

**Ley de Inclusión Escolar en Chile:  
desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados**

**School Inclusion Law in Chile:  
management challenges for subsidized private establishments**

**Lei de Inclusão Escolar no Chile:  
desafios da gestão para estabelecimentos particulares subvencionados**

Nibaldo Benavides-Moreno\*

 <https://orcid.org/0000-0003-4482-7205>

Daniel Reyes-Araya\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-0593-8033>

Jorge Alarcón-Leiva\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9915-1949>

**Resumen:** Chile tiene uno de los sistemas sociales más segregados del mundo, ocurre lo mismo en su sistema escolar. En este contexto se promulgó en 2015 la llamada “Ley de Inclusión Escolar”. El presente texto analiza los alcances que para agentes escolares claves de la región del Maule (Chile) reviste la implementación de esta política, comenzando por caracterizar al sector llamado “particular-subvencionado”, para luego describir sinópticamente la política. La metodología de trabajo es cualitativa de alcance exploratorio y se implementó mediante una entrevista semiestructurada a directivos de escuelas particulares subvencionadas, propietarios de establecimientos y secretarios regionales ministeriales de educación. Los resultados coinciden en que es necesario ocuparse de materias esenciales como mayor trabajo con los actores

---

\* Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Académico Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile, Doctor en Educación. E-mail: <nbenavides@utalca.cl>.

\*\* Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Académico Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional Talca, Chile, Magister en Gerencia y Gestión Pública. E-mail: <dreyes@utalca.cl>.

\*\*\* Universidad de Talca, Facultad de Ciencias de la Educación, Académico Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile, Doctor en Filosofía. E-mail: <joalarcon@utalca.cl>.

directivos, docentes y padres, observándose la necesidad de reforzar principios básicos de la ley: inclusión e igualdad de oportunidades educativas.

**Palabras clave:** Inclusión escolar. Enseñanza particular-subvencionada. Actores educativos.

**Abstract:** Chile has one of the most segregated social systems in the world, the same is true of its school system. In this context, the so-called "School Inclusion Law" was promulgated in 2015. This text analyzes the scope of the implementation of this policy for key school agents in the Maule region (Chile), beginning by characterizing the sector called "private-subsidized", and then synoptically describing the policy. The work methodology is qualitative with an exploratory scope and was implemented through a semi-structured interview with directors of subsidized private schools, owners of establishments and regional ministerial secretaries of education. The results agree that it is necessary to deal with essential matters such as more work with management actors, teachers and parents, observing the need to reinforce basic principles of the law: inclusion and equal educational opportunities and parents, noting the need to reinforce the basic principles of the law: inclusion and equal educational opportunities.

**Keywords:** School inclusion. Private-subsidised education. Educational actors.

**Resumo:** O Chile tem um dos sistemas sociais mais segregados do mundo, o mesmo vale para seu sistema escolar. Nesse contexto, a chamada "Lei de Inclusão Escolar" foi promulgada em 2015. Este texto analisa o alcance da implementação desta política para os principais agentes escolares na região do Maule (Chile), começando por caracterizar o setor denominado "privado-subsidiado" e, em seguida, descrevendo a política de forma sinóptica. A metodologia de trabalho é qualitativa com escopo exploratório e foi implementada por meio de entrevista semiestruturada com diretores de escolas particulares subsidiadas, proprietários de estabelecimentos e secretários regionais de educação do ministério. Os resultados concordam que é preciso tratar de questões essenciais como mais trabalho com os atores da gestão, professores e pais, observando a necessidade de reforçar princípios básicos da lei: inclusão e igualdade de oportunidades educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Educação privada subsidiada. Atores educacionais.

## Introducción

Prevenir la discriminación en educación en toda condición, contexto y tipo requiere del trabajo coordinado de líderes educativos, institucionalidad y políticas públicas sustentables y articuladas. La ley de Inclusión Escolar (N° 20.845 de 2015), establece para aquellos Establecimiento Educativos<sup>1</sup> que reciban recursos del Estado, prescripciones tales como: i) No seleccionar estudiantes, ii) Eliminar y reemplazar el financiamiento compartido<sup>2</sup> y iii) Prohibir el lucro. Esto implica modificar prácticas consolidadas por más de 40 años en el sistema escolar chileno. La discusión, promulgación e implementación de la Ley dio origen a una serie de críticas y movilizaciones por parte de los sostenedores privados<sup>3</sup>, agrupados en el gremio de Colegios Particulares de Chile A.G. (Conacep A.G., 2015), así como en la Confederación de Asociaciones de Educación Particular Subvencionada (CONAPAS) (Publimetro, 2016) y también en la Confederación de Padres y Apoderados de Colegios Particulares Subvencionados (CONFEPAS) (Emol, 2014). Adicionalmente, actores legislativos de oposición al gobierno de la época, centraron su quehacer en apoyar a las mencionadas organizaciones y recurrieron al Tribunal Constitucional<sup>4</sup> para rebatir la validez de la norma (Cooperativa, 2015).

---

<sup>1</sup> En adelante se emplea indistintamente: colegio(s), escuela(s), establecimiento(s) escolar(es).

<sup>2</sup> Permite a los dueños de establecimientos cobrar un valor adicional a los apoderados (copago) por sobre la subvención que reciben del Estado, proceso que estaba regulado.

<sup>3</sup> Persona natural o jurídica que asume ante el Estado la responsabilidad de mantener en funcionamiento un colegio en condiciones exigidas por la Ley (artículo 6°, Decreto Ley 8.144 de 1980).

<sup>4</sup> Órgano jurisdiccional del Estado, autónomo e independiente, cuya función es ejercer el control de constitucionalidad de las leyes.

El gobierno siguiente al que promulgara la Ley, por su parte, de cuño neoliberal (2018-2022), buscó instalar ajustes, centrando sus esfuerzos en cuestionar el Sistema de Admisión Escolar (SAE)<sup>5</sup> (Autor 1). Tal Sistema, es un mecanismo que por su diseño impide la selección de estudiantes por cualquier criterio. Este cuestionamiento motivó la proposición del proyecto de Ley de Admisión Justa (2019)<sup>6</sup>, que, en palabras del presidente Piñera, permitiría dar mayor libertad y flexibilidad a los proyectos educativos (Discurso Presidente Piñera, 2019).

Las disputas generadas por la Ley de Inclusión y sus mecanismos de operación dejan ver diversas maneras de entender a la educación y ponen de relieve uno de los aspectos que suelen polarizar el debate y la agenda pública. En efecto, las consecuencias normativas que la Ley de Inclusión impuso sobre sostenedores privados que acceden a la subvención pública, cuestiona la tendencia predominante de considerar a la educación una “industria” y no un bien público; esto es, la tendencia mercantil de tratar a la educación como un bien de consumo.

