



Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados

Leading an Inclusive School in Standardized Educational Contexts

René Valdés¹ y Juan de Dios Oyarzún²

¹ Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello, Chile

² Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Resumen

A nivel de políticas educativas, se espera que directores/as y equipos directivos sean actores que lideren la transformación escolar y consoliden los procesos de inclusión dentro de la escuela. Sin embargo, esta es una tarea compleja en un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias, que utiliza pruebas estandarizadas para medir la calidad de la educación y categorizar a las escuelas. El objetivo de este artículo es comprender las tensiones y limitaciones que señalan y enfrentan líderes escolares para conducir los procesos inclusivos en un sistema educativo altamente estandarizado como el chileno. En el contexto de cuatro estudios de casos se realizaron 40 entrevistas y 18 grupos focales a líderes escolares de cuatro escuelas con orientación inclusiva. Los resultados muestran que (1) el SIMCE tensiona la inclusión como proceso cultural; (2) la estandarización del curriculum nacional afecta la flexibilización de la enseñanza; (3) existen políticas inclusivas focalizadas y sujetas a rendimiento escolar, y (4) los directores/as escolares, más allá de su estilo de liderazgo, asimilan discursos y prácticas propias de un estilo gerencial. Los hallazgos instalan la narrativa de una inclusión con excelencia, vale decir, un modelo de escuela inclusiva con alta preocupación por los resultados académicos.

Palabras clave: liderazgo escolar, educación inclusiva, nueva gestión pública

Correspondencia a:

René Valdés
Quillota 980, Viña del Mar, Región de Valparaíso, Chile
rene.valdes@unab.cl
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4242-9748>

© 2023 PEL, <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel>

Abstract

At the educational policy level, school principals and management teams are expected to lead the school transformation and consolidate processes of inclusion within the school. However, this is a complex task in a system where the quality of education is measured by standardized tests and schools are ranked. The objective of this article is to understand the tensions and limitations that school leaders face and overcome when implementing inclusion processes in a highly standardized educational system such as Chile's. Through four case studies, 40 interviews and 18 focus groups were conducted with school leaders from four inclusive schools. The results show that (1) SIMCE stresses inclusion as a cultural process; (2) the standardization of the national curriculum affects the flexibility of teaching; (3) there are inclusive policies focused on and dependent on school performance; (4) school principals adopt discourses and practices typical of a management style beyond their leadership style. The findings support the account of an inclusion with excellence, i.e., an inclusive school model that emphasizes academic outcomes.

Keywords: school leadership, inclusive education, new public management

Introducción

Chile ha hecho eco de la inclusión como compromiso internacional, lo que ha implicado la promulgación de un conjunto de políticas y documentos normativos y procedimentales para garantizar el desarrollo de procesos inclusivos en el ámbito escolar (Ministerio de Educación, 2020). Desde la voz oficial del Ministerio de Educación (Mineduc) se entiende a la inclusión como la promoción de prácticas educativas que permiten el desarrollo de procesos como acceso, reconocimiento, permanencia, aprendizaje, pertinencia y participación de todo el alumnado (Ministerio de Educación, 2016). El liderazgo escolar es especialmente relevante para el desarrollo de estos procesos, pues se espera que, tanto a nivel teórico como al de políticas educativas, directores/as y equipos directivos sean actores que lideren la transformación escolar y consoliden los procesos inclusivos dentro de la escuela (Valdés et al., 2023; Valdés & Fardella, 2022; Quiroga & Aravena, 2018; Sisto, 2018).

Ahora bien, tanto la inclusión como el liderazgo toman forma y sentido según los contextos sociales y geográficos. En el caso de Chile, el sistema educativo se nos presenta como un caso emblemático de racionalidad neoliberal y de rendición de cuentas, con tendencia homogeneizadora, foco en el rendimiento académico y que utiliza pruebas estandarizadas para ranquear las escuelas y ubicarlas en categoría de desempeño (Bellei, 2020; Falabella, 2020; Lerena & Trejos, 2015; Sisto, 2018). La convivencia de enfoques neoliberales e inclusivos en educación es vista con preocupación en la literatura internacional, ya que la evidencia muestra que crea una contraposición de roles y sentidos que afectan los fines educativos y por lo tanto las prácticas escolares (Allbright & Marsh, 2020; Dougherty & Weiner, 2019; Jerrim & Sims, 2021; Lerena & Trejos, 2015; Ortiz Huerta & Sacarías Guitérrez, 2020; Shannon & Saatcioglu, 2016; Zancajo, 2020). Pese a esto, es posible encontrar a nivel internacional un conjunto de movimientos y organizaciones pro estandarización que apoyan e impulsan políticas y prácticas basadas en la rendición de cuentas en el ámbito escolar (Espínola & Claro, 2010; Fuller & Stevenson, 2018).

