

## Teorías subjetivas de profesores de un colegio particular subvencionado acerca de la Ley de Inclusión

### *Subjective Theories of Teachers from a Subsidized Private School about the Inclusion Law*

Yasna Fuentes-Vargas<sup>1</sup>, Carola Cerpa-Reyes<sup>2</sup>

#### RESUMEN

El presente artículo da a conocer los resultados de un estudio que reconstruye las teorías subjetivas sostenidas por un grupo de docentes, respecto a los cambios que creen que producirá, en el proceso educativo, la puesta en marcha de la Ley de Inclusión, develando sus teorías subjetivas en torno al fin de la selección, del lucro y el financiamiento compartido. Se desarrolló una investigación cualitativa, de tipo descriptiva-interpretativa, utilizando la entrevista semiestructurada como técnica para la recolección de datos. El análisis se realizó mediante los procesos de codificación abierta y axial, siguiendo los criterios de la *Grounded Theory*. Dentro de los hallazgos más relevantes, destaca la contradicción entre lo que se señala explícitamente y lo que se manifiesta implícitamente con respecto al término de la selección. Por una parte, se considera relevante que la ley permite hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades, y por otra, como teoría subjetiva, se sostiene que el fin de la selección permitirá la llegada de estudiantes con menores niveles de rendimiento, lo que impedirá obtener los niveles de logro actuales. Esto lleva a un grupo importante de docentes a pensar que la selección y el financiamiento compartido deberían continuar.

**Palabras claves:** inclusión, teorías subjetivas, educación particular subvencionada, selección, diversidad.

#### ABSTRACT

*This article gives an insight into the results of a study that reconstructs the subjective theories sustained by a group of teachers, regarding the changes that they believe produce, in the educational process, the implementation of the Inclusion Law, revealing their subjective theories about the end of selection, profit and shared financing. Qualitative, descriptive-interpretive research was used, using the semi-structured interview as a technique for data collection. The analysis was carried out through the processes of open and axial coding, following the criteria of the Grounded Theory.*

---

<sup>1</sup> Magíster en Liderazgo y Gestión Educacional; Orientadora, Liceo San Francisco, Vallenar, Chile; yasna.f@gmail.com.

<sup>2</sup> Docente de postgrado, Universidad Central, Santiago, Chile; cacerpa@gmail.com.

*Among the most relevant findings, the contradiction between what is explicitly stated and what is implicitly stated regarding the term of the selection stands out. On one hand, it is considered relevant that the law allows the principle of equal opportunities to be effective, and on the other, as a subjective theory, it is maintained that the end of the selection will allow the arrival of students with lower levels of performance, which will prevent get the current achievement levels. This leads an important group of teachers to think that selection and shared financing should continue.*

**Keywords:** *Inclusion; subjective theories; subsidized private education; selection; diversity.*

## **Introducción**

La Ley de Inclusión en Chile aborda tres temáticas fundamentales para favorecer un sistema educativo menos segregado -la gratuidad de la educación, la regulación de la selección escolar y la eliminación del lucro-, buscando configurar un nuevo sistema de educación que apunte al desarrollo social y económico del país, con homogeneidad de condiciones de acceso a la educación.

Desde una perspectiva inclusiva, integrar a alumnos provenientes de distintos niveles socioeconómicos, creencias y etnias, puede tener un valor intrínseco, lo que convierte a la escuela en un importante espacio de socialización, que fomenta la formación cívica de los jóvenes y la cohesión social de un país (Carrasco, 2014).

A partir de los años sesenta, diversas investigaciones han evidenciado que los resultados académicos de los alumnos están más relacionados con las características socioeconómicas de los estudiantes, que con cualquier otro atributo que pueda tener una escuela. De hecho, estudios recientes muestran que alumnos provenientes de un bajo nivel socioeconómico, que estudian en escuelas con bajos niveles de pobreza, tienen mejores resultados académicos que jóvenes de similares características que, sin embargo, asisten a escuelas con una mayor concentración de pobreza (Taut y Escobar, 2012).

En términos empíricos, la investigación sugiere que una mayor integración escolar se asocia a un conjunto de efectos positivos, tanto a nivel académico como a nivel social. En

concreto, la literatura sugiere dos posibles impactos. El primero de ellos es el impacto académico o el “efecto par”, una consecuencia virtuosa de la mixtura social, cultural y cognitiva que beneficia positivamente los aprendizajes de niños y niñas con menor capital cultural (Duru-Bellat y Suchaut, 2005). Según ésta, los estudiantes de mayor nivel socioeconómico, que por lo general tienen mejores resultados y mayores niveles de motivación, ayudan a crear una “cultura de éxito” dentro de las escuelas, en contraste con lo que ocurriría en un establecimiento con alta concentración de alumnos vulnerables.

El segundo impacto corresponde al impacto social de largo plazo que generan ambientes escolares más integrados. La evidencia muestra que los alumnos más vulnerables obtienen acceso a redes sociales nuevas, que se convierten en una fuente de información sobre el mundo más allá del colegio. Por ejemplo, sobre el mundo laboral: qué tipos de trabajos existen, qué habilidades requieren, qué se necesita hacer para encontrar un trabajo, entre otros (Mickelson y Nkomo, 2012). En contraste, otras investigaciones vinculan la experiencia de educarse en ambientes segregados con un menor desarrollo de habilidades no cognitivas que son relevantes en el mercado laboral (Crain y Strauss, 1985).

Así, estos estudios muestran que los estudiantes que asisten a colegios más integrados tienen una mayor probabilidad de desarrollar actitudes positivas hacia personas de distintos niveles sociales a lo largo de su vida y que, además, exhiben una mayor capacidad para interactuar de manera productiva con todo tipo de personas (Rothstein, 2004).

Ante la diversidad de teorías y concepciones en relación a los cambios que producirá el pleno desarrollo de la Ley de Inclusión en los establecimientos educacionales, se vuelve pertinente conocer las concepciones de los docentes de un colegio particular subvencionado que se apronta a establecer el nuevo sistema de admisión escolar amparado bajo esta ley, donde la inclusión de la diversidad en el aula significará hacer efectivo para todos el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación.

El objetivo general del estudio fue develar las teorías subjetivas de docentes de un colegio particular subvencionado, en relación a los cambios que producirá el pleno desarrollo de la Ley de Inclusión en sus establecimientos educacionales. En cuanto a los objetivos específicos, se establecieron tres. El primero fue describir las teorías subjetivas de los/as

docentes sobre la implementación del nuevo sistema de admisión en el establecimiento educacional donde se desempeñan. El segundo fue analizar las teorías subjetivas respecto a las expectativas docentes, en relación al rendimiento académico y la convivencia escolar de sus alumnos/as con la implementación de la Ley de Inclusión. Finalmente, el tercer objetivo específico fue interpretar las teorías subjetivas docentes respecto al fin del lucro y del financiamiento compartido en los colegios que reciben aporte del Estado

## **Marco teórico**

### **Inclusión educativa en Chile**

Durante la última década, pero con mayor fuerza a partir del 2011, ha devenido un proceso de politización, cuestionamiento y disconformidad social ante distintas temáticas que orientan y llevan a cabo la educación en Chile. La sociedad chilena ha exigido al Estado un cambio profundo de paradigma en el sistema, exigencia que se materializa a través de los movimientos sociales en el país y que comienza a configurar una experiencia recurrente en la vida cotidiana de la ciudadanía. Cuando hablamos de politización hacemos referencia a cuestionar y problematizar la educación e integrar esta temática a lo político para tomar decisiones y acciones colectivamente. Acciones que estén orientadas al beneficio de los estudiantes y, por ende, de la propia sociedad, en derecho de una educación gratuita y de calidad (Ministerio de Educación [Mineduc], 2017).

Los cuestionamientos realizados por la sociedad chilena tienen que ver, principalmente, con el lucro en la educación, la segregación estudiantil, el copago y la regulación de la selección escolar. Temáticas que vienen a problematizarse debido a que, según el informe sobre desarrollo humano en Chile (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2015), la sociedad chilena ha ido acrecentando su desconfianza hacia las instituciones y autoridades encargadas de dirigir la educación en el país. Se evidencia una preferencia de la ciudadanía por las formas directas y horizontales de tomar decisiones (como

plebiscitos o asambleas) y un fuerte rechazo a las decisiones tomadas exclusivamente por los gobernantes.