En lo que sigue, el artículo se propone explorar la manera en que está siendo percibida la implementación de la Ley de Inclusión por parte de agentes educativos clave, para cuyo propósito se comenzará caracterizando al sector prioritariamente regulado por la Ley, esto es, la educación de propiedad privada que recibe subvención del Estado (llamada “particular-subvencionada”); en segundo lugar, se ofrece una caracterización sinóptica del proceso descrito por la política pública en Chile, de forma de dar cuenta de la adopción de la inclusión como criterio de la agenda educativa pública; en tercer lugar, se describe la metodología del trabajo que aquí se presenta; finalmente, se ofrecen los resultados, sus análisis y algunos elementos conclusivos.

Preliminarmente convendrá señalar que se considera a los participantes en la recolección de información “informantes clave” por cuanto Sostenedores, es decir, propietarios; Directivos escolares, vale decir, administradores educativos; así como Secretarios Regionales Ministeriales de Educación (SEREMI), esto es, representantes del ejecutivo en la Región en que se ubican los Establecimientos educativos; garantizan una perspectiva autorizada en relación con la Ley de Inclusión en la medida que su experiencia permitirá examinar la Ley con criterios económicos, en el caso de los Sostenedores, pedagógicos, en el caso de los Directivos y, finalmente, políticos, en el caso de los Secretarios Ministeriales.

### *Educación privada públicamente subvencionada: el sesgo privatizador*

La provisión privada ha estado presente en Chile desde los inicios del sistema educativo obligatorio, vale decir, desde principios del siglo XX. Más recientemente sería fortalecida durante el gobierno de la Democracia Cristiana en los años 60. Durante la dictadura (1973-1989) se estableció una serie de modificaciones estructurales: las escuelas públicas pasaron a depender de los municipios, se mantuvo el sistema escolar privado, fortaleciéndose un sistema mixto, con menores regulaciones para los colegios particulares subvencionados (establecimientos de propiedad y administración privada), pero que reciben financiamiento estatal vía subvención por estudiante; fomentándose así el crecimiento de las empresas educacionales privadas subvencionadas por el Estado (Jofré, 1988; Carrasco; Flores, 2019).

---

<sup>5</sup> Entrega cupos a través de un ordenamiento aleatorio de postulantes, privilegiando el orden de preferencia que las familias identifican en la postulación.

<sup>6</sup> Buscaba reinstalar la selección de estudiantes hasta el 100% de los cupos “a fin de evaluar el mérito académico” por medio de pruebas. El 13 de mayo del 2019, por seis votos a favor y siete en contra, los parlamentarios rechazaron debatir esta propuesta en el Congreso.

Dadas las características de las transformaciones realizadas por la dictadura en educación, en Chile se ha experimentado sucesivamente un fenómeno de creciente privatización. La privatización educacional consiste en el retraimiento del Estado en labores de provisión, financiamiento y/o regulación del sistema educativo (Lubienski, 2006, Bellei; Muñoz, 2021). En el caso chileno, esencialmente se refiere a la provisión y financiamiento, y parcialmente a su regulación (Carrasco; Flores, 2019). Algunos trabajos de investigación, por otra parte, sugieren considerar a la privatización y estratificación y aumento de la desigualdad del sistema escolar como rasgos estrechamente vinculados, al punto de considerar que son dos aspectos de un mismo fenómeno (Rizvi, 2016; Verger; Moschetti, 2017).

En efecto, la modalidad de provisión educativa privada en Chile es actualmente dominante en términos de cobertura de matrícula (55%), constituyéndose en una excepción respecto de lo que acontece en otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Ocde, 2017) y respecto de ella la experiencia internacional muestra que la educación privada suele responder a proyectos alternativos al proyecto nacional dominante (Ocde, 2017). Si bien los sostenedores privados pueden contribuir a la generación de bienes públicos en educación, es necesaria una regulación que asegure que el siempre latente interés privado por el lucro no colisione con el interés común (Carrasco; Gunter, 2019; Ilabaca; Falabella; Madero, 2020).

Los gobiernos postdictadura mantuvieron sin cambios mayores el modelo de subvención del que se benefician proyectos educativos privados; es más, lo consolidaron durante la década de los 90 con el financiamiento compartido y la selección de estudiantes (Assaél *et al.*, 2011). El crecimiento acelerado de los establecimientos privados, producto de la desregulación y sus mejores resultados brutos, hicieron creer a las familias que eran el producto de la mayor calidad de sus procesos formativos (Carrasco; Flores, 2019). Si bien es efectivo que muchos padres eligen colegios particulares subvencionados para enviar a sus hijos, esto se relaciona con la composición social de los colegios y la búsqueda de un ambiente seguro; criterios de elección que están por sobre los resultados educacionales (Espínola, 1989; Schneider; Elacqua; Buckley, 2006; Corvalán; Román, 2012; Corvalán; García- Huidobro, 2016; Carrasco; Falabella; Tironi, 2016; Hernández; Raczynski, 2015).

Considerando tanto las decisiones de la dictadura como las adoptadas por gran parte de los gobiernos posteriores a ella, puede concordarse con Verger; Bonal; Zancajo (2016), quienes catalogan la privatización escolar de Chile como uno de los casos más drásticos y duraderos de instauración de “cuasi-mercados” en educación, siendo considerado como un tipo “integral” de colaboración público-privada. De hecho, bastante antes Lubienski (2006) identificaba el caso chileno como uno de “vouchers con financiamiento público”, que combina una propiedad mayoritariamente privada de la educación con un financiamiento principalmente público. Bellei y Orellana (2014), por su parte, subrayan las muy pocas condiciones exigidas a los sostenedores privados por parte del Estado, permitiendo el lucro con fondos públicos o el cobro de copago a las familias.

#### *De la integración hacia la inclusión educativa: una sinopsis*

Actualmente Chile transita hacia la implementación de políticas de equidad y calidad con un fuerte acento en políticas inclusivas. La noción “inclusión educativa”, proveniente del ámbito de la educación especial se impone en las políticas públicas en educación desde el reconocimiento de la diversidad y ampliación del derecho a educación (Mancebo; Goyeneche, 2010).

Haciendo un análisis temporal hay que remontarse a los 90 para entender los orígenes de un movimiento que se conduce paulatinamente desde la integración a la inclusión. En efecto, la

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Chile,1990), que fijó los parámetros del sistema educacional por aproximadamente dos décadas, contempló el concepto de “integración”, utilizándolo para entender la relación del estudiante con su entorno, sin necesariamente atender a su propia diversidad. En el mismo sentido de la LOCE, la Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad (N°19.284, 1994) estableció la obligatoriedad de la modalidad de educación diferenciada, sumando el requerimiento de adecuación curricular, la mantención de escuelas especiales y la integración de personas con discapacidad en las escuelas regulares en todas sus formas (físicas, psíquicas o sensoriales), y plantea como eje articulador el principio de integración (artículo 27°, p. 8). Asimismo, en 1998 se establecen normas de integración escolar en educación, originando los Proyectos de Integración Escolar, sumándose en 2005 la Política Nacional de Educación Especial, enfatizándose el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), sin que, sin embargo, el último documento referido sea un estricto texto normativamente vinculante.

