desarrollo de aptitudes que requieran de una especialización temprana, o para la especial o alta exigencia académica.</li> <li>b) Que cuentan con una trayectoria y prestigio en el desarrollo de su proyecto educativo y resultados de excelencia. En el caso de establecimientos de especial o alta exigencia, se considerará el rendimiento académico destacado dentro de su región, y selectividad académica.</li> <li>c) Que cuentan con los recursos materiales y humanos necesarios y suficientes para el desarrollo de su proyecto educativo.</li> </ul>  | <p>Se especifica la propuesta de permitir la selección en establecimientos con un proyecto educativo o particular. Sumado a esto, se especifica la posibilidad de seleccionar en colegios de alta existencia académica, sin embargo se limita la posibilidad de selección a un porcentaje máximo.</p>   |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | <p>d) Que cuentan con una demanda considerablemente mayor que sus vacantes.</p> <p>La referida autorización sólo podrá otorgarse para un 30% de sus vacantes, según sus características, de conformidad a lo dispuesto en los incisos siguientes.</p> <p>En el caso de los establecimientos de especial o alta exigencia, serán autorizados para desarrollar el procedimiento de admisión señalado en los artículos precedentes de entre aquellos postulantes que pertenezcan al 20% de los alumnos de mejor desempeño escolar del establecimiento educacional de procedencia, en la forma que determine el reglamento. (Artículo 7 quinquies, Ley N°20.845).</p> |  |
|--|---|--|

### Fin al lucro

| Proyecto Inicial de Ley   | Promulgación de la Ley de Inclusión  | Análisis de modificaciones  |
|---|--|---|
| <p>“A fin de garantizar que todos los recursos que se destinen a los establecimientos educacionales que reciban aportes estatales sean invertidos exclusiva e íntegramente en fines educativos, se establece como requisito para ser beneficiario de subvenciones educacionales que los sostenedores estén constituidos como personas jurídicas sin fines de lucro” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p.33).</p> | <p>“Todos los sostenedores que reciban subvenciones o aportes regulares del Estado no podrán perseguir fines de lucro, y deberán destinar de manera íntegra y exclusiva esos aportes y cualesquiera otros ingresos a fines educativos. Asimismo, deberán rendir cuenta pública respecto de su uso y estarán sujetos a la fiscalización y auditoría de la Superintendencia de Educación.” (Artículo 1, inciso 9 letra b, Ley N° 20.845)</p>   | <p>Se mantienen el fundamento original de no permitir el lucro y se incorpora la existencia de rendición de cuenta para ello en la promulgación de la ley.</p>  |
| <p>“Se establece un plazo de dos años para que los sostenedores que no se encuentren constituidos como personas jurídicas sin fines de lucro puedan cambiar su figura adecuándose al nuevo régimen“. (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p .33).</p>   | <p>“Tratándose de sostenedores particulares, éstos deberán estar constituidos como corporaciones o fundaciones de derecho privado sin fines de lucro [...], como personas jurídicas de derecho público, como corporación o entidad educacional en los términos de esta ley o como otras personas jurídicas sin fines de lucro establecidas por leyes especiales” (Artículo 3, Inciso 5. Ley N° 20.845).</p>  | <p>Se mantiene el requisito de constituirse como institución sin fines de lucro y se especifica la variedad de personalidades jurídicas para ello.</p>          |
| <p>“Para evitar fraudes a la ley similares a los acontecidos en la Educación Superior, se establece un marco normativo para impedir triangulaciones u otras operaciones mediante contratos con personas relacionadas a los involucrados en los procesos educativos” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. P. 33).</p>  | <p>“Las operaciones que se realicen [...] estarán sujetas a las siguientes restricciones:</p> <p>a) No podrán realizarse con personas relacionadas con los sostenedores o representantes legales del establecimiento, salvo que se trate de personas jurídicas sin fines de lucro o de derecho público que presten permanentemente servicios al o los establecimientos educacionales de dependencia del sostenedor en materias técnico pedagógicas, de capacitación y desarrollo de su proyecto educativo. El sostenedor deberá informar sobre dichas personas a la Superintendencia de Educación.</p> | <p>Se mantiene la prohibición de realizar operaciones entre personas involucradas en los procesos educativos y se especifican las condiciones para aquello.</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
|  | b) Deberán realizarse de acuerdo a las condiciones de mercado para el tipo de operación de que se trate en el momento de celebrar el acto o contrato. Tratándose de operaciones a título oneroso, el precio de la transferencia no podrá ser superior a aquél que prevalece en el mercado.” (Artículo 3 inciso 11, Ley N°20.845)  |  |
| “...todos aquellos establecimientos que opten por recibir aportes estatales, referente a la propiedad de los inmuebles y activos esenciales para impartir educación escolar. Dichos bienes deberán ser de propiedad del respectivo sostenedor o del Estado, independientemente de su administración” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. P. 34).        | “Que la entidad sostenedora acredite que el inmueble en que funciona el establecimiento educacional es de su propiedad y se encuentra libre de gravámenes, o lo usa a título de comodatario en conformidad a las reglas” (Artículo 4 quáter, Ley N° 20.845).  | Se mantiene el requerimiento de que el inmueble sea propiedad del sostenedor.<br>Se modifica la posibilidad de adquisición del inmueble por el Estado si el sostenedor no pudiese adquirirlo y abre la posibilidad de su uso por medio del comodato. |
| “Se establece un plazo de 12 años para que los respectivos sostenedores que opten por seguir impetrando la subvención o recibiendo aportes estatales, cumplan con el requisito de ser propietarios del inmueble en el cual desarrollan su actividad educativa” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. P. 37).  | “Aquel sostenedor que a la fecha de publicación de esta ley se encuentre organizado como una persona jurídica sin fines de lucro, tendrá el plazo de seis años [...], a la fecha de publicación de esta ley mantenga gravado con hipoteca o adquiera el inmueble en que funciona el establecimiento educacional al inicio del año escolar 2014” (Artículo tercero transitorio, Ley N° 20.845).  | Se mantiene la existencia de un plazo máximo para cumplir con los términos legales de la adquisición del inmueble, sin embargo se pasa de un plazo máximo de 12 años a 6 en la promulgación de la Ley.   |
| “Se otorgará también un plazo de 12 años para que los sostenedores puedan adquirir la infraestructura en la cual funcionan aquellos establecimientos que no sean propietarios y puedan así adecuarse al nuevo régimen, permitiéndoseles, para dicho efecto, descontar parte de la subvención con dicho fin” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. 37). | “La entidad sostenedora sin fines de lucro podrá adquirir el inmueble en el que funciona el establecimiento educacional imputando mensualmente, con cargo a la subvención, hasta una doceava parte del 11% del avalúo fiscal, según el valor de la unidad de fomento a la fecha de celebración del contrato, hasta el término de veinticinco años” (Artículo sexto transitorio, Ley N° 20.845). | Se mantiene la posibilidad de financiar la compra de la propiedad con la subvención escolar del Estado.<br>Se incorpora un plazo y monto máximo del uso de la subvención para este fin.  |