Durante la última década, y con mayor fuerza en el 2011, el discurso del movimiento estudiantil se ha caracterizado por una temprana utilización de códigos del tipo desigualdad/igualdad, exclusivo/inclusivo, entre otros, que progresivamente fueron interiorizados en el vocabulario chileno y que no solo hacen alusión al contexto donde se lleva a cabo la educación, sino también a la segregación y el endeudamiento que genera el acceder a la misma (Mineduc, 2017). Además, simbólicamente, este periodo se caracteriza por un sentimiento de pérdida del derecho a la educación, educación de calidad a la cual no todos pueden acceder.

Con la reformulación de la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), comienza a tomar relevancia el fin al lucro, la eliminación de la banca privada del sistema educativo y una lucha sistemática respecto a la forma de concebir la educación (Mineduc, 2017). En este sentido, un aspecto primordial a considerar en esta politización es el protagonismo que cobran conceptos como lucro, término usado principalmente para referirse a la obtención de ganancias económicas por parte de sostenedores educacionales, en base a recursos proporcionados por el Estado para fines educativos. De ahí que una de las demandas iniciales del movimiento estudiantil haya sido la administración estatal de los recursos destinados a los establecimientos particulares subvencionados.

De esta manera, se busca un nuevo sistema de educación que sea público, gratuito, democrático, sin lucro y de excelencia, que apunte al desarrollo social y económico del país, y que este desarrollo social implique homogeneidad de condiciones de acceso a la educación. Respecto a este último punto, se hace referencia a asentar el fin de la segregación estudiantil, entendiendo por segregación la existencia de una cierta distribución de los sujetos en un espacio determinado, la cual determina el grado en que los sujetos pertenecientes a distintas categorías sociales pueden compartir experiencias o situaciones comunes (Valenzuela, Bellei y De Los Ríos, 2010). De este modo, la segregación en el ámbito escolar contribuye a que el sistema educativo opere como un espacio que moviliza la reproducción de desigualdades, comenzando con la selectividad por escuelas, produciendo un sistema altamente

estratificado, con una creciente concentración de niños y niñas en escuelas con antecedentes socioeconómicos similares.

Ante esto, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ratifica que el acceso a la educación de calidad en Chile se encuentra altamente diferenciado en función de las características socioeconómicas de las familias, lo que se ve reforzado por una serie de mecanismos que los establecimientos educativos ponen en práctica para seleccionar estudiantes (Mineduc, 2017). Ello se vuelve evidente al observar escuelas, colegios y liceos que se presentan como espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente. Los estudiantes de niveles socioeconómicos bajo y medio bajo se concentran en establecimientos municipales, los pertenecientes a sectores medios asisten a colegios subvencionados y aquellos de estratos altos asisten mayoritariamente a establecimientos particulares pagados.

Las consecuencias negativas de esta segregación son muchas, sin embargo, la más destacada tiene que ver con el aprendizaje de los estudiantes. Las pruebas SIMCE, por ejemplo, dan muestra de lo anterior, ya que existe una destacada diferencia de rendimiento entre estudiantes pertenecientes a distintos grupos socioeconómicos. Asimismo, la segregación impacta en el desarrollo de competencias que son útiles fuera del ámbito escolar, como en contextos laborales y sociales (Mineduc, 2017).

La segregación no solo se manifiesta como un factor económico que divide a los alumnos por establecimientos. A su vez, estos últimos también son segregados de acuerdo a los niveles académicos de los estudiantes. Este fenómeno se ve apoyado por políticas públicas que contribuyen a configurar el escenario en el que la segregación se manifiesta.

De igual forma, la selección escolar agrava la segregación estudiantil, dado que permite e incentiva que los establecimientos escojan a sus estudiantes en base a las características económicas y culturales de las familias, en vez de que sean los padres, madres y apoderados quienes escojan los establecimientos de su preferencia.

Otra problemática ha sido el copago o financiamiento compartido de los establecimientos. Este consiste en que los establecimientos particulares que reciben fondos públicos pueden

suplementar dicho aporte con la exigencia de un cobro adicional a las familias. Lo anterior implica segregar a las familias de los estudiantes en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección. Se socava la equidad, dado que los estudiantes de nivel socioeconómico alto son quienes cuentan con un monto mayor para sus estudios, considerando la suma de la subvención que aporta el Estado y el copago que aportan sus familias, mientras que los sectores vulnerables únicamente cuentan con los aportes estatales (Mineduc, 2017).

Esta demanda ciudadana por el derecho humano a la educación y las críticas a los cimientos del sistema educativo chileno por su marcada segregación, exigen un nuevo modelo que sea inclusivo. Ello se hace efectivo con la promulgación y puesta en marcha de Ley de Inclusión Escolar en 2015, la cual regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Tres aspectos centrales, que buscan contribuir a disminuir la segregación escolar y a hacer efectivo el derecho a elegir el colegio donde se quiere estudiar, además de responder a las demandas de la ciudadanía y a la evidencia científica.

### **Teorías subjetivas**

El concepto de teorías subjetivas se inscribe bajo los dominios de la investigación del pensamiento del profesor. Clark y Peterson (1990) conceptualizan el constructo “pensamiento del profesor” como procesos psicológicos básicos que se suceden en la mente de un profesor, quien organiza y dirige su comportamiento antes y durante la enseñanza interactiva.

Estas premisas transformaron la concepción del profesor, la cual anteriormente respondía a enfoques conductistas de la enseñanza. El docente pasa entonces a ser concebido como un sujeto constructivista, quien está continuamente construyendo, elaborando y comprobando su teoría personal del mundo (Clarke y Hollingsworth, 2002).

Desde esta perspectiva, se reconoce explícitamente que lo que los profesores conocen, piensan o creen influye directamente en su práctica diaria, en la significación que asignan a los contenidos y procesos propuestos por el currículum, en sus relaciones con sus alumnos y compañeros y en su predisposición a cualquier tipo de innovación (Jiménez y Feliciano, 2006).

Clark y Peterson (1990) presentan una taxonomía que agrupa tres dominios que estudian el pensamiento del profesor: la planificación docente, los pensamientos y decisiones interactivas, y las teorías y creencias. Las teorías subjetivas son ubicadas por los autores dentro de este último dominio.

La denominación de “teorías subjetivas” se atribuye a Groeben y Scheele, en 1977, quienes la definen como

cogniciones de la visión de sí mismo y del mundo, que se pueden entender como un conjunto complejo, que tiene una estructura argumentativa, por lo menos implícita, y que cumple las funciones de explicación, predicción y tecnología, contenidas también en las teorías científicas. (en Catalán, 1997, p.67)

Para Flick (1992), las teorías subjetivas son hipótesis que surgen en la vida cotidiana, siendo elaboradas por los sujetos con respecto a ellos mismos y el mundo, estando relacionadas entre sí por su temática; en otras palabras, corresponden a interpretaciones e hipótesis argumentadas, acerca de sí mismos y su contexto. Por su parte, Catalán (2010) considera las teorías subjetivas como un tipo particular de representaciones de carácter individual o colectivo, constructos que orientan las decisiones y las acciones de los sujetos.

Una diferencia básica entre las teorías científicas y las teorías subjetivas es el predominio del sujeto en la relación sujeto-objeto. La perspectiva dominante en las teorías subjetivas es la del sujeto-observador, en tanto, la perspectiva dominante en las teorías científicas es la del objeto-observado. Un elemento característico de las teorías subjetivas es que apuntan a lo específico de las personas, es decir, explican aspectos de ésta y, al mismo tiempo, se sustentan en supuestos acerca del funcionamiento psicológico que pueden ser aplicables a otras personas.

Cuando un sujeto elabora teorías subjetivas no lo hace para generar un conocimiento de validez universal acerca del objeto, sino para orientarse él mismo respecto de dicho objeto. Entonces, obedece a un propósito que en primera instancia es personal. Esta subjetividad se manifiesta de forma diversa, dado que los factores subjetivos no se limitan a configurar la realidad tal y como la percibimos, sino que también inciden sobre la realidad tal y como la recordamos. A la vez, las teorías subjetivas interaccionan y se crean a partir del contexto social y cultural en el que se está inserto, por lo que se elaboran a partir de la subjetividad del individuo y en la interacción con otros y con el entorno. Es decir, son manifestación de la subjetividad y de la intersubjetividad, dado que pueden tener una elaboración individual o colectiva.