En la década siguiente, la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP)<sup>7</sup> (2008) y el Decreto 170<sup>8</sup> (2009) avanzarían al plantear acciones y prácticas destinadas a favorecer el acceso a estudiantes con NEE, pero sin considerar en toda su extensión la situación de estudiantes con diverso origen social y/o cultural. En la Ley General de Educación LGE (2009), se introduce por primera vez de forma sistemática el concepto de inclusión para la educación escolar, declarando la intención de disminuir la discriminación. A pesar ello, en la práctica educativa regular se generan barreras para la inclusión educativa, en el sentido prescrito por la Ley General de Educación (LGE), cuando socialmente se tiende a la individualización, a la segregación y a la falta de responsabilidad del aprendizaje de todos los estudiantes. Tales barreras son también culturales, sostenidas en creencias respecto de la educabilidad de los estudiantes, en gran medida fundamentadas en la noción de diversidad como problema y no como recurso u oportunidad para potenciar el desarrollo de las y los estudiantes (LÓPEZ *et al.*, 2014, p. 16).

No obstante, la LGE es la antesala para dos de las políticas más importantes en materia de inclusión: el Decreto N° 83 de 2015 y la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845 del año 2015. Esta última enfrenta decididamente la segregación educativa, ya que las oportunidades educacionales de los estudiantes chilenos están fuertemente condicionadas por su nivel socioeconómico, cognitivo, religioso o disciplinario (Chile, 2017).

Esta trayectoria normativa, entonces, da cuenta de algunos de los hitos mediante los cuales el país ha avanzado de la integración a la inclusión escolar, a partir de leyes, decretos y programas orientados a eliminar elementos fundamentales de discriminación, exclusión o segregación de los estudiantes.

## Metodología

El trabajo realizado corresponde a un estudio exploratorio-cualitativo, aplicado a una muestra intencional de 42 actores claves en educación de la región del Maule (Chile), territorio que concentra el 7% de la población escolar del país. Los actores han sido seleccionados mediante

---

<sup>7</sup> Entrega recursos adicionales al colegio por cada alumno prioritario (aquellos en condiciones socioeconómicas que les dificulta enfrentar el proceso educativo) y preferente (aquellos cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional).

<sup>8</sup> Norma que instauró las condiciones para el funcionamiento de los Proyectos de Integración Escolar, como también los recursos económicos que se otorgarán para el trabajo con estudiantes con NEE.

criterios de inclusión y exclusión, a saber: (i) el género no es determinante, (ii) que tengan 25 años a 65 años, y que aceptaran participar en el estudio de manera voluntaria. (iii) se excluyó a aquellos sin experiencia en sus roles, y (iv) se eliminó participantes que abandonaron la investigación o que no firmaron consentimiento informado.

La muestra seleccionó a 22 directores/as escolares con una experiencia de al menos un año en el cargo directivo, que se desempeñan en escuelas particulares subvencionadas con una matrícula de entre 120 y 240 estudiantes promedio y un cuerpo docente de entre 18 y 33 profesores(as), lo que representa a centros escolares de tamaño pequeño y mediano. Asimismo, se incluye a 12 sostenedores de la región participante, que tenían en común que sus establecimientos no eran de naturaleza religiosa y 8 secretarios regionales Ministeriales (Seremi)<sup>9</sup> que han ejercido el cargo por al menos seis meses continuos. Se utilizó una entrevista semiestructurada validada mediante juicio de expertos.

La identidad personal de los participantes ha sido debidamente cautelada por procedimientos de anonimato, pese a que la investigación no representa ningún riesgo para ello. De acuerdo con Guerriero y Minayo (2019) tanto la generación del material empírico como el análisis y almacenamiento de la información han estado sujeto a las mismas normas de anonimato. Además, fue presentado oportunamente un consentimiento libre e informado que garantiza la confidencialidad de la información, el conocimiento de los objetivos de la participación y de la ausencia de riesgos y amenazas a los participantes (Mainardes; Carvalho, 2019). Obtenido el consentimiento, se calendarizó las entrevistas (julio-agosto 2019) tanto en el caso de directores y sostenedores, como a nivel del Ministerio de Educación, en el caso de los secretarios regionales. Las entrevistas fueron audio grabadas, se extendieron por un tiempo de 50 a 90 minutos y fueron transcritas para su análisis, bajo la técnica descrita en Bardin (2010). Los procedimientos para procesar datos fueron:

a) primero, de la información transcrita se hizo una lectura exhaustiva, buscando ideas principales (o de la trama) por cada interrogante establecida, siendo codificada mediante el software NVIVO 10.0, cuando los datos brutos del texto se transformaron en una representación del contenido, obteniendo también la selección de los mensajes transcritos. Se utilizaron tres técnicas: recorte, enumeración y clasificación y agregación;

b) segundo, del abanico de códigos obtenidos se levantaron categorías analíticas que obedecieron a dimensiones emergentes. El procedimiento se hizo en dos etapas –inventario y clasificación– permitiendo la definición de diecinueve categorías empleadas para los datos

c) desde tales categorías, y como tercer y último paso, se construyó el análisis de contenido. El cual implica el tratamiento de resultados -selección de respuestas más representativas de las categorías de análisis, su inferencia e interpretación de resultados- permitiendo acercarse a las respuestas de las interrogantes.

Lo Cuadro 1 contiene las interrogantes junto a las dimensiones y categorías resultantes.

---

<sup>9</sup> Representan al Ministerio de Educación, son quienes planifican, norman y supervisan el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos educacionales de su región.

**Cuadro 1 - Interrogantes y categorías resultantes por actores clave**

Interrogantes utilizadas	Actores clave	Categorías
¿Qué significa para usted la Ley de Inclusión Escolar?	Director/a	Acceso Aprendizajes de calidad
	Sostenedor/a	Igualdad Ley incongruente
	Secretario/a Ministerial de Educación	Educación universal Justicia educacional
¿Cuáles son los principales beneficios de la Ley?	Director/a	Oportunidad de Elegir Igualdad de enseñanza
	Sostenedor/a	Mejor educación Beneficio monetario
	Secretario/a Ministerial de Educación	Crecimiento profesional Mayor satisfacción
¿Cuáles son las principales dificultades en el proceso de implementación?	Director/a	Falta de acompañamiento Resistencia de la comunidad educativa Falta de preparación
	Sostenedor/a	Exceso de fiscalización Recursos económicos
	Secretario/a Ministerial de Educación	Aceptación Distorsión

Fuente: Los autores.

## Análisis de Resultados

Se analizan las opiniones de directores, sostenedores y autoridades regionales ministeriales respecto de sus visiones sobre beneficios y dificultades de la Ley de Inclusión Escolar, visualizándose elementos que deben potenciarse y otros decididamente corregirse.

### a) Visiones iniciales sobre el sentido de la política de inclusión escolar

Según los directores la nueva política permite potenciar las oportunidades bajo dos lineamientos centrales. En primer lugar, se considera el acceso, comprendido como la igualdad de condiciones en el ingreso a establecimientos considerados de prestigio académico, pues el Sistema de Admisión Escolar (SAE) establece dejar de aplicar procesos de selección de estudiantes, proceso que ha sido positivo por cuanto alrededor del 82% de las familias logró que su hijo o hija fuese seleccionado en alguna de las primeras preferencias manifestadas por Padres y Apoderados (Carrasco; Honey, 2019; Padilla Fuentes; Suazo Ruíz; Rodríguez Garcés, 2023; Villaseca, 2022). Una respuesta de los participantes destaca el valor de otorgar:

[...] oportunidades a niños y niñas a una educación gratuita y de calidad sin ningún tipo de barreras, respetando a cada uno según sus capacidades y condiciones socioculturales y afectivas. (Entrevistado n. 2).