### Fin al copago

| Proyecto Inicial de Ley   | Promulgación de la Ley de Inclusión   | Análisis de modificaciones  |
|---|---|---|
| “Se deroga todo el régimen referente al financiamiento compartido, a fin de asegurar la gratuidad escolar para todos los niños, niñas y jóvenes del país” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. | “...los establecimientos educacionales que, a la fecha de publicación de la presente ley, reciban subvención a establecimientos educacionales de financiamiento compartido, de conformidad al Título II del decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, del Ministerio de Educación, que se deroga por el número 13 | Se mantiene la prohibición gradual de cobro de copago a las familias de manera de eliminar gradualmente el financiamiento compartido. |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>35).<br/>“...el monto máximo de cobro a los padres, madres y apoderados irá disminuyendo en igual proporción al progresivo aumento, en pesos, de la subvención general” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. 36).</p>   | <p>del artículo 2°, podrán seguir afectos a dicho régimen hasta el año escolar en el cual el cobro máximo mensual promedio por alumno, establecido conforme a las reglas del artículo siguiente, sea igual o inferior al aporte por gratuidad” (Artículo vigésimo tercero transitorio, “ Ley N°20.854).</p>  | <p>Se especifica el monto máximo de copago posible en función de la subvención entregada por el Estado.</p>  |
| <p>“El proyecto crea una nueva subvención de gratuidad para todos aquellos establecimientos sin fines de lucro y que no se sometan al régimen del financiamiento compartido o que decidan abandonarlo, facilitando así la transición hacia el nuevo régimen” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. 35).</p> | <p>“Créase un aporte por gratuidad, destinado a aquellos establecimientos educacionales gratuitos y sin fines de lucro, [...] será requisito para impetrar este aporte, estar adscrito al régimen de subvención escolar preferencial de la ley N°20.248. Este requisito no será exigible para las modalidades de educación especial y de adultos.<br/>El aporte por gratuidad tendrá el valor unitario mensual por alumno de 0,45 unidades de subvención educacional. (Artículo 49 Bis, Ley N°20.845).</p>   | <p>Se mantiene la creación de la subvención de gratuidad que tiene por objetivo reemplazar el copago de las familias.<br/>Se especifica el monto mensual por estudiante de la subvención de gratuidad y los requisitos para que los establecimientos se beneficien de este financiamiento.</p> |
| <p>“...se amplía la cobertura de la subvención escolar preferencial por medio de un segundo tramo de beneficiarios, cubriendo a los estudiantes pertenecientes a las familias del ochenta por ciento más vulnerable del país” (Mensaje Presidencial N°131-362, Mayo, 2014. p. 35).</p>                                | <p>“La subvención escolar preferencial para los alumnos preferentes será equivalente a la mitad del valor unitario mensual para los alumnos prioritarios, expresado en unidades de subvención educacional” (Artículo 14 bis, Ley N°20.845).<br/>Para los efectos de la aplicación de la subvención escolar preferencial se entenderá por alumnos preferentes a aquellos estudiantes que no tengan calidad de alumno prioritario y cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional, según el instrumento de caracterización social vigente”(Artículo 3, 2bis, Ley N°20.845)</p> | <p>Se mantiene la ampliación de la cobertura de la subvención escolar preferencial hasta el tercer y cuarto quintil.<br/>Se especifica que el monto de esta subvención corresponde a la mitad que se percibe por estudiante prioritario.</p>   |