Una característica esencial de las teorías subjetivas es que, al funcionar en el mundo experiencial concreto de cada individuo, pasan a ser una forma de simplificar la realidad, reducirla a categorías y a conceptualizaciones, y son el fundamento para interactuar con ella. Paret Jodelet (1988, en Catalán, 2010), plantea que estas representaciones subjetivas de la realidad, tienen tres funciones básicas: una función cognitiva de integración de la novedad, una función de interpretación de la realidad y una función de orientación de las conductas y las relaciones sociales. En efecto, se puede plantear que, junto con cumplir funciones interpretativas de la realidad, el sujeto controla y evalúa su comportamiento. Dado esto, las teorías subjetivas son un sustento motivacional del sujeto que lo impulsa a actuar.

Las teorías subjetivas, entonces, tienen un componente cognitivo evidente y relacional, pero también otro de carácter emocional. Es decir, hay una conjunción de aspectos afectivos y cognitivos en la generación de teorías subjetivas. Además, se puede diferenciar entre teorías subjetivas positivas, en las que hay mayor cercanía emocional con el objeto y con los elementos implicados o asociados a él, y teorías subjetivas negativas, en las que hay menor cercanía emocional con el objeto y los elementos implicados o asociados con él. Las teorías subjetivas corresponden al cómo representamos el mundo, lo cual involucra aspectos cognitivos, emocionales, culturales y valóricos que guían nuestra forma de ser y nuestras conductas.

## **Metodología**

La metodología desarrollada en este estudio es de carácter cualitativo, puesto que se recopiló información amplia y profunda sobre las teorías subjetivas de los docentes en la perspectiva del objetivo general planteado. Un estudio que aborda una perspectiva cualitativa comienza a partir de interrogantes formuladas de manera extensa. El investigador cualitativo ve el escenario desde una perspectiva holística, estudia a las personas en el contexto de su pasado, las situaciones en las que se encuentran y las proyecciones que anticipan. Así, recolecta información de sujetos, comunidades, situaciones, etc., a partir de las propias palabras, definiciones o términos de los sujetos en su contexto.

El comportamiento humano, a diferencia de los objetos físicos, no puede entenderse sin referencia a los significados y propósitos que los actores humanos les proporcionan a sus actividades. Se asevera que los datos cualitativos pueden proporcionar una valiosa percepción aguda sobre el comportamiento humano. (Guba y Lincoln, 2000, p 3)

## **Tipo de diseño**

La investigación se basó en un diseño descriptivo–interpretativo. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis (Dankhe, 1989). El rescate de las particularidades a partir de descripciones densas, detalladas y literales de la información proporcionada en las entrevistas, permitió construir interpretaciones que dieron origen a las teorías subjetivas de los docentes.

## **Descripción de la muestra**

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a profesoras y profesores que imparten docencia en un colegio particular subvencionado de la ciudad de Vallenar. El muestreo ha sido seleccionado en base al criterio de variación máxima, en donde se integran

aquellos casos que son muy disímiles entre sí, con el fin de revelar la amplitud de variación y la diferenciación en el campo (Flick, 2004).

La técnica utilizada para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, considerando que es la más adecuada para este tipo de estudio, según Flick (2004), quien señala que

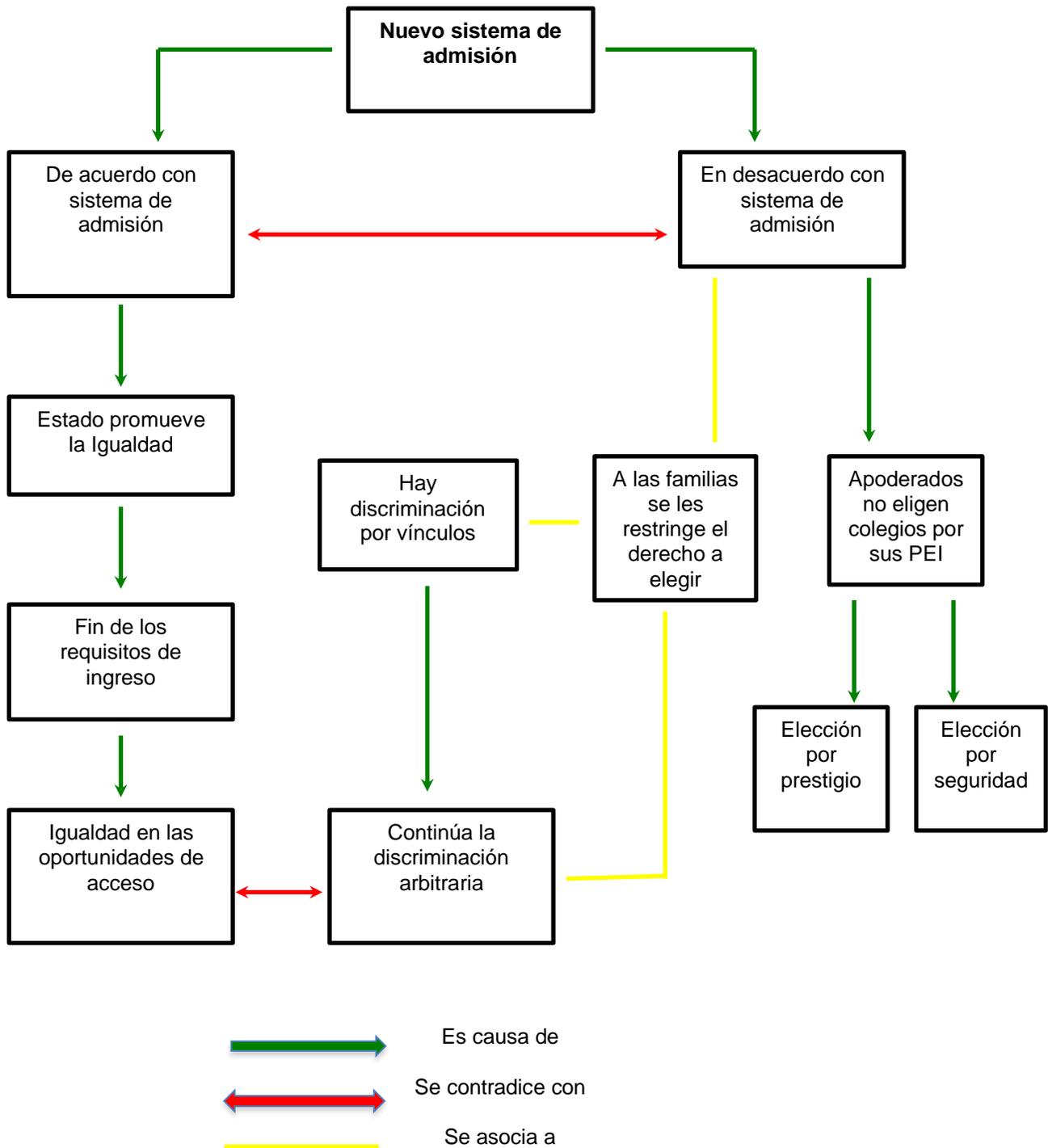
El interés en las entrevistas semiestructuradas se asocia con las expectativas de que es más probable que los sujetos entrevistados expresen sus puntos de vista en una situación de entrevista diseñada de manera relativamente abierta que en una entrevista estandarizada o un cuestionario (p. 89).

Para la investigación se utilizó el software computacional ATLAS-ti (CAQDAS Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software) versión 5.0. En primer lugar, se ingresaron las entrevistas obtenidas, para luego continuar con la codificación abierta y axial.

## Resultados

**Figura 1**

*Red de relaciones semánticas: teorías subjetivas del nuevo sistema de admisión*



Las concepciones de los/as docentes son significadas con las siguientes teorías subjetivas:

### **Teorías subjetivas del nuevo sistema de admisión**

A) EL NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN OTORGA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES A TODOS LOS ESTUDIANTES.

“Yo creo que es positivo porque aporta a la igualdad de oportunidades, e indistintamente del colegio que provenga, cierto, porque en nuestro sistema los chiquillos vienen de otros colegios, entonces independiente de su credo, independiente de su situación social, económica, van a tener la opción” (S6).