Este escenario de contraposición de roles y sentidos crea condiciones que son importantes de explorar y estudiar para entender la relación entre liderazgo e inclusión en contextos escolares estandarizados. Por esta razón, este estudio se propuso como objetivo comprender las tensiones y limitaciones que señalan y enfrentan líderes escolares para conducir los procesos inclusivos en un sistema educativo altamente estandarizado como el chileno.

Antecedentes empíricos y teóricos

Los estudios sobre nueva gestión pública [NGP] en el ámbito educativo se han desarrollado en la esfera internacional desde fines de la década de los 90, y con mayor intensidad con el cambio de milenio. Ball (2008), tomando a Clarke, sintetiza los principios orientadores de la NGP: prioriza resultados en lugar de procesos; defiende la gestión de metas con base en contratos de logros y compromisos; crea incentivos de acuerdo al rol del proveedor y al del comprador en determinado ámbito de prestaciones de servicios; promueve la competencia para la mejora organizacional, y fomenta la descentralización administrativa y financiera de las instituciones. Diversos autores (Anderson, 2016; Lorenz, 2012; Tolofari, 2005), por su parte, sostienen que la NGP encarna los principios neoliberales más primordiales en torno a la mercantilización y privatización de los servicios públicos del Estado. El ejercicio comparado sobre NGP en los procesos de reforma educacional en distintos países de occidente, editado por Gunter y sus colegas (2016), muestra cómo la NGP ha adquirido distintos niveles de profundización de acuerdo a la diversidad de realidades nacionales, en muchos casos mediante políticas construidas sobre aparatos administrativos y tradiciones de gestión local anteriores y disímiles a los principios de la NGP (Hall et al., 2015). Así, la NGP en educación ha traído una clara acentuación de mecanismos de control del rendimiento escolar en estudiantes y docentes (Solhaug, 2011), de evaluación basada en rankings y metas, y de incentivación de la competencia entre escuelas como principio de mejora del sistema educativo en su conjunto (Anderson, 2016).

Ball (2008) esboza una teorización crítica en torno a la NGP en educación, pues comporta un conjunto de tecnologías y dispositivos que generan una cultura corporativa o empresarial en las instituciones educativas mediante una micropolítica de la gestión escolar que disciplina a las escuelas con base en un horizonte de metas y rendimientos dispuestos y medidos externamente por la NGP, encarnada en los modelos de gobernanza y rendición de cuentas. A lo anterior, Solhaug (2011), analizando la influencia de la NGP en el caso educativo noruego, agrega una primacía discursiva en torno a valores de tipo económico a la hora de validar su intromisión en el ámbito de la gestión educativa del sistema escolar, intromisión que en otros contextos ha traído un debilitamiento de la autonomía de las escuelas, en vistas de la respuesta a metas dispuestas por niveles centrales de gobierno en los territorios (Maxcy, 2009).

La literatura especializada advierte que Chile es un caso representativo de nueva gestión pública (Sisto, 2019), incluso considerado único por sus rasgos excepcionales en el contexto latinoamericano y mundial (Carrasco et al., 2019; Zancajo, 2020). En América Latina, si bien se ha ilustrado una mayor o menor influencia de políticas neoliberales en los distintos sistemas educativos nacionales (Saforcada & Vassiliades, 2011), el caso chileno ha sido analizado como el mayor exponente de un sistema basado en la rendición externa de cuentas con altas consecuencias (Falabella & de la Vega, 2016) y de un modelo de gobernanza basado en incentivos (Vegas & Umansky, 2005).

Chile, por lo tanto, utiliza tecnologías de lógica neoliberal para medir a las escuelas con la presencia de una marcada narrativa sobre rendimiento escolar (Ramírez-Casas del Valle et al., 2021). La severidad de esta afirmación se puede ejemplificar de la siguiente manera: todos los años, las escuelas chilenas se someten a la evaluación estandarizada SIMCE que evalúa principalmente indicadores de aprendizajes y cobertura curricular. Las escuelas, según los puntajes obtenidos, son categorizadas en categorías de desempeño para ser intervenidas y reciben incentivos económicos y niveles de autonomía según su categoría asignada (Bellei, 2020). Las escuelas que alcanzan cuatro años consecutivos en categoría mínima pueden ser desprovistas de reconocimiento oficial por parte del Mineduc, llevando a su consecutivo cierre.