En segundo lugar, se considera el lineamiento referido a aprendizajes de calidad, es decir, a la provisión de un servicio educativo de altos estándares académicos. Los directores plantean que es relevante acceder a establecimientos con estas características; sin embargo, la ley contribuye solo al proceso de elección y admisión, sin asegurar procesos de enseñanza de calidad al interior del sistema. En consecuencia, posibilita,

[...] democratizar de mejor forma la capacidad que los estudiantes traen, independiente del lugar de donde vengan. (Entrevistado n. 8).

Sobre la misma pregunta los sostenedores señalan que corresponde a un mejoramiento en la igualdad, en el entendido que debe existir una educación sin diferencias tanto en lo pedagógico como en recursos materiales. Ciertamente es una herramienta que promueve la elección de escuelas con reglas justas, reduciendo la desigualdad de acceso, permite

[...] dar educación igualitaria para todos los estratos sociales, facilitando la inclusión de los alumnos a distintos establecimientos educacionales. (Entrevistado n. 4).

Otros sostenedores manifiestan que es una Ley incongruente, señalando que es una política bien intencionada, pero con falencias observables tanto en la asignación de recursos, como en la libertad de decidir de las familias. Lo que exige ofrecer mejor información sobre sus alcances, puesto que inevitablemente su operación debe lidiar con un conjunto de elementos estructurales que determinan en buena medida su éxito. En este sentido uno de los entrevistados señala, con tono irónico,

[...] creo que es una excelente ley pensada detrás de un escritorio, y que trata de coartar los proyectos educativos institucionales, sin que las familias puedan decidir. (Entrevistado n. 16).

En torno a la misma pregunta, los secretarios ministeriales de educación la definen como de acceso a una educación universal, señalando que ningún estudiante quede afuera del sistema educativo de su preferencia. En este sentido, uno de ellos señala que es una

[...] ley que beneficia a todos los estudiantes, dando las mismas posibilidades de educación de calidad sin miramientos financieros. (Entrevistado n. 14).

En este tenor, Villar (2020) y el Centro de Estudios MINEDUC (2022) observan un aumento muy leve pero estadísticamente significativo en la proporción de estudiantes vulnerables y no vulnerables que asisten a escuelas de “alto desempeño”, tras haberse implementado la ley<sup>10</sup>.

Otro grupo de secretarios ministeriales señaló que es una política que aporta a la justicia educacional, producto de la implementación de acciones que fortalecen la equidad en el sistema. Efectivamente vino a satisfacer este principio, al conceder a estudiantes de menor rendimiento la opción de ser asignados a colegios preferidos por sus familias de mejor desempeño. Por lo mismo, se estima que

[...] la reforma [...] hace que el sistema escolar sea más equitativo, fortaleciendo las líneas de acceso y las prácticas de igualdad. (Entrevistado n. 2).

Algunos sostenedores si bien comparten la concepción de igualdad de oportunidades de la ley, tienen dudas al destacar que es una política que interviene los Proyectos Educativos Institucionales, y por ende la libertad de las escuelas, no dando cuenta además de los recursos para su implementación, declarándola poco sustentable. A juicio de los autores, estas opiniones se entienden si nos situamos que antes de la ley, el sistema permitía seleccionar estudiantes por factor socioeconómico encubierto en rendimiento, sin control de la situación socioeconómica. La “supuesta intervención” sobre el proyecto educativo propio del establecimiento cuesta entenderla, pues supone que el estudiante seleccionado asistiría a un establecimiento con el cual las familias no

---

<sup>10</sup> Es el resultado de una evaluación integral (aprendizajes e indicadores de logros de estudiantes) que clasifica a los establecimientos en desempeño Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

comparten su proyecto educativo. De hecho, tampoco la antigua ley al otorgar a los padres el derecho a elegir el establecimiento, garantizaba su afinidad con el proyecto educativo, de manera que su disconformidad refleja valorizar más la pérdida de privilegios que tenían los centros escolares privados en materia de selección de estudiantes.

Finalmente, los secretarios ministeriales señalan que hablar de “inclusión educativa” es una cuestión de justicia, coherente con una visión de construcción de futuro, la que se asocia a la generación de expectativas factibles de concretarse para todos los estudiantes sin distinción de ningún tipo, que a juicio de los autores es coherente con el discurso oficial.

*b) Beneficios de la ley*

Según los directores de establecimientos escolares, los beneficios de la ley se ligan principalmente a la oportunidad (efectiva) de elegir de las familias, lo que representa su voluntad por presentar a sus hijos a escuelas según su conveniencia. Carrasco y Honey (2019), señalan que hay familias que eligen y sus hijos e hijas quedan en escuelas del más alto desempeño, a las que muy probablemente en el pasado no hubiesen postulado o bien no hubiesen sido aceptados:

[...] las familias ahora pueden elegir la escuela, sin que prime su capacidad económica. Siento que sus hijos también van a optar el día de mañana a una educación más igualitaria. (Entrevistado n. 19).

Un segundo ámbito de análisis se relaciona con la igualdad de enseñanza, lo que implica que para conseguir aprendizajes significativos se debe propender a la equidad de oportunidades, dedicación y apoyo a los estudiantes, independiente de sus características físicas, sociales, culturales y/o económicas, pues

[...] se les ofrece a los estudiantes una igualdad de trato [...]. Los estudiantes en su particularidad deben sentir que tienen más y mejores oportunidades para aprender. (Entrevistado n. 15).

En cuanto a los sostenedores, los beneficios que reportan conciernen al acceso a una mejor educación. Reconocen que es un derecho que tienen las familias y que no deben ser excluidas por sus diferencias socioeconómicas. No obstante, esto último no prima a la hora de elegir colegios, más bien son factores relativos a la calidad de la oferta existente en los territorios, por restricciones de movilidad, por la precariedad de la infraestructura urbana y de transporte, y procesos de autoselección culturalmente anclados en las familias. Existe una clara relación entre el nivel socioeconómico y el tipo de establecimiento: las familias vulnerables eligen colegios de menor calidad, con menor demanda y baja selectividad, contrariamente a las preferencias de las familias no vulnerables (Flores; Carrasco, 2013; González, 2017; Raczynski *et al.*, 2010; Rodríguez, 2016; Santos; Elacqua, 2016). En este sentido, un entrevistado señala que:

[...] las familias no pueden ser discriminadas por su nivel económico, aunque nos dimos cuenta de que algunas no están tan interesadas en ingresar a esta escuela, porque está lejos de su casa. (Entrevistado n. 5).