B) SI LOS APODERADOS ELIGEN LOS COLEGIOS POR SU PRESTIGIO O SEGURIDAD, ENTONCES NO BASAN SU ELECCIÓN EN LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES.

“Por la seguridad, porque este es un colegio en que, hasta el momento, de alguna manera, los alumnos están protegidos, no hay un abuso, no hay un bullying que, si se hace, quizás se hace en forma subrepticia; pero de alguna manera el profesor está atento, hay un ojo supervisor, profesores realmente con experiencia perfilistas y conocen la realidad, no están tan alejados. Sí nos falta mucho, pero no estamos alejados de esa realidad” (S3).

C) SI LOS PADRES AHORA SOLO PUEDEN ELEGIR ENTRE COLEGIO PAGADO Y PÚBLICO, ENTONCES SE LES RESTRINGIÓ EL DERECHO A ELEGIR LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS.

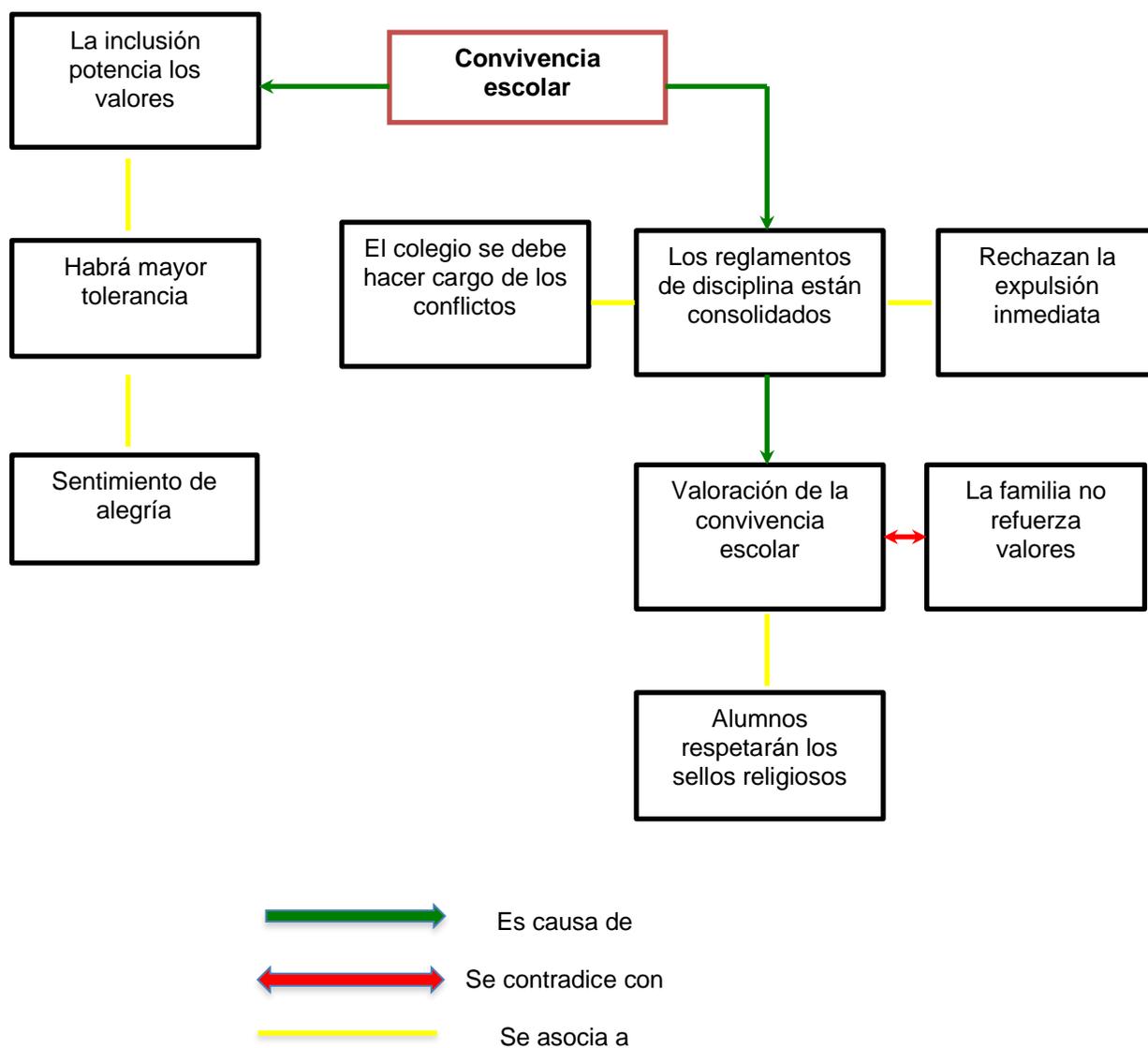
“No me parece el mecanismo más adecuado, ya que de igual forma no les da la posibilidad de elegir a aquellas familias que tenían a hijos en colegios particulares subvencionados y que pasaron a particular, teniéndolos que cambiar porque éstos obviamente subieron su mensualidad, optando obligatoriamente a colegios estatales” (S10).

D) SI SE PRIORIZA EL INGRESO A LOS HIJOS DE FUNCIONARIOS O HERMANOS DE LOS ALUMNOS, ENTONCES EL NUEVO SISTEMA DE ADMISIÓN CONTINÚA DISCRIMINANDO.

“Se sigue discriminando igual, porque antes a lo mejor era por notas o por las capacidades que los alumnos traían, ahora no es por esas razones, pero se discrimina porque a lo mejor es hijo de algún funcionario o porque tiene hermanos” (S5).

**Figura 2**

*Red de relaciones semánticas: teorías subjetivas de la convivencia escolar*



### **Teorías subjetivas de la convivencia escolar**

A) SI INGRESAN ESTUDIANTES DIVERSOS, ENTONCES SE POTENCIARÁ EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL DE LOS VALORES.

“Ya no vamos hablar de la tolerancia a través de los libros como antiguamente se hacía, se mostraban imágenes de las distintas realidades que tenía el país o una cultura, sino que ahora se van vivenciar y realmente va a dejar enseñanzas” (S1).

B) SI LA ESCUELA TIENE UNA CONVIVENCIA CONSOLIDADA, ENTONCES ÉSTA NO SE VERÁ AFECTADA CON LA LLEGADA DE NUEVOS ESTUDIANTES.

“No creo que cambie... yo siento, en la medida que una institución tiene clara sus bases, sus lineamientos, sus reglamentos, y está en función a la normativa y eso está bien incorporado, y ya son prácticas consolidadas, es el alumno y la familia la que tiene que adaptarse” (S5).

C) SI HAY UN BUEN CLIMA ESCOLAR, ENTONCES LOS ALUMNOS NUEVOS SE ADECUÁN RÁPIDAMENTE A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DE LA ESCUELA.