## **Anexo 2: Autorización Institucional**

### **AUTORIZACION PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION**

#### **“Significados de los docentes y directivos sobre la puesta en marcha de la Ley de Inclusión desde su trabajo cotidiano.”**

Estimada, mi nombre es Pablo Melo Moreno, RUT: 17.617.111-1 y soy estudiante del programa de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis de magister, cuyo objetivo de investigación es describir los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión desde sus prácticas escolares cotidianas.

Para ello, el Colegio XXXXXXXXX ha sido seleccionado para participar de este estudio. Por lo que le solicito su autorización para contactar e invitar a directivos y docentes a entrevistas, sin interferir en sus actividades laborales.

A continuación se entrega la información necesaria para tomar la decisión de autorizar la participación de vuestra institución en el estudio.

- Si usted accede a formar parte de este proceso, la participación de sus trabajadores consistirá en responder entrevistas o grupos focales, de entre 1 a 2 horas cronológicas de duración, en una fecha y lugar a coordinar, sin perjuicio de su trabajo y responsabilidades en la institución.
- Las entrevistas se realizarán de manera telemática mediante zoom y serán grabadas en video y audio, ello con la finalidad de facilitar el proceso de entrevistas, transcripción y análisis.
- La selección de los participantes se realizará una vez aceptado el estudio en vuestra institución, por lo que no se encuentra predefinida la cantidad ni los participantes en particular. Sin embargo, esta información puede ser referida a usted en la medida en que se concreten las entrevistas según la disposición de los trabajadores en participar.
- Si bien usted no se beneficiará directamente por participar en este estudio, tendrá el derecho a revisar a conocer los resultados de la investigación.
- La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- Los resultados de la investigación conservarán el anonimato de docentes, directivos e instituciones participantes, y el investigador mantendrá su confidencialidad en

todos los documentos. Para esto, los audios y transcripciones serán cifrados y guardados en un sistema de almacenamiento personal, al cual solo tendrá acceso el investigador y sus profesores guías.

- Una vez finalizado el estudio, los participantes y la institución a la cual pertenecen, recibirán un reporte de los resultados del estudio vía correo electrónico.
- Los resultados del estudio serán utilizados con fines académicos y de considerarse un aporte para el conocimiento científico o con aplicaciones prácticas, será publicado en revistas científicas.
- Si usted tiene preguntas sobre la participación del profesor mencionado en este estudio, puede comunicarse con el investigador responsable Sr. Pablo Melo Moreno, RUT: 17.617.111-1, estudiante de Magíster en Psicología Educacional, al Celular: +56984434940, Correo electrónico: pmelom@udd.cl.
- Los docentes a cargo de la investigación son la Profesora Jenny Assaél y el Profesor Gabriel Etcheberrigaray, académicos del Magíster en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Chile.
- Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con **Jenny Assaél**, profesora titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile y coordinadora del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, Fono: (56-2) 29787794, Correo electrónico: jennyassael@gmail.com.