Si bien la literatura reporta algunos efectos positivos de la NGP (Jerrim & Sims, 2021), como la mejora de los resultados académicos al corto plazo, mayor eficiencia en la inversión de recursos y adquisición de bienes, esta se configura como un contrasentido para avanzar en la equidad y en la educación inclusiva, pues descontextualiza el proceso educativo, estimula la competencia entre centros educativos y reduce la calidad educativa a la preeminencia de pruebas estandarizadas (Bellei, 2015; Falabella, 2020; Matus, 2019; Sisto, 2019). Este modelo basado en

estandarización puede favorecer una base común para facilitar la comparación de resultados, pero limita la diversidad proyectos educativos, afecta al trabajo docente y compromete el trabajo con la diversidad estudiantil (Assaél et al., 2018). Esto, por lo tanto, va en sentido contrario a los principios de inclusión que se basan en flexibilidad, colaboración, participación estudiantil, diversidad y desarrollo local (Valdés & Pérez, 2021; Lerena & Trejos, 2015; Rappoport & Sandoval Mena, 2015) y que han sido asimilados por la acción pública del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2020).

El desencuentro entre las lógicas provenientes de la inclusión y aquellas provenientes de una cultura institucional de la NGP conforma un escenario escolar ambivalente para liderar el tránsito hacia una escuela inclusiva que entienda la equidad como derecho fundamental, asunto que en la práctica cotidiana debe ser liderado por los equipos directivos, quienes son interpelados desde las políticas educativas como los agentes encargados de conducir los procesos de transformación escolar (Ministerio de Educación, 2016, 2020).

Método

De acuerdo con el objetivo de este estudio, se opta por un diseño cualitativo de investigación y por el método de estudio de casos con enfoque etnográfico (Díaz de Rada, 2013).

Para seleccionar los casos se utilizó un muestreo intencional (Flick, 2015), que permite identificar deliberadamente casos que permitan construir un corpus de ejemplos empíricos para estudiar de manera profunda un fenómeno de estudio. Las cuatro escuelas participantes son gratuitas, no poseen procesos arbitrarios de selección escolar y tienen a la inclusión como sello y objetivo de su proyecto educativo institucional. Asimismo, cuentan con programas de apoyo para la diversidad y equipos interdisciplinarios.

La escuela 1 es municipal y la 2 es particular subvencionada¹; ambas se ubican en la región de Valparaíso, en un barrio vulnerable, y otorgan enseñanza primaria y secundaria. Aparte del reconocimiento que ha recibido por parte del Mineduc, han sido bien evaluadas en instrumentos que evalúan convivencia escolar inclusiva (Valdés Morales et al., 2018) y poseen 90% de vulnerabilidad escolar (IVE). La escuela 3 es público-municipal, se ubica en la región Metropolitana, y recibe a estudiantes de primaria que provienen de comunas de estratos socioeconómicos bajos. Se destaca por realizar anualmente seminarios públicos de educación inclusiva. La escuela 4 se ubica en la región de Tarapacá, en una comuna periférica y en un barrio vulnerable, también entrega educación primaria y secundaria y cuenta con 200 alumnos de origen aimaras. Se destaca por ser un Liceo Bicentenario, que no selecciona a sus alumnos.

Trabajo de campo

Para la producción de datos se realizaron 40 entrevistas individuales y 18 grupos focales a directores/as de escuelas, equipos directivos y equipos de gestión (tabla 1). En el caso de las cuatro escuelas, los equipos directivos estaban formados por director/a, jefe/a de UTP e inspector/a general, mientras que los equipos de gestión estaban constituidos por el equipo directivo más líderes pedagógicos, coordinadores de departamentos, coordinador/a del PIE y encargado/a de convivencia escolar. En el caso de las escuelas 1 y 2, los datos se produjeron en el periodo 2017-2018. En el caso de las escuelas 3 y 4, los datos se produjeron en el periodo 2020-2021, por lo tanto, en este caso las técnicas se realizaron en formato en línea debido al confinamiento sanitario.

1. Una escuela particular subvencionada es aquella que se financia, por una parte, con aportes del Estado y, por otra parte, con aportes de familias y apoderados, a través del pago de una mensualidad.

Tabla 1
Participantes y técnicas de producción de datos

	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3	Escuela 4
Entrevistas	Director (2)	Directora (5)	Directora (5)	Directora (4)
	Jefe de UTP (3)	Jefe de UTP (4)	Jefe de UTP (5)	Jefe de UTP (4)
	Inspector general (2)	Inspectora general (2)	Inspectora general (2)	Inspectora general (2)
Grupos focales	Equipo directivo (2)	Equipo directivo (3)	Equipo directivo (2)	Equipo directivo (3)
	Equipo de gestión (2)	Equipo de gestión (2)	Equipo de gestión (2)	Equipo de gestión (2)

Fuente: elaboración propia.