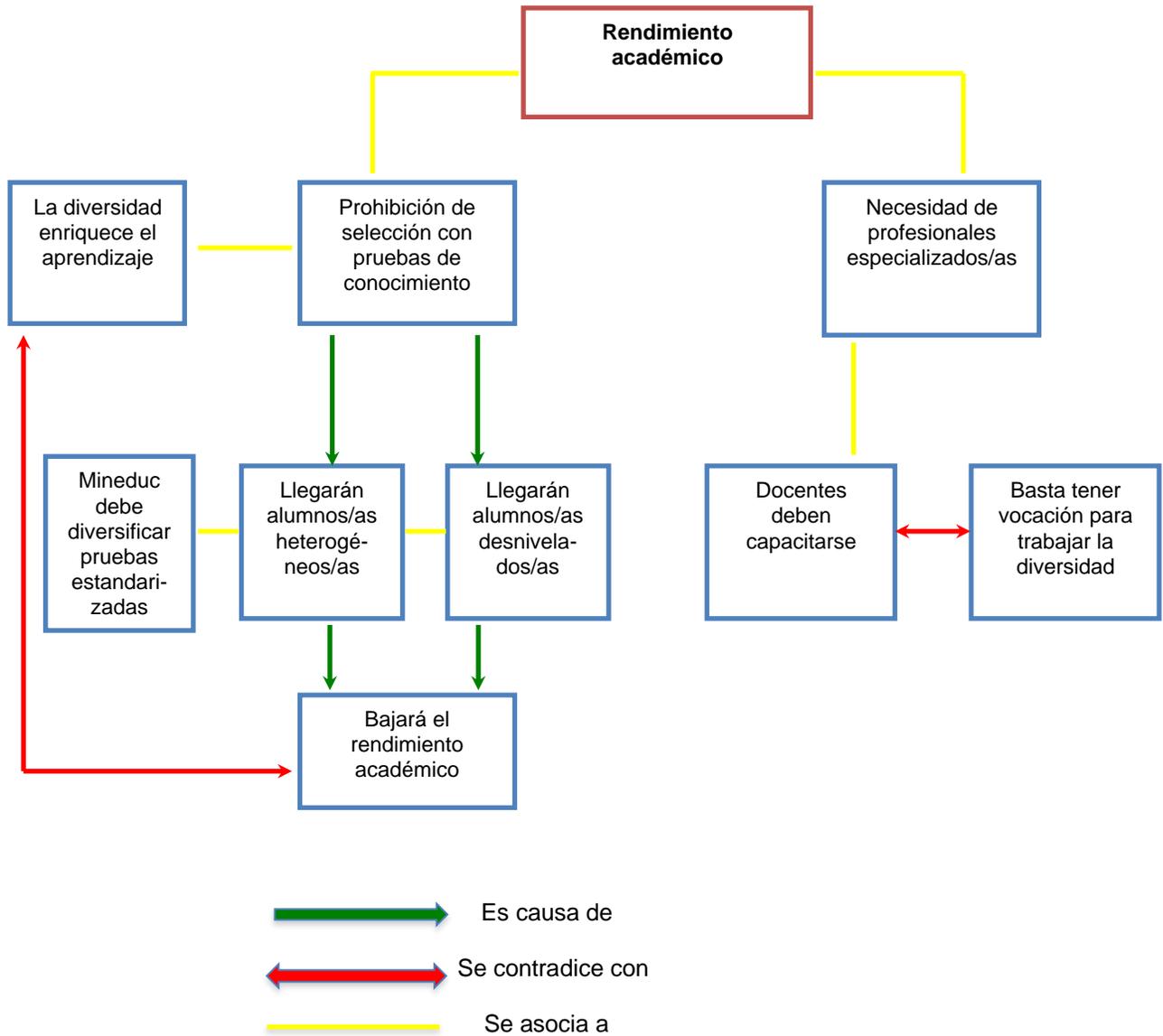
“Tengo la impresión de que a medida que se vayan integrando chicos nuevos al colegio, siguen las reglas y siguen las normas, quizás porque el clima del colegio así te conduce” (S6).

D) SI LA FAMILIA DELEGA LA FORMACIÓN VALÓRICA DE LOS HIJOS A LA ESCUELA, ENTONCES ELLA NO ESTÁ ASUMIENDO SU RESPONSABILIDAD.

“La familia acá asume o está generalizando el pensamiento de que nosotros somos guardería, entonces al final nos tenemos que hacer cargo de todas las cosas del chico (...) descansan en nosotros con todas sus responsabilidades” (S2).

**Figura 3**

*Red de relaciones semánticas: teorías subjetivas del rendimiento académico*



**Teorías subjetivas del rendimiento académico**

A) SI LLEGAN NUEVOS ALUMNOS QUE AMPLÍAN LA DIVERSIDAD DE ELLOS, ENTONCES SE MEJORARÁ LA CALIDAD DE LOS APRENDIZAJES.

“Siento que quizás va hacer más enriquecedora la experiencia de aprender, los aprendizajes van a ser de mejor calidad” (S8).

B) SI NO SE REALIZA PRUEBA DE SELECCIÓN, ENTONCES LOS RESULTADOS ACADÉMICOS BAJARÁN.

“Con esta prohibición de la selección, obviamente el grupo que crece es mucho más heterogéneo, no sabemos a que nos vamos a enfrentar y ... pero siempre las expectativas van a ir en descenso, vamos a pisar tierras desconocidas” (S2).

C) SI A LOS ALUMNOS NUEVOS HAY QUE NIVELARLOS, ENTONCES NO PODEMOS OBTENER LOS MISMOS RESULTADOS.

“De hecho vienen alumnos con muchos vacíos y hay que estar nivelando para poder avanzar con ellos, y aún así el avanzar es muy diferente, en algunos niños en una clase se puede lograr mucho, mientras que en otros en tres o cuatro recién pudiste lograr lo que hiciste con el alumno que está más avanzado” (S7).

D) SI EL ESTUDIANTE REPRESENTA UN DESAFÍO MAYOR, ENTONCES ES EL ESPECIALISTA EL QUE DEBE DAR LAS INDICACIONES DE LO QUE HAY QUE HACER CON EL ALUMNO.

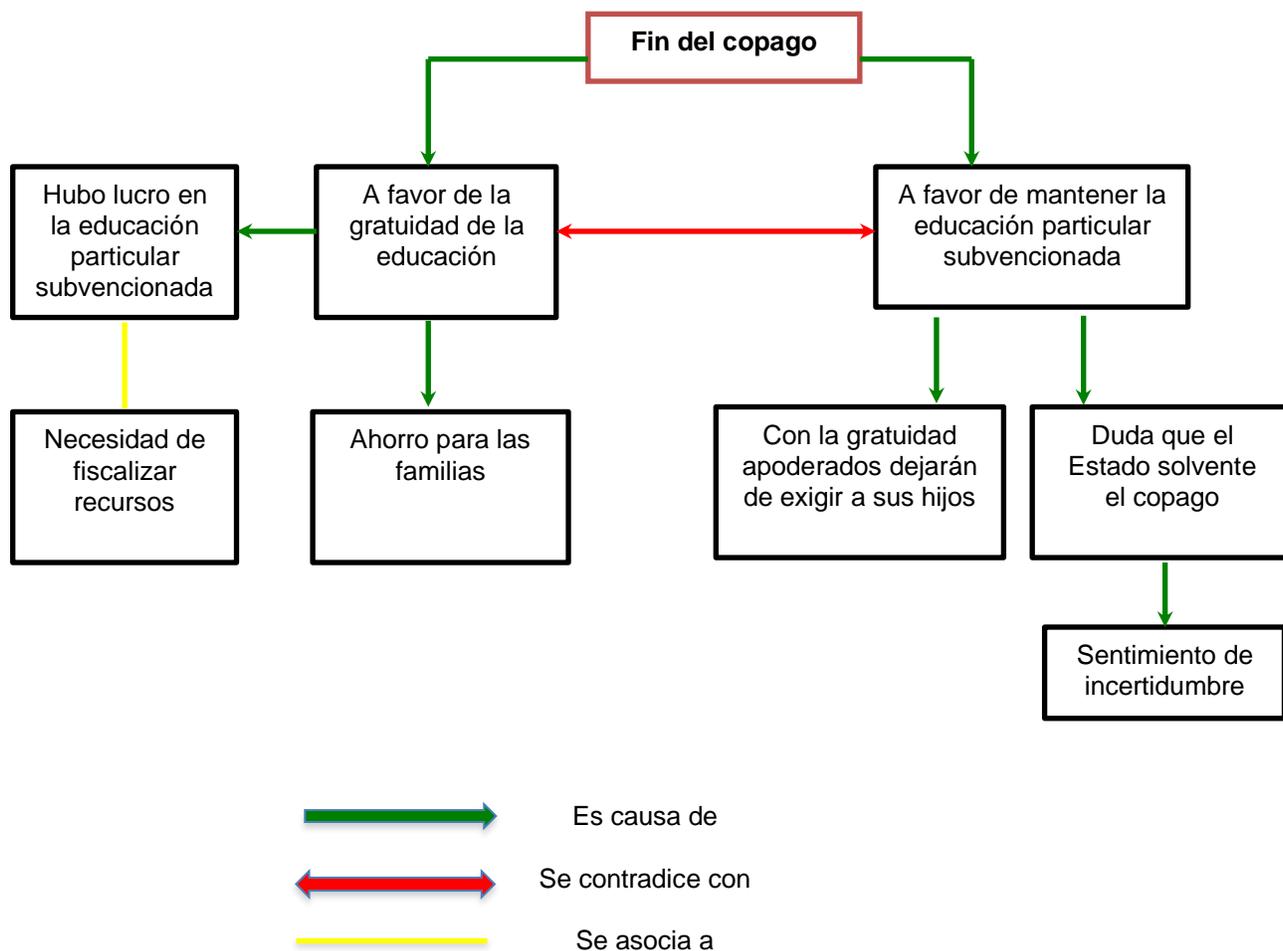
“El especialista te dice a ti qué es lo que yo puedo pedirle a un alumno con ciertas características, y qué cosas no puedo pedirles, y si yo quiero lograr un objetivo de qué forma lo puedo lograr” (S6).