---

**XXXXXXXXXXXX**

Directora

Colegio XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

---

**Pablo Melo Moreno**

Investigador Responsable

Magister (c) en Psicología Educacional

Universidad de Chile

### **Anexo 3: Consentimiento**

#### **CONSENTIMIENTO PARA PARTICIPAR EN UN PROYECTO DE INVESTIGACION**

**“Significados de los docentes y directivos sobre la puesta en marcha de la Ley de Inclusión desde su trabajo cotidiano.”**

Junto con saludar, le comento que mi nombre es Pablo Melo Moreno, RUT: 17.617.111-1 y soy estudiante del programa de Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile. Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis de magister, cuyo objetivo de investigación es describir los significados que docentes y directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión desde sus prácticas escolares cotidianas.

A continuación se entrega la información necesaria para tomar la decisión de participar voluntariamente. Utilice el tiempo que desee para estudiar el contenido de este documento antes de decidir si va a participar del mismo.

- Si usted accede a formar parte de este estudio, su participación consistirá en responder una entrevista o a participar de un grupo focal, según lo acordado con el entrevistador previamente. Esta será de entre 1 a 2 horas cronológicas de duración, en una fecha y lugar a coordinar mutuamente.
- Las entrevistas se realizarán de manera telemática mediante zoom y serán grabadas en video y audio, ello con la finalidad de facilitar el proceso de entrevistas, transcripción y análisis.
- Aunque usted acepte participar tiene derecho a abandonar su participación en cualquier momento, sin temor a ser penalizado de ninguna manera.
- Si bien usted no se beneficiará directamente por participar en este estudio, tendrá el derecho a revisar su entrevista con el investigador así como a conocer los resultados de la investigación.
- La participación en este estudio no conlleva costo para usted, y tampoco será compensado económicamente.
- Los resultados de la investigación conservarán el anonimato de docentes, directivos e instituciones participantes, y el investigador mantendrá su confidencialidad en todos los documentos. Para esto, los audios y transcripciones serán cifrados y guardados en un sistema de almacenamiento personal, al cual solo tendrá acceso el investigador y sus profesores guías.

- Una vez finalizado el estudio, los participantes recibirán un reporte de los resultados del estudio vía correo electrónico.
- Los resultados del estudio serán utilizados con fines académicos y de considerarse un aporte para el conocimiento científico o con aplicaciones prácticas, será publicado en revistas científicas.
- Si usted tiene preguntas sobre su participación en este estudio puede comunicarse con el investigador responsable Sr. Pablo Melo Moreno, RUT: 17.617.111-1, estudiante de Magíster en Psicología Educacional, al Celular: +56984434940, Correo electrónico: pmelom@udd.cl.
- Los docentes a cargo de la investigación son la Profesora Jenny Assaél y el Profesor Gabriel Etcheberrigaray, académicos del magister en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad de Chile.
- Si usted tiene preguntas sobre sus derechos como participante o para reportar algún problema relacionado a la investigación puede comunicarse con **Jenny Assaél**, profesora titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile y coordinadora del Magíster en Psicología Educacional de la Universidad de Chile al correo electrónico jennyassael@gmail.com ,

## ACTA CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo ..... acepto participar voluntaria y anónimamente en el **Protocolo de Investigación “Significados de los docentes y directivos sobre la puesta en marcha de la Ley de Inclusión desde su trabajo cotidiano.”**, realizada por el Sr. Pablo Melo Moreno, Investigador Responsable, estudiante del programa de Magister en Psicología Educacional, dictado por la Facultad de Psicología de la Universidad de Chile, dirigido por Jenny Assaél y Gabriel Etcheberrigaray.

Declaro haber sido informado/a del objetivo, procedimientos del estudio y del tipo de participación. En relación a ello, acepto responder una entrevista con su respectiva grabación en audio y video, de manera telemática.

Declaro haber sido informado/a que mi participación no involucra ningún daño o peligro para mi salud física o mental, que es voluntaria y que puedo negarme a participar o dejar de participar en cualquier momento sin dar explicaciones o recibir sanción alguna.

Declaro saber que la información entregada será **confidencial y anónima**. Entiendo que la información será analizada por los investigadores en forma grupal y que no se podrán identificar las respuestas y opiniones de cada participante de modo personal. La información que se obtenga será guardada por el investigador responsable y será utilizada sólo para este estudio.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

|  |              |              |
|--|--------------|--------------|
| _____                                  | _____        | _____        |
| <b>Nombre Participante</b>             | <b>Firma</b> | <b>Fecha</b> |
| _____                                  | _____        | _____        |
| <b>Nombre Investigador Responsable</b> | <b>Firma</b> | <b>Fecha</b> |

Cualquier pregunta que desee hacer durante el proceso de investigación podrá contactar al Sr. Pablo Melo Moreno, Celular: +56984434940, Correo electrónico: pmelom@udd.cl.