También los sostenedores aluden al beneficio monetario<sup>11</sup> implicado, en cuanto a la regularidad y estabilidad en la entrega de los recursos, a diferencia de lo que sucedía con el copago

---

<sup>11</sup> Un establecimiento recibe una subvención por estudiante de \$85.000 (pesos chilenos) mensuales. Si recibe estudiantes calificados como prioritarios, obtendrá un adicional de \$40.000; si es preferente, un adicional de \$22.000.

de los apoderados, que originaba incertidumbre y atraso permanente, producto de que ahora los dineros privados son reemplazados por aportes públicos

[...] un aporte adicional de recursos hace trabajar con los estudiantes de mejor forma, dado que, con este aumento, que es más o menos importante, es posible mejorar infraestructura y equipamiento. (Entrevistado n. 1).

Según los secretarios regionales ministeriales los beneficios de la ley se dan en el crecimiento profesional de equipos directivos y docentes, traduciéndose en el incremento de sus conocimientos, habilidades y actitudes, a partir de la diversidad de estudiantes que deben atender. Existe una marcada variabilidad en la calidad de la educación que se ofrece en Chile, de ahí que los establecimientos de calidad sean escasos y que con la llegada de la ley exista una legítima aspiración para mejorar. Así se señala

[...] a los profesionales de la escuela les hace ser más completos. Obligando a la institución a preparar más a sus equipos. En lo pedagógico, obliga a renovar las estrategias de enseñanza. (Entrevistado n. 2).

Otro ámbito mencionado por los secretarios ministeriales se relaciona con mayor satisfacción y bienestar del estudiante, al terminar la discriminación que generaban las pruebas de selección y el copago, que eran riesgos latentes para ser excluidos del sistema educativo. Es notable observar en la selección las aspiraciones de familias con hijos (estudiantes) clasificados de nivel “insuficiente” o “elemental”<sup>12</sup> que igualmente postulan a colegios de alto rendimiento o previamente selectivos. (Duk; Murillo, 2019; Sillard; Garay; Troncoso, 2018); lo que permite

[...] que las familias y sus hijos no se sientan diferentes, más bien estén contentos de poder entrar a colegios que ellos estimen conveniente sin pruebas de entrada. (Entrevistado n. 4).

Para algunos directores y directoras de establecimientos escolares el principio inclusivo va de la mano del derecho de las familias a escoger y de ser consideradas por igual en cualquier contexto educativo. Señalan que, para conseguir la igualdad de enseñanza, los procesos educativos deben centrarse en la diversidad de las aulas de clases. Obligando a todos a revisar sus métodos de trabajo y las condiciones en que se encuentran los estudiantes.

Los sostenedores, por su parte, observan beneficios en el derecho de las familias a integrarse a escuelas de prestigio académico, sin barreras de selección económica. En este sentido, manifiestan que existe la disposición de las familias en mantener el copago para asegurar la identidad o cultura del establecimiento escolar, y que la calidad de la oferta y el transporte son componentes decisivos. Advierten que el nivel de vulnerabilidad de las familias es un factor por considerar, dado que a mayor vulnerabilidad más baja es la elección de sistemas educativos de calidad. Por último, mencionan que debido a la seguridad de los aportes monetarios -derivados de la nueva ley- conseguirán asegurar la viabilidad del proyecto académico.

Finalmente, los secretarios ministeriales observan una evolución profesional en las prácticas de trabajo de equipos directivos y académicos, dada la demanda que implica atender pedagógicamente a estudiantes diversos, siendo además muy positivo en un sistema educativo de disímil y exigua calidad.

En síntesis, si bien los beneficios dan cuenta de aportes de la política, mayor bienestar e impulso a las familias a participar en sistemas educativos otrora discriminatorios, promoviendo

---

<sup>12</sup> Comprenden tres niveles: Insuficiente, Elemental y Adecuado. Describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar si alcanzan los objetivos de aprendizaje estipulados en el currículum.

mejoras en las capacidades profesionales de los equipos para apoyar la inclusión en el aula, se asume que la ley por sí misma no puede dar cuenta de todos los desafíos, pero cumple atendiendo cuestiones muy importantes, incluyendo la seguridad de los proyectos educativos.

c) *Dificultades de implementación*

Los directores destacan como elemento clave la falta de acompañamiento del Ministerio de Educación, poniendo especial atención en la ausencia de apoyo en el proceso de implementación. Esta política vino a promover justicia y a reducir la desigualdad, pero depende de la interacción con otras políticas y condiciones estructurales del sistema, por lo que el Estado tiene un papel relevante. Una respuesta fue que

[...] falta información, es difícil desarrollar un plan de inclusión para el colegio como la norma lo exige, si existe nula asesoría de los entes correspondientes como el MINEDUC. (Entrevistado n. 12).

Otro factor problemático aludido por los directores es la resistencia de la comunidad educativa a la diversidad de estudiantes que ingresan al establecimiento, esencialmente por su origen socioeconómico, necesidades educativas especiales y nacionalidad. Esta oposición se manifiesta en actitudes discriminatorias de algunos apoderados al considerarlos como “personas inferiores”. Este trato desfavorable requiere de procesos y mecanismos urgentes de sensibilización, pues

[...] ha costado convencer a los apoderados que la inclusión era buena. Nos manifestaron que si el colegio se llenaba entre comillas de *flaites* (vulgarismo chileno de carácter peyorativo vinculado a malos hábitos, como mala dicción, y en mayor o menor medida a delincuencia), ellos se llevaban a sus hijos. (Entrevistado n. 1).

También los directivos señalan que un ámbito adicional de dificultades es la falta de preparación de los docentes. La ausencia de herramientas y conocimientos para trabajar con estudiantes diversos implica verse sobrepasados. Un balance completo de la eficacia de esta política requiere del mejoramiento de las prácticas docentes, en la medida en que

[...] ha costado cambiar la mentalidad de los docentes. Se sienten sobrepasados en sus labores académicas. Es obvio que tienen más trabajo en la preparación de sus clases, pero es la realidad y deben adaptarse (Entrevistado n. 9).

Una visión diferente es la de los Sostenedores, para quienes las dificultades están en el exceso de fiscalización, siendo su queja principal la relación del Establecimiento con la Institucionalidad pública, encargada de implementar el proceso. Manifiestan que la labor de la Superintendencia de Educación<sup>13</sup> en sus visitas es más punitiva que de orientación:

[...] el año pasado hubo un exceso de supervisión punitiva. Un fiscalizador me manifestó irónicamente, que tenía que salir del colegio aplicándole una multa. Para mí fue sospechosa su actitud. (Entrevistado n. 14).

Otro ámbito que indican es el referido a los recursos económicos, que si bien los catalogan como beneficiosos -por su regularidad y estabilidad-, manifiestan tener dificultad por el volumen

---

<sup>13</sup> Organismo creado por Ley N° 20.529. Fiscaliza que sostenedores de colegios se ajusten a las leyes, reglamentos e instrucciones, exigiéndoles rendiciones de ingresos y gastos, permitiendo y garantizando la legalidad del uso de los recursos (subvenciones).

del monto, dado que el aporte monetario establecido no iguala el copago anterior de los padres y apoderados, provocándoles inestabilidad en el sistema. Así lo señala un entrevistado

[...] en cuanto a lo financiero fue mal prevista esta política, y no se condice con lo que se prometió. El colegio tiene que crecer, se fue a conseguir plata (dinero) a los Bancos, pero ahora como somos sin fines de lucro, no nos dio crédito ningún Banco. (Entrevistado n. 1).