E) SI AL PROFESOR SE LE EXIGE ENSEÑAR EN FORMA DIFERENCIADA, EL MINEDUC DEBERÍA TERMINAR CON LAS EVALUACIONES ESTANDARIZADAS.

“Si me están dando una ley de inclusión en la que yo tengo que enseñar de forma diferenciada o transmitir de forma diferenciada mi clase, debería ser coherente la evaluación que el ministerio realiza con las exigencias que se hacen en educación” (S7).

**Figura 4**

*Red de relaciones semánticas: teorías subjetivas sobre el fin del copago*



**Teorías subjetivas sobre el fin del copago**

A) SI LA EDUCACIÓN SE ENTIENDE COMO UN BIEN DE CONSUMO, ENTONCES SE TERMINA LUCRANDO EN LA EDUCACIÓN.

“Había colegios con fines de lucro, eso es evidente. Siento que hay que quitarle a la educación esa visión de bien de consumo y empezar a exponerlo como un derecho, y ante eso me parece súper positivo el que no se pueda lucrar” (S6).

B) SI LAS PERSONAS PUEDEN PAGAR POR LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS, ENTONCES NO DEBEN RECIBIR GRATUIDAD.

“No creo que tampoco sea eh... como lo correcto, si hay personas que puedan pagar ¿por qué se les va a dar la gratuidad?” (S7).

C) SI LOS COLEGIOS PASAN A LA GRATUIDAD, ENTONCES HABRÁ MENOR COMPROMISO POR MANTENER UN BUEN RENDIMIENTO.

“No estoy tan, tan, tan de acuerdo porque... siento que nuestra idiosincrasia, la cultura del chileno no es la adecuada para recibir tantas cosas gratis, siento que a veces cuando se les da tanto al chileno, no valora lo que se está entregando, se acostumbra a esta beneficencia y finalmente la termina como derrochando, entonces no estoy de acuerdo” (S1).

D) SI EL ESTADO NO LOGRA SOLVENTAR EL COPAGO DE LOS COLEGIOS PARTICULARES SUBVENCIONADOS, NO ALCANZARÁ LA GRATUIDAD.

“Bastante utópico el tema de la gratuidad en la educación, quizás si se pueda dar por eh... como por estratos, pero gratuidad absoluta, total, insisto es muy utópico, muy utópico” (S7).

## **Discusión de los resultados**

Este apartado presenta la discusión de los resultados encontrados, a partir de una síntesis interpretativa de los hallazgos. Para esto se tomaron las principales concepciones en base a la reconstrucción e interpretación de las teorías subjetivas de los profesores, referidas a los cambios que producirá la Ley de Inclusión en el nuevo sistema de admisión, rendimiento académico, convivencia escolar y fin del financiamiento compartido, relacionando lo anterior con una revisión bibliográfica e investigaciones recientes.

Con respecto al nuevo sistema de admisión de los alumnos, destaca la primera teoría subjetiva de los profesores, quienes consideran que el fin de la selección permitirá igualar las oportunidades de acceso a la educación. Éstos reconocen que hasta el año precedente los colegios particulares subvencionados exigían ciertos requisitos de ingresos que fomentaban la discriminación arbitraria. Esta situación se condice con lo que plantea Carrasco (2014), cuando señala que a pesar de que la Ley General de Educación (LGE) prohíbe la selección para elegir los estudiantes, muchos colegios la realizan, acrecentando la segregación en el sistema educativo.

Por otro lado, los docentes que no están de acuerdo con la admisión de los alumnos a partir de la postulación a los colegios por medio de una plataforma *online*, fundan sus creencias en que los apoderados no realizarán su elección en base a los proyectos educativos institucionales (PEI) de los establecimientos, como se pretende que sea, sino que se basarán en otros dos criterios principalmente: la calidad del establecimiento educacional y la seguridad que éste le pueda brindar a sus hijos. Respecto a lo anterior, Carrasco y Flores (2013), señalan que uno de los tres motivos por los cuales los padres buscan un cierto colegio para sus hijos es precisamente la calidad de la educación que el establecimiento imparte. Asimismo, si comparamos estos resultados con el estudio realizado por Canales, Bellei y Orellana (2016), sobre los factores que influyen en la elección de un colegio, existe coincidencia en que los apoderados eligen basados en la idea de un establecimiento que entregue seguridad y regule la convivencia escolar.

En esta misma perspectiva, la fracción de docentes que rechaza el nuevo sistema de admisión considera que la Ley de Inclusión restringe el derecho de los padres de elegir libremente la institución educativa de sus hijos, asegurando que los limita a dos opciones: educación pública o particular pagada. Este tipo de pensamiento se asemeja a lo planteado por el diputado Issa Kort, quien en medio de la discusión por el término de la selección de los colegios, señaló: “El fin a la selección termina con el derecho de los padres a elegir la educación que quieren para sus hijos” (Mineduc, 2017, p.139) aludiendo al artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde se señala que los padres tienen el derecho preferente de elegir la educación que quieren para sus hijos.

A lo anterior se suman los estudios realizados por Carrasco y Flores (2013), los cuales coinciden en que, en Chile, las familias no poseen el derecho a elegir la educación de sus hijos, pero esto se daría por el restringido acceso que tienen los hogares más vulnerables del país para optar a colegios de mayor calidad. Por su parte, los grupos que sí tienen la opción de elegir, no lo harían en función de los proyectos educativos institucionales de los colegios, sino que escogerían buscando la pertenencia a un grupo acorde a su clase social. Tal como plantean Canales, Bellei y Orellana (2016), los padres “buscan la congregación protectora del encuentro entre homogéneos” (p.4), lo que contribuiría a aumentar la segregación y desigualdad en las escuelas chilenas.

En relación a las teorías subjetivas de los profesores sobre los cambios que se producirán en la convivencia escolar de sus establecimientos con la implementación de la Ley de Inclusión, estos son claros en señalar que el ingreso de la diversidad contribuirá positivamente a las relaciones sociales al interior del aula. La incorporación de alumnos “diferentes” potenciará el desarrollo de valores como la tolerancia y la no discriminación, pues los alumnos aprenderán, desde la experiencia y no desde lo teórico, a desarrollar habilidades sociales que les permitirán relacionarse asertivamente con la diversidad. Estas expectativas se encuentran en plena coherencia con los fundamentos que el Ministerio de Educación (2017) utilizó para relevar a la escuela como el gran espacio de socialización de los niños.

Del mismo modo, surge una nueva teoría subjetiva según la cual los docentes consideran que la convivencia escolar no se verá afectada con la Ley de Inclusión, debido a que el colegio posee prácticas disciplinarias consolidadas y reglamentos internos conocidos por la comunidad, lo que permitirá la conducción de los nuevos alumnos hacia un adecuado desarrollo del clima escolar. Esta creencia concuerda con la investigación de Rojas, Falabella y Alarcón (2016), quienes sostienen que la inclusión basada en el “efecto par” permite la construcción de una ciudadanía más democrática, al favorecer la pluralidad social en los espacios escolares.

Otro hallazgo que resulta importante destacar es que, si bien los docentes otorgan una alta valoración a la convivencia escolar al interior del establecimiento, ésta es atribuida en gran

parte al trabajo que realiza el colegio con los alumnos. En contraste, los docentes consideran que las familias se desligan cada vez más de su función educadora, debido a la escasa formación valórica que entregarían a sus hijos. Esto se corresponde con el estudio sobre la alianza escuela-familia realizado por Riviera y Milicic (2006), cuyos hallazgos señalan que los profesores esperan que los padres se hagan cargo de transmitir valores y normas a sus hijos, mientras que los padres esperan que los profesores asuman toda la responsabilidad que conlleva educar. Sin embargo, en la práctica, la familia debiese ser el complemento de la escuela. Según Scott-Jones (1995), la colaboración entre familia y escuela posee una influencia positiva, puesto que mejora la autoestima de los niños, el rendimiento escolar, las relaciones entre padres e hijos, las actitudes de los padres hacia la escuela, y tiene como consecuencia una escuela y una educación más eficaz y de mayor calidad.