Análisis de datos y validez del proceso

Para explorar en las tensiones y limitaciones se privilegió la técnica de análisis de contenido (Flick, 2015), ya que permite una mirada más integral para indagar en los datos y en los contextos sociales de su producción (Atkinson & Coffey, 2003). Así, para realizar inferencias e interpretaciones contundentes, se construyeron categorías mediante un agrupamiento de datos textuales extraídos de las técnicas realizadas siguiendo los siguientes pasos: (1) transcripción y lectura de datos de audio y notas para identificar datos útiles y descartar hipótesis interpretativas iniciales en organización; (2) codificación y segmentación, mediante software ATLAS.ti versión 7.5, de los datos en pequeñas unidades de significado que refieran a tensiones y limitaciones y elaboración de un libro de códigos; (3) categorización y agrupamiento de datos finales, y (4) validez mediante triangulación y evidencia de los resultados a las cuatro escuelas en una sesión de entrega y análisis conjunto de datos.

Aspectos éticos

Se aplicaron consentimientos informados que fueron visados por el comité de bioética de la universidad patrocinante. Todos los participantes decidieron colaborar con la investigación y fueron informados de sus objetivos y alcances.

Resultados

Tensión SIMCE-procesos inclusivos

Esta primera categoría reúne un conjunto de fragmentos por parte de algunos directores/as y miembros de equipos directivos y equipos de gestión que muestran cómo el SIMCE, como dispositivo que evalúa y categoriza, afecta a los procesos inclusivos. Una parte de los/as líderes participantes entienden esta prueba como un instrumento funcional, práctico, que evalúa cobertura curricular y entrega información sobre niveles de desempeño. No obstante, reconocen que es una presión constante, que afecta a los procesos institucionales y culturales de inclusión y que no considera realidades sociales y geográficas locales. Estas perspectivas presentan críticas de distinto tono; una de las directoras entrevistadas señala, incluso, su aceptación respecto del carácter evaluativo del SIMCE, pero lamenta sus tensiones con los propósitos de inclusión de la escuela:

Yo no voy a luchar contra el SIMCE, creo que podemos encontrarle la utilidad (...). Entonces primero decir que estoy de acuerdo con las evaluaciones. Pero a mí [el SIMCE] me sirve exclusivamente para saber cómo estoy en virtud de lo que el Ministerio quiere que estemos, pero no para la inclusión, ni para mejorar en atención de la diversidad (directora, escuela 2).

Desde aristas más críticas, líderes presentan, por un lado, una opinión negativa del SIMCE como dispositivo que obstaculiza no solo los procesos de inclusión, sino que también los de aprendizaje de los estudiantes en general:

El SIMCE es una *lata*², implica prepararse y bueno, hay que acatar, pero yo lo encuentro como *fome*³, es agotadora, creo que deberíamos enseñarles a los niños para que aprendan, no para tener un buen resultado en una prueba que no tiene mucha relación con la realidad de las escuelas y menos con la inclusión (encargada de 1er ciclo, escuela 3).

Por otra parte, la crítica se asocia con más vehemencia hacia la estandarización y descontextualización de una herramienta evaluativa como el SIMCE, que cataloga sobre la base de una métrica estandarizada, que pierde de vista las particularidades y, sobre todo, las dificultades que coexisten en muchas comunidades educativas:

Es difícil tener éxitos académicos en un sistema que es muy competitivo y en este caso estoy hablando del famoso SIMCE. Yo creo que esta herramienta de encasillar a los colegios es muy desigual respecto de las realidades que vivimos, o sea nosotros siempre vamos a estar en clara desventaja por el contexto en el que trabajamos (encargado de UTP, escuela 4).

Las citas anteriores, desde la perspectiva de los/as entrevistados, ilustran una contraposición entre inclusión y SIMCE. Parte de los/as líderes perciben al SIMCE como una prueba funcional. Sin embargo, señalan que afecta los procesos de gestión de la diversidad debido a su falta de contexto. Los participantes comentan que la estandarización se aleja de la realidad de las comunidades educativas y esto obstaculiza el desarrollo de procesos inclusivos, culturales y pedagógicos. Desde los propósitos de la NGP, el SIMCE es una tecnología de medición de resultados educativos efectiva, pero en ocasiones se aleja de los procesos internos de las escuelas e interfiere con los principios de la inclusión.