Respecto de los secretarios ministeriales, la principal dificultad es la aceptación de los cambios por la comunidad educativa y la distorsión de la información que les llega. Manifiestan que ni los estudiantes de mayor ni peor rendimiento han sido perjudicados, sino que levemente beneficiados. En todo caso resulta difícil al corto plazo derribar mitos al respecto, requiere establecer estrategias de cambios progresivas y condiciones estructurales del sistema

[...] terminar con la distorsión y la manipulación de la información, que han venido a crear mitos que han exacerbado a los establecimientos subvencionados, sobre aspectos que les iban a afectar, haciéndoles pensar que la Ley de Inclusión los perjudicaría. En el camino se han dado cuenta que no era así. (Entrevistado n. 13).

[...] se necesita cambiar la mentalidad de la comunidad educativa. Generando espacios de reflexión de las autoridades con la comunidad educativa sobre los beneficios de esta política. (Entrevistado n. 6).

En consonancia con los antecedentes disponibles, según los directores, las principales carencias están en el apoyo recibido por el MINEDUC, que les hace consumir tiempo en la búsqueda de procesos que sistematicen su ejecución. Asimismo, la disparidad socioeconómica, cognitiva y origen social de los estudiantes provocan reacciones negativas en algunos miembros de la comunidad educativa, las que afectan la cohesión social. Finalmente, urge mejorar las prácticas docentes.

Los sostenedores observan dificultades centradas en la intervención exagerada de la Superintendencia de Educación. No ven un acompañamiento eficaz, perciben actos de desconfianza permanente en el uso de los recursos económicos. Igualmente, la escasez de estos dadas las diferencias entre lo que recibían -copago- y lo que reciben vía subvención, les hace mantener una actitud de preocupación constante.

Por último, para los secretarios regionales ministeriales las dificultades se centran en lograr que la comunidad deponga aspectos prejuiciosos, y la convicción de que esta política vino a introducir nuevos principios de justicia moral.

### **Consideraciones Finales**

La Ley de Inclusión Escolar en Chile referida a lo que ocurre en escuelas privadas subvencionadas, ha permitido identificar ciertas cuestiones significativas a la hora de implementar reformas de relevancia. Estudios recientes muestran tendencias iniciales que sería trascendente atender y revisar en cuanto más avance el proceso de consolidación de la norma en el sistema educativo; es más existen, recomendaciones asociadas a que todos los agentes educativos profundicen su comprensión de la educación inclusiva (Azorín; Ainscow, 2018; Carrasco-Bahamondes; Gedda, 2022; Cruz, 2019; Gelber *et al.*, 2019; Popkewitz, 2009; Unesco, 2020).

En el tenor indicado, siguiendo a Casanova (2011) y Payá (2010), que preveían que las políticas inclusivas presentan muy buenas intenciones, pero que en la práctica las dificultades se

originan en la aplicación o puesta en práctica de dichas iniciativas, los hallazgos confirman tres aspectos centrales, los que a continuación se indican.

Primero, hay elementos ideológicos importante en la predisposición de algunos sectores claves para su implementación, sean los sostenedores que sienten alterado su “marco de funcionamiento” o los padres y apoderados que más allá de los discursos igualitaristas, en los hechos pareciera que no quieren renunciar a la situación anterior, sean privilegiados o no por ello. Y por lo mismo, identificar estos elementos y buscar pronta respuesta es un factor que puede ser determinante para el éxito potencial de la reforma.

Segundo, en el plano de los beneficios los actores educativos coinciden en el derecho que tienen las familias a elegir establecimientos educacionales y de ser tratados por igual. Es importante destacar el gran consenso en este plano, incluso manifestado en el caso de los sostenedores, por su contradicción entre el eventual riesgo inicial del derecho a educación con el tratamiento por igual a las familias y sus hijos e hijas.

En tercer lugar, está el riesgo de instalar cambios en comunidades educativas que no han sido debidamente preparadas para ello. En este plano existe un problema no resuelto entre los tiempos políticos y educativos que atenta contra el éxito de las reformas y que requiere de estrategias que se adecuen a la dinámica efectiva de los cambios y no a los dueños “de escritorio” de las políticas. En un formato cortoplacista dominante de la política contingente, las transformaciones educacionales de largo plazo, que suelen ser las más sustantivas, tensionan el modelo por lo cual su implementación, regida por menores plazos, siempre incidirá en los resultados educativos si éstos no son debidamente manejados por los centros educativos. Ello es coincidente con los análisis de diversos autores (Aziz, 2018; Bellei, 2016; Corredor, 2016; Zancajo, 2019).

Con todo, hay que diferenciar cuestiones menores de aquellas mayores. En esta últimas es fundamental dejar actuar a los establecimientos escolares, pero con un sistema de seguimiento que permita apoyarles en las cuestiones pedagógicas claves, preparar a las comunidades ante los resultados de corto y mediano plazo, para que puedan mantener su hoja de ruta de largo plazo, respondiendo a las demandas de apoyo emergentes. Esto es consistente con la implementación de esta ley que ha generado beneficios que deben fortalecerse e inquietudes que han de atenderse. Las confusiones han sido sobrellevadas con el esfuerzo de sus propios actores. Por tanto, se advierten desafíos para dar cuenta de la complejidad descrita.

Finalmente, las pautas de atención a la inclusión existentes en Chile son insuficientes para preocuparse, por ejemplo, de una población migrante en aumento, en algunos casos sin ser hispano-hablantes; de estudiantes con NEE, en algunos casos con discapacidad intelectual o grupos numerosos de estudiantes con hiperactividad, que si bien hay avances institucionales tales como el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y Proyecto de Integración Escolar (PIE), lo cierto es que, según (Autor 1) se requieren iniciativas centradas en un trabajo diferenciado y personalizado, dentro y fuera del aula, de forma individual y grupal (Corredor, 2016). Para esto, será necesario: a) dotar a los equipos docentes y directivos de herramientas de gestión pedagógica; b) establecer adecuaciones curriculares, con evaluación y retroalimentación permanente de los logros académicos conseguidos; c) un trabajo mancomunado entre los docentes y los equipos multidisciplinarios que integran el PIE (psicopedagogo, educador diferencial, psicólogo) y; d) conseguir el apoyo incondicional de las familias (cartas de compromiso, asistencia a talleres de sensibilización y apoyo psicosocial para aquellas que lo requieran).

Además, sería relevante disponer de prácticas de formación docente continua en estas materias, instancias de capacitación en planificación curricular, estrategias didácticas y evaluativas acordes a su realidad territorial, emanadas desde la experiencia de las escuelas, sus equipos directivos y docentes que han logrado buenos desempeños.