Dentro de los resultados obtenidos en el marco de la investigación, se evidencian bajas expectativas de los docentes respecto al rendimiento académico. Ellos estiman que la prueba de selección que antes se realizaba para acceder a una matrícula, contribuía a que el proceso de enseñanza fuera más fácil, pues se recibían alumnos académicamente más preparados, a diferencia de los colegios que no tenían selección. Según un estudio de la OCDE (2004) esta ha sido la tónica educacional que Chile ha experimentado en las últimas décadas, pues los procesos de admisión con requisitos de ingresos permitían que los colegios particulares subvencionados trabajasen con un alumnado más selecto que el de los colegios municipales, evidenciando diferencias abismantes a la hora de medir resultados.

De este modo, los docentes analizados creen que el nuevo sistema aleatorio permitirá que ingresen alumnos heterogéneos y desnivelados, lo que demandará invertir más tiempo y apoyo para conseguir los resultados que anteriormente se lograban. Respecto a lo primero, no es de extrañar que la heterogeneidad sea vista como una dificultad. Según Matus y Rojas (2015), “cada vez que un profesor quiere imaginarse que su sala de clases es homogénea, cualquier tipo de sujeto que venga a interrumpir esa homogeneidad será pensado como un problema” (p.54). En este sentido, surge el desafío que supone la Ley de Inclusión respecto a trabajar con la diversidad, desarrollando entre los profesores la idea de que para trabajar con alumnos “distintos” se deben manejar herramientas específicas.

Frente a esto, los temores de los docentes se asocian en gran medida con los resultados finales del rendimiento académico, considerando que el sistema de medición nacional de educación se realiza básicamente con la aplicación de pruebas estandarizadas y en función de ellas es como se clasifica un establecimiento. Lo anterior se vincula al estudio realizado por Rojas, Falabella y Alarcón (2016), el cual señala que una de las condicionantes que obstaculizan los procesos de inclusión social corresponde a las políticas de estandarización de resultados, pues se tensiona la relación entre logros académicos y formación integral de los sujetos.

En este escenario, los profesores consideran que el Ministerio de Educación debe modificar el sistema de medición de la calidad de la educación, haciendo hincapié en el Decreto 83. Este último exige promover la diversificación de la enseñanza y, por ende, implicaría modificaciones en las evaluaciones que se deben aplicar. Sin embargo, dicho decreto no es coherente con la evaluación que aplica la Agencia de Calidad de la Educación, dependiente del Ministerio de Educación, ya que ésta emplea instrumentos estandarizados de medición, perjudicando el desarrollo de los procesos inclusivos.

Los docentes son enfáticos en manifestar la necesidad de incorporar profesionales especializados en los colegios, para que éstos puedan apoyar la enseñanza ante la inminente llegada de alumnos diversos al aula, sobre todo para aquellos que presentan necesidades educativas especiales. Además, expresan la necesidad de contar con capacitaciones que les permitan adquirir nuevas estrategias y herramientas para enfrentar los desafíos venideros.

Con respecto a estas necesidades, Carrasco (2014) plantea que, para lograr elevar los aprendizajes de alumnos que provienen de contextos diversos, se hace necesaria la implementación de un equipo multidisciplinario de apoyo. Sin embargo, esto se contradice con lo expuesto por Matus y Rojas (2015), quienes consideran que esta red de apoyo solo se entiende en el caso que existan alumnos con diagnósticos biomédicos específicos, no así para aquellos que son distintos por la diversidad cultural a la que pertenecen, pues entonces se estaría frente una forma de discriminación compleja.

Por otra parte, los hallazgos de la investigación respecto al fin del copago dan cuenta de que los profesores, si bien difieren en sus opiniones, logran coincidir en que efectivamente

hubo lucro en la educación particular subvencionada en el país, por lo que debe existir una mayor fiscalización de los recursos para evitar repetir estas malas prácticas. Así también, se muestran partidarios de que el Estado sea el principal sostenedor y promotor de la educación en Chile, entendiendo ésta como un derecho social. Por este motivo, apoyan la idea de traspasar los colegios particulares subvencionados a la administración estatal, lo que se encuentra en plena coincidencia con la actual línea de la política nacional.

Aunque una parte de los docentes está de acuerdo con que el Estado sea el principal sostenedor de la educación en Chile, existe un número importante de ellos que estaría a favor de mantener el copago. Lo anterior se da bajo la mirada de que lo público y gratuito es de mala calidad, en comparación a las instituciones y/o servicios pagados. Así también lo visualiza Carrasco (2014), quien señala que un aspecto a mejorar es la creencia de que las escuelas con mayor calidad académica son aquellas que poseen altos costos de arancel. Bajo esta misma perspectiva, los profesores manifiestan que, si el Estado llegase a cubrir las mensualidades que hoy pagan los apoderados, éstos dejarían de exigir resultados académicos a sus hijos y los alumnos no se esforzarían por aprender, dejando de manifiesto la idea de que cuando existe un pago de por medio hay mayor presión por mejorar el rendimiento.

Es importante señalar que este grupo de docentes presenta gran desconfianza en que el Estado logre terminar con el financiamiento compartido que realizan los apoderados de los colegios particulares subvencionados, considerando que el fisco no alcanzará a cubrir el copago de todos los colegios que tienen esta modalidad en Chile. Lo anterior tiene asidero en las informaciones entregadas por los medios de comunicación a la ciudadanía, en las que se develó el fracaso de la reforma tributaria impulsada por la ex presidenta Michelle Bachelet, con objeto de lograr solventar la gratuidad de la educación. Así, por ejemplo, en 2017 un medio señalaba que “para llegar a la gratuidad universal se requiere superar un 29,5% del PIB tendencial, es decir, el equivalente a dos nuevas reformas tributarias como la instaurada” (Hola, 2017). Ello se debería a que el sistema educacional chileno posee un alto porcentaje de privatización y financiamiento privado.

## Conclusiones

El presente artículo da cuenta de la reconstrucción de teorías subjetivas expuestas por docentes, con respecto a los cambios que traerá la Ley de Inclusión a sus establecimientos educacionales. El trabajo investigativo arrojó conclusiones que se detallan a continuación.

En relación a las creencias de los docentes sobre el fin de la selección y la implementación del nuevo sistema de admisión de alumnos en los colegios particulares subvencionados, la recolección de datos -a través de una entrevista semiestructurada- permitió avanzar desde un discurso explícito a favor de la inclusión a las reales creencias o concepciones de los docentes que dan cuenta de ciertas resistencias y temores frente al nuevo escenario que se generará con la puesta en marcha de la ley. En una primera instancia, los docentes se muestran abiertamente a favor de los preceptos que buscan terminar con los requisitos de ingreso a los colegios, pero, por otro lado, de manera más subrepticia, revelan aprensión sobre el sistema creado por el Ministerio de Educación para postular y conseguir una matrícula en los establecimientos que reciben financiamiento estatal.

En la emergencia de las teorías subjetivas de los docentes se encuentran aspectos o elementos contradictorios. Por una parte, señalan estar de acuerdo con el nuevo sistema de admisión, pues permitiría igualar las oportunidades de acceso de todos los estudiantes, terminando con los requisitos de ingreso que fomentan la discriminación arbitraria en el país. Por otra, consideran que las familias no elegirían a los colegios por los Proyectos Educativos Institucionales que posean, sino que lo harían basándose en factores como el prestigio y la seguridad de las escuelas. A la vez, refuerzan su discrepancia con la Ley de Inclusión al referir que el Estado restringe a los padres el derecho que estos tienen de decidir la educación de sus hijos entre lo público y lo privado, siendo éste último de difícil acceso para la clase baja y media del país.