Si Ud. siente que en este estudio se han vulnerado sus derechos podrá contactarse con la siguiente persona: **Jenny Assaél**, profesora titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Chile y coordinadora del Magister en Psicología Educacional de la Universidad de Chile, Fono (56-2) 29787794, Correo electrónico: jennyassael@gmail.com.

#### **Anexo 4: Guion Entrevistas Semiestructuradas**

### **GUIÓN TEMÁTICO DIRECTIVOS**

#### **INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Describir los significados que los directivos construyen respecto a la Ley de Inclusión (fin al lucro, gratuidad y no selección) desde sus prácticas escolares cotidianas.

#### **SIGNIFICADOS DIRECTIVOS**

¿Conoce la Ley de Inclusión? ¿Qué conoce?

¿Cómo la conocieron? ¿En qué contexto o a partir de qué situación?

¿Qué opina de la ley? (A nivel de sistema educativo y a nivel institucional)

#### **PUESTA EN MARCHA**

¿Cómo fue el proceso de adscripción del colegio a esta Ley? (años, secuencia acontecimientos)

¿Recuerda alguna conversación o qué imaginaba usted que sucedería en la escuela cuando se anunció la Ley de Inclusión? ¿Qué sucedía en la escuela antes de adscribirse a ella?

¿Recuerda cómo fue la decisión de la institución para adscribirse a la Ley de Inclusión? ¿Quiénes participaron de aquella decisión? ¿Quién tomó la decisión?

¿Qué sucedió en la escuela una vez que se adscribió a la Ley de Inclusión escolar?

¿Recuerda algo que se modificara en particular?

A nivel de gestión pedagógica

A nivel de gestión económica (año de incertidumbre)

A nivel de prácticas pedagógicas (otros y propias)

Familias o estudiantes.

¿Qué sabe y que opina sobre: ¿la no selección, fin al lucro, fin al copago?

¿Cómo evaluaría usted el proceso de la escuela al transitar desde el estado previo a la Ley de Inclusión a la actualidad? ¿Considera existencia de obstáculos o facilitadores?

¿Cuál cree usted que ha sido la mayor exigencia para usted o su trabajo a partir de esta legislación? ¿Cuál cree usted que es su mayor desafío actualmente, pensando en dar respuesta a la Ley de Inclusión en su trabajo habitual?

¿Usted cree que su trabajo hubiese tenido alguna diferencia en la situación actual de pandemia, si la escuela no hubiese adscrito a la Ley de Inclusión? ¿Por qué?

## **GUIÓN TEMÁTICO DOCENTES**

### **Individuales y Grupo Focal**

#### **INTRODUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Describir los significados que los docentes construyen respecto a la Ley de Inclusión (fin al lucro, gratuidad y no selección) desde sus prácticas escolares cotidianas.

#### **SIGNIFICADOS DOCENTES**

¿Conoce la Ley de Inclusión? ¿Qué conoce?

¿Cómo la conocieron? ¿En qué contexto o a partir de qué situación?

¿Qué opina de la ley? (A nivel de sistema educativo y a nivel institucional)

#### **PUESTA EN MARCHA**

¿Cómo fue el proceso de adscripción del colegio a esta Ley?

¿Recuerda alguna conversación o qué imaginaba usted que sucedería en la escuela cuando se anunció la Ley de Inclusión? ¿Qué sucedía en la escuela antes de adscribirse a ella?

¿Recuerda cómo fue la decisión de la institución para adscribirse a la Ley de Inclusión? ¿Quiénes participaron de aquella decisión? ¿Quién tomó la decisión?

¿Qué sucedió en la escuela una vez que se adscribió a la Ley de Inclusión escolar?

¿Recuerda algo que se modificara en particular?

A nivel de gestión

A nivel de prácticas pedagógicas (otras y propias)

Familias o estudiantes.

¿Qué sabe y que opina sobre la no selección?

¿Qué sabe y que opina sobre el fin al lucro?

¿Qué sabe y que opina sobre el fin al copago?

¿Cómo evaluaría usted el proceso de la escuela al transitar desde el estado previo a la Ley de Inclusión a la actualidad? ¿Considera existencia de obstáculos o facilitadores?

¿Cuál cree usted que ha sido la mayor exigencia para usted o su trabajo a partir de esta legislación? ¿Cuál cree usted que es su mayor desafío actualmente, pensando en dar respuesta a la Ley de Inclusión en su trabajo habitual?