## Referencias

AZORÍN, C.; AINSCOW, M. Guiding schools on their journey towards inclusion. **International Journal of Inclusive Education**, Leeds, v. 24, n. 1, p. 58-76. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1450900>

ASSAÉL, J. *et al.* La empresa educativa chilena. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 305-322, abr./jun. 2011.

AZIZ, C. Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota Técnica n. 2. **Líderes Educativos**. Santiago: Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile, 2018. Disponible en: [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2\\_L6\\_C.A\\_Evolución-e-implementación-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-en-Chile.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolución-e-implementación-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-en-Chile.pdf). Acceso en: 14 mar. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2010.

BELLEI, C. Dificultades y resistencias de una reforma para des-mercantilizar la educación. **RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación**, [s. l.], v. 9, n. 2, p. 232-247. 2016.

BELLEI, C.; MUÑOZ, G. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. **Journal of Educational Change**, New York, v. 24, p. 49-76. 2021. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

BELLEI, C.; ORELLANA, V. What Does 'Education Privatisation' Mean? Conceptual discussion and empirical review of latin american cases. **ESP Working Paper Series**, Privatisation in Education Research Initiative, n. 62, p. 1-42. New York: Open Society Foundations, 2014.

CARRASCO, A.; GUNTER, H. M. The "private" in the privatisation of schools: the case of Chile. **Educational Review**, London, v. 71, n. 1, p. 67-80. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1522035>

CARRASCO, A.; HONEY, N. Nuevo sistema de admisión escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un largo camino. **Serie: Estudios en Justicia Educacional**, n. 1, marzo. 2019.

CARRASCO, A.; FLORES, L. M. **De la reforma a la transformación**: capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena. Santiago: Ediciones UC, 2019.

CARRASCO, A.; FALABELLA, A.; TIRONI, M. Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. *In*: CORVALÁN, J.; CARRASCO, A.; J.E. GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (ed.). **Mercado escolar y oportunidad educacional**: libertad, diversidad y desigualdad. Santiago: Ediciones UC, 2016. p. 81-111.

CARRASCO-BAHAMONDE, J.; GEDDA, R. La inclusión como reforma a gran escala: trayectorias de cambio en escuelas privadas subvencionadas en Chile 2015-2020. **Revista**

**Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 89, n. 1, p. 39-58, mayo/ago.. 2022. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie8915023>

CASANOVA, M. De la educación especial a la inclusión educativa. **CEE Participación Educativa**, Madrid, n. 18, p. 8-24, nov. 2011.

CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC. Valoración de las familias por la apertura de escuelas: Evidencia del sistema de postulaciones de Chile durante la pandemia por COVID-19. **Serie Evidencias**, n. 54, marzo, Ministerio de Educación (MINEDUC), 2022. Disponible en: [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/EVIDENCIAS-54\\_2022\\_fd01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2022/03/EVIDENCIAS-54_2022_fd01.pdf). Acceso en: 28 ene. 2023.

CHILE. Decreto n. 83, de 30 de enero de 2015. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. **Diario Oficial**, Santiago, n. 41.075, 05 de febrero de 2015. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2015/02/05/do-20150205.pdf>. Acceso en: 02 mar. 2023.

CHILE. Decreto n. 170, de 14 de mayo de 2009. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. **Diario Oficial**, Santiago, n. 39.641, 21 de abril de 2010. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2010/04/21/do-20100421.pdf>. Acceso en: 19 mar. 2023.

CHILE. Decreto n. 8144, de 25 de septiembre de 1980. Reglamenta Decreto Ley n° 3.476, de 1980, sobre Subvenciones a Establecimientos Particulares Gratuitos de Enseñanza. **Diario Oficial**, Santiago, n. 30.806, 04 de noviembre de 1980. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/versiones-anteriores/>. Acceso en: 05 feb. 2023.

CHILE. Ley n. 20.845, de 29 de mayo de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. **Diario Oficial**, Santiago, n. 41.177, 08 de junio de 2015. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2015/06/08/do-20150608.pdf>. Acceso en: 27 mar. 2023.

CHILE. Ley n. 20.529, de 11 de agosto de 2011. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. **Diario Oficial**, Santiago, n. 40.046, 27 de agosto de 2011. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2011/08/27/do-20110827.pdf>. Acceso en: 15 mar. 2023.

CHILE. Ley n. 20.370, de 17 de agosto de 2009. Establece la Ley General de Educación. **Diario Oficial**, Santiago, n. 39.461, 12 de septiembre de 2009. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/09/12/do-20090912.pdf>. Acceso en: 15 mar. 2023.

CHILE. Ley n. 20.248, de 25 de enero de 2008. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. **Diario Oficial**, Santiago, n. 38.976, 01 de febrero de 2008. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2008/02/01/do-20080201.pdf>. Acceso en: 24 feb. 2023.

CHILE. Ley n. 19.284, de 05 de enero de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad del Ministerio de Planificación y Cooperación. **Diario Oficial**, Santiago, n. 34.764, 14 de enero de 1994. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/1994/01/14/do-19940114.pdf>. Acceso en: 16 abril 2023.

CHILE. Ley n. 18.962, de 07 de marzo de 1990. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. **Diario Oficial**, Santiago, n. 33.617, 10 de marzo de 1990. Disponible en: <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/1990/03/10/do-19900310.pdf>. Acceso en: 19 ene. 2023.

CHILE. Ministerio de Educación. **El primer gran debate de la reforma educacional: ley de inclusión escolar**. Santiago: MINEDUC, 2017. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/441>. Acceso en: 27 mar. 2023.

CONACEP A.G. **CONACEP crítica implementación de Ley de Inclusión en masiva Asamblea de Socios**, 2015. Disponible en: <http://www.conacep.cl/conacep-critica-implementacion-de-ley-de-inclusion-en-masiva-asamblea-de-socios/>. Acceso en: 06 ene. 2023.

COOPERATIVA.CL. **TC rechazó requerimientos de la Alianza contra la Ley de Inclusión Escolar**. Cooperativa.cl. 2015. Disponible en: <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/proyectos/tc-rechazo-requerimientos-de-la-alianza-contrala-ley-de-inclusion/2015-04-02/065516.html>. Acceso en: 18 abril 2023.

CORREDOR, Z. Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. **Educ@ción en Contexto**, Caracas, v. 2, n. 3, p. 56-78, ene. /jun. 2016.

CORVALÁN, J.; GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. Educación y mercado: el caso chileno. *In*: CORVALÁN, J.; CARRASCO, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (ed.), **Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad**. Santiago: Ediciones UC, 2016. p. 17-55.

CORVALÁN, J.; ROMÁN, M. La permanencia de escuelas de bajo rendimiento crónico en el cuasi mercado educativo chileno. **Revista Uruguaya de Ciencia Política**, Montevideo, v. 21, n. 1, p. 43-64, enero/junio. 2012.