Como se observa, las contradicciones en un mismo planteamiento son evidentes: por un lado, están a favor de la ley, pero seguidamente reclaman que el Estado eliminó el derecho a optar por una educación pagada, pues solo el grupo con mayor poder adquisitivo la podría alcanzar, dejando de manifiesto que no existe interés en que todos los alumnos tengan las

mismas oportunidades de acceso, sino más bien, que se mantenga un sistema que ordene a los estudiantes bajo mecanismos de selección.

En cuanto a las expectativas de los docentes con respecto a la convivencia escolar y el rendimiento académico de los alumnos, se evidencian considerables diferencias entre ellas. Por un lado, los docentes tienen altas expectativas en la convivencia escolar manifestando profunda convicción en que la llegada de un alumnado más diverso y con pluralidad de estudiantes potenciará valores y actitudes al interior del colegio. Además, expresan gran confianza en el clima escolar existente, refiriendo que sus prácticas y normativas de convivencia están consolidadas, por lo cual no se verán afectadas por el fin de la selección. No obstante, las expectativas que se relacionan con el rendimiento académico son mucho más bajas, señalando que la llegada de alumnos heterogéneos y desnivelados demandará tiempo, nuevas estrategias y necesidad de profesionales de apoyo. Estos temores se asocian en gran medida a que los profesores no tienen experiencia ni metodologías de trabajo con alumnos que presenten necesidades educativas especiales, suponiendo que los resultados de las evaluaciones estandarizadas tenderán a bajar con la llegada de estos alumnos.

Claramente se evidencia una paradoja en los constructos docentes, pues se revela que presentan mayores expectativas en la convivencia escolar, dimensión que estaría arraigada y afianzada en el colegio gracias al trabajo colaborativo de toda la comunidad escolar, y no así en el rendimiento académico, dimensión que en gran parte se encuentra a cargo de los profesores, pudiéndose reconocer en ellos inseguridad en el trabajo que realizan, pues dejan al descubierto su preferencia por trabajar con alumnos cuyos requisitos de selección presentaban características homogéneas, lo que facilitaba obtener buenos resultados en sus asignaturas. Estas creencias se mantendrán en la medida que los docentes no logren llegar a un equilibrio entre la importancia que tienen los resultados académicos, entendidos como el logro de aprendizajes, y la importancia de incluir a todos los alumnos y alumnas en dichos procesos.

En lo que respecta a las teorías subjetivas de los profesores sobre el fin del lucro y el financiamiento compartido de la educación, éstos se observan divididos en sus concepciones. Una parte de ellos avalan enérgicamente la idea de que el Estado debe ser el gran sostenedor

de la educación en Chile, ya que, a su juicio, la educación debe ser entendida como un derecho social y no como un bien de consumo, pues esto último habría incidido en que muchos colegios que recibían financiamiento estatal lucaran con la enseñanza. De ahí la importancia que otorgan a las disposiciones de la Ley de Inclusión respecto al fin del lucro.

Por otro lado, se encuentran los docentes que prefieren que se mantenga el aporte que realizan las familias a la educación de sus hijos. Las creencias que se asocian a esta tendencia radican en que solo existe calidad en un servicio en la medida que se paga o hay un coste económico de por medio. Este tipo de pensamiento no es de extrañar si consideramos que, en el sistema económico que impera, se ha instalado la cultura de que la calidad y eficacia se obtienen cuando existen un pago asociado, aún cuando las investigaciones sobre la calidad de la educación chilena revelan que ésta solo se ha sustentado por la selección de sus estudiantes y no por la efectividad de sus enseñanzas. "Las escuelas privadas respondieron a las presiones por competencia del sistema de subvenciones, no mejorando su productividad, sino escogiendo mejores estudiantes" (Hsieh y Urquiola, 2002, p 25).

Las teorías subjetivas precedentes dejan de manifiesto la situación de incertidumbre que existe frente a la implementación de la Ley de Inclusión, sobre todo en lo que respecta al fin de la selección y el fin del copago de los estudiantes. A simple vista se puede reconocer la inseguridad que genera a los docentes el ingreso de estudiantes distintos al grupo relativamente homogéneo con el que por años han trabajado, generando un panorama incierto que los lleva a indicar juicios o teorías subjetivas que se distancian de lo que realmente se espera lograr desde las políticas educativas.

La Ley de Inclusión, como señala Opazo (2016), muestra el desafío de reaprender a ser escuela y comunidad educativa que valore la mixtura. La inclusión no es simplemente más heterogeneidad, es un proceso más complejo donde se debe pensar un sistema educativo desde otra perspectiva (p.3).

## Referencias

- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos* 42(3), 89-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Carrasco, A. y Flores, C. (2013). Choosing schools: Parental preferences, constraints to school choice and school segregation in Chile. *Tercer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. Santiago.
- Carrasco, A. (2014). *Hacia un sistema escolar mas inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile*. Informe de políticas públicas N°3. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/24.pdf>
- Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. (Tesis de Doctorado no publicada). Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Catalán, J. (2010). *Teorías subjetivas; aspectos teóricos y prácticos*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). *Procesos de pensamiento de los docentes. La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Clarke, D. y Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1), 947-967.
- Crain, R. L., y Strauss, J. (1985). *School desegregation and Black occupational attainments: Results from a long-term experiment*. Rep. No. 359. Disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED260170.pdf>
- Dankhe, G. L. (1989). Investigación y comunicación. C. Fernández-Collado y G. L. Dankhe (Eds.). *La comunicación humana: ciencia social*. Ciudad de México, México: McGraw-Hill

- Duru-Bellat, M., y Suchaut, B. (2005). L'approche sociologique des effets du contexte scolaire: Méthodes et difficultés. *Revue internationale de psychologie sociale*, 18(3), 5-42.
- Flick, U. (ed.). (1992). *La perception quotidienne de la santé et de la maladie. Théories subjectives et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.
- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación Cualitativa*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. Denman, C. & Haro, J. (comp.). *Por los rincones: antología de métodos cualitativos en la investigación social* (113-145). México: Colegio de Sonora.
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2002). When schools compete, how they compete? An Assesment of Chile's Nationwide Voucher Programme. *National Center for the Study of Privatisation*. Occasional Paper N° 43. Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w10008>
- Hola, C. (13 de febrero 2017) ¿Por qué ha sido tan difícil instaurar la educación universitaria gratuita en Chile? BBC. Recuperado de: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-38677813>
- Jiménez, B. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesor. *Revista Española de Pedagogía*, (233), 105-122.
- Matus C. y Rojas C. (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-55.
- Mickelson, R.A. y Nkomo, M. (2012). Integrated Schooling, Life-course Outcomes, and Social Cohesion in Multiethnic Democratic Societies. *Review of Research in Education* 36, 197-238.

- Ministerio de Educación (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional. Ley de Inclusión Escolar*. Disponible en [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro\\_Inclusi%C3%B3n\\_final.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro_Inclusi%C3%B3n_final.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Disponible en [http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionalesde-educacion-chile\\_9789264021020-es](http://www.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionalesde-educacion-chile_9789264021020-es)
- Opazo, Catalina (2016), Seminario “Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar”, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. Disponible en <https://www.uahurtado.cl/facultad-de-educacion-presento-resultados-de-investigacion-sobre-inclusion-social/>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los Tiempos de la Politización*. Disponible en [http://hdr.undp.org/sites/default/files/informe\\_2015.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/informe_2015.pdf)
- Riviera, M. & Milicic, N. (2006). Alianza Familia Escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de básica. *Psyche*, 15(1), 119-135.
- Rojas, M., Falabella, A y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: desafíos y tensiones en el proceso de implementación de la Ley de Inclusión. Informe Final Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Universidad Alberto Hurtado, Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/INFORME-FINAL-F911429.pdf>
- Rothstein, R. (2004), *Class and Schools: Using Social, Economic, and Educational Reform to Close the Black-White Achievement Gap*. Washington, Estados Unidos: Economic Policy Institute.

- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. En B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds). *The family-school connection*. (pp. 75-106) Londres, Inglaterra: SAGE Publications.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.). *¿Fin de ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). Unesco y Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Taut, S. y Escobar, J. (2012) *El efecto de las características de los pares en el aprendizaje de estudiantes chilenos de enseñanza media*. Informes Técnicos MIDE UC. Disponible en <http://educacion2020.cl/sites/default/files/el-efecto-de-las-caracteristicas-de-pares.pdf>