Tensión marco curricular-flexibilización de la enseñanza

Esta segunda categoría agrupa un conjunto de opiniones y miradas que muestran cómo el currículo escolar con su estructura, plazos, objetivos y contenidos limita la puesta en marcha de la flexibilización de la enseñanza en vistas de la inclusión escolar debido a la prevalencia de estándares de desempeño que configuran prescripciones específicas para la adquisición de aprendizajes. El currículo además es visto por parte de líderes escolares como una unidad rígida y limitante para la creatividad en la sala de clases. Uno de sus puntos críticos sustantivos tiene que ver con su extensión y alcance, atributos que obstaculizan la posibilidad de generar procesos de aprendizaje inclusivos en las escuelas:

Nosotros como escuela nos hemos dado cuenta [de] que basta con tener una prueba inicial [en reemplazo del SIMCE] para trabajar después, reforzar e ir trabajando cada uno de los objetivos de aprendizaje. Sin embargo, si tuviéramos un currículum más reducido tú tienes la posibilidad de dedicar más tiempo a los objetivos. En cambio, cuando el profesor tiene que responder a un amplio currículum, afecta el compromiso por el aprendizaje de los estudiantes y de que todos los alumnos alcancen resultados desde una mirada inclusiva (jefa de UTP, escuela 3).

2. Chilenismo: aburrido, desmotivador (n. de la corr.).

3. Chilenismo: aburrido, sin gracia (n. de la corr.).

Por otra parte, la amplitud del currículo tiene como base un supuesto de continuidad operativa de las escuelas, las cuales, por dinámicas y coyunturas propias de cada establecimiento, suelen tener interrupciones o dificultades que interfieren en las planificaciones anuales por nivel y área de aprendizaje:

A pesar [de] que los objetivos priorizados de todas maneras sirven, en la práctica no se alcanza a trabajar en profundidad todo en el año. O sea, basta que falte un profesor y deba estar un mes fuera, ¿te fijas? Entonces, ¿cómo van a avanzar en el currículum si no hay capacidad para poder reemplazar a los docentes? Trabajar con un currículum más reducido evidentemente que aliviana la carga para todos (directora, escuela 4).

En este sentido, una visión mecánica de la escuela carece de un conocimiento de la cultura escolar y de las vicisitudes profesionales del cuerpo docente, muchas veces recargados en tareas que devienen en agotamiento y estrés laboral (Cornejo Chávez et al., 2021). Así, y en consonancia con lo analizado respecto del SIMCE, el currículo nacional, si bien dispuesto en un ambiguo marco de libertad de enseñanza, carece de flexibilidad de contextualización de acuerdo con la realidad socioeducativa de cada escuela. La sobrecarga de contenidos, las demandas de rendimiento y la falta de recursos atentan contra una apropiada contextualización curricular, sobre todo en vistas de procesos escolares inclusivos:

La estandarización del currículum, incluido además el SIMCE, se aleja de la realidad de las comunidades educativas y esto obstaculiza tanto a nivel de salud mental como de la gestión de prácticas, qué priorizar, cómo asegurarse de la gestión de la diversidad, el Mineduc entrega orientaciones de los OA priorizados, pero no se involucra realmente con la realidad educativa ni con las necesidades de las comunidades educativas (grupo focal equipo directivo, escuela 1).

El currículo escolar, entonces, es visto por parte de líderes escolares como estructura amplia y como una unidad que no considera las realidades de las escuelas debido, precisamente, a su dimensión estandarizada. Se señala que afecta la temporalidad de los objetivos de aprendizaje, desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva inclusiva e incluso se considera como obstaculizador de la salud mental del profesorado. Estos elementos no se limitan al formato del marco curricular, sino que se dirigen a la racionalidad del sistema escolar y de la NGP en educación, y por lo tanto interpelan el modelo educativo subyacente, orientado al control curricular y a la evaluación estandarizada del cumplimiento del mismo.

Políticas de inclusión contradictorias

Esta tercera categoría reúne citas que guardan relación con las lógicas que caracterizan las políticas de inclusión en Chile. Si bien directores/as, equipos directivos y equipos de gestión valoran la multiplicidad de normativas y la preocupación del Estado por la educación inclusiva, también señalan que estas no consideran las realidades escolares, están sujetas al rendimiento de la escuela y se focalizan en determinados colectivos de estudiantes, lo que afecta la posibilidad de entender la inclusión en sentido amplio. En esto, se vislumbran tensiones respecto de dos perspectivas en torno a la noción de inclusión, que a su