CRUZ, R. A 25 años de la declaración de Salamanca y la educación inclusiva: una mirada desde su complejidad. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 13, n. 2, p. 75-90. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200075>

DUK, C.; MURILLO, F. J. Segregación escolar y meritocracia. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 13, n. 1, p. 11-13. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100011>

EMOL.COM. **Apoderados de colegios subvencionados lanzan polémico video contra la reforma educacional**. Emol.com. 4 de agosto de 2014. Disponible en: <https://www.emol.com/noticias/nacional/2014/08/04/673314/apoderados-de-colegios-subvencionados-lanzan-polemico-video-contrala-reforma-educacional.html>. Acceso en: 28 mar. 2023.

ESPÍNOLA, V. Los resultados del modelo económico de la enseñanza básica: la demanda tiene la palabra. *In*: GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (ed.), **Escuela, calidad e igualdad**. Los desafíos para educar en democracia. Santiago: CIDE, 1989. p. 48-81.

FLORES, C.; CARRASCO, A. (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar. **Documento de referencia n° 2**. Santiago: Espacio Público, agosto 2013. Disponible en: [https://espaciopublico.cl/nuestro\\_trabajo/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar-documento-de-referencia-n2/](https://espaciopublico.cl/nuestro_trabajo/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar-documento-de-referencia-n2/). Acceso en: 10 feb. 2023.

GELBER, D. *et al.* Del dicho al hecho: creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. **Perspectiva Educacional**, Valparaíso, v. 58, n. 3, p. 73-101. 2019. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.967>

GUERRIERO, I.C.Z.; MINAYO, M.C.S. A aprovação da resolução CNS n° 510/2016 é um avanço para a ciência brasileira. **Revista Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 4, p. 299-310, out. /dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019190232>

GONZÁLEZ, R. Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. *In*: MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **El primer gran debate de la Reforma Educacional: ley de inclusión escolar**. Santiago: Ministerio de Educación, 2017. p. 48-91.

HERNÁNDEZ, M.; RACZYNSKI, D. Elección de escuela en Chile: de las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 41, n. 2, p. 127-141. 2015. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200008>

ILABACA, T.; FALABELLA, A.; MADERO, C. Educación privada: desde una alianza en tensión con el Estado a la competencia en el mercado educativo. *In*: FALABELLA, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J.E. (ed.), **A 100 años de la ley de instrucción primaria obligatoria: la educación chilena en el pasado, presente y futuro**. Santiago: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado, 2020. p. 61-73.

JOFRÉ, G. El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. **Estudios Públicos**, Santiago, n. 32, p. 31-55, sept. 1988.

LÓPEZ, V. *et al.* Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. **Revista de Educación**, Madrid, n. 363, p. 256-281. 2014. DOI: <http://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-180>

LUBIENSKI, C. School choice and privatization in education: an alternative analytical framework. **Journal for Critical Education Policy Studies**, Washington, v. 4, n. 1, p. 1-27, mar. 2006.

MAINARDES, J.; CARVALHO, I. C. M. Autodeclaração de princípios e procedimentos éticos na pesquisa em educação. *In*: ANPED. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. v. 1. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2019. p. 205-211.

MANCEBO, M.; GOYENECHÉ, G. Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión y la innovación pedagógica. *In*: **VI Jornadas de Sociología de la UNLP**, 2010. La Plata: Memoria Académica, 2010. P. 1-23.

OECD. **School choice and school vouchers: an OECD perspective**. Paris: OECD, 2017. <http://www.oecd.org/education/School-choice-and-school-vouchers-an-OECD-perspective.pdf>. Acceso en: 27 mar. 2023.

PADILLA FUENTES, G.; SUAZO RUÍZ, C.; RODRÍGUEZ GARCÉS, C. Seguimiento al sistema de admisión escolar en Chile: ¿cómo ha funcionado el aseguramiento de la inclusión? **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**, Rosario, v. 1, n. 18, p. 17-38. 2023.

PAYÁ, A. Políticas en educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos del futuro. **Revista Educación Inclusiva**, Jaén, v. 3, n. 2, p. 125-142. 2010.

POPKEWITZ, T. **Sociología política de las reformas educativas**: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación. Madrid: Morata, 2009.

PUBLIMETRO. **Colegios subvencionados cuestionan puesta en marcha de Ley de Inclusión**. Publimetro.cl. 11 de agosto de 2016. Disponible en: <https://www.publimetro.cl/cl/noticias/2016/08/11/colegios-subvencionados-cuestionan-puesta-marcha-ley-inclusion.html>. Acceso en: 11 abril 2023.

RACZYNSKI, D. *et al.* **Hacia una estrategia de validación de la escuela pública - municipal**: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias. Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2010.

RIZVI, F. Privatization in education: trends and consequences. **Education Research and Foresight - Working Papers Series**, Paris, n. 18, p. 1-12, oct. 2016.

RODRÍGUEZ, P. **La geografía de las oportunidades educativas**: determinando el acceso real de los estudiantes a establecimientos educacionales efectivos para generar políticas públicas que mejoren la provisión de educación de calidad. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE). Santiago: Ministerio de Educación de Chile, 2016. Disponible en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911435.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2023.

SANTOS, H.; ELACQUA, G. Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. **Revista CEPAL**, Washington, n. 119, p. 133-148, ago. 2016.

SCHNEIDER, M.; ELACQUA, G.; BUCKLEY, J. School choice in Chile: is it class or the classroom? **Journal of Policy Analysis and Management**, Washington, v. 25, n. 3, p. 577-601. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1002/pam.20192>

SILLARD, M.; GARAY, M.; TRONCOSO, I. Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 49, p. 112-136, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.578>

TELE13. **Piñera y admisión justa: da más “libertad” a la “industria de la educación”**. Tele13, 14 de enero de 2019. Disponible en: <https://www.t13.cl/noticia/politica/pinera-y-admision-justa-da-mas-libertad-a-la-industria-de-la-educacion>. Acceso en: 18 mar. 2022.

UNESCO. **Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020**: inclusión y educación: todos y todas sin excepción. Paris: UNESCO, 2020. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>. Acceso en: 10 mar. 2023.

VERGER, A.; MOSCHETTI, M. Public-private partnerships as an education policy approach: multiple meanings, risks and challenges. **Education Research and Foresight - Working Papers Series**, Paris, n. 19, p. 1-13, 2017.

VERGER, A.; BONAL, X.; ZANCAJO, A. What are the role and impact of public-private partnerships in education? A realist evaluation of the chilean education quasi-market. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 60, n. 2, p. 223-248, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1086/685557>

VILLAR, P. **Efectividad de Liceos bicentenario de excelencia en Chile y su acceso a la elite de la educación superior**. 2020. Tesis (Magíster en Políticas Públicas) - Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile, Santiago, 2020.

VILLASECA, M. **Análisis general del sistema de admisión escolar (SAE) 2019-2021**. Santiago: Fundación Acción Educar, 2022.

ZANCAJO, A. Education markets and schools' mechanisms of exclusion: the case of Chile. **Education Policy Analysis Archives**, Tempe, v. 27, n. 130, oct. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4318>

*Recibido: 05/05/2023*

*Versión corregida recibida: 01/08/2023*

*Aceptado: 02/08/2023*

*Publicado online: 08/08/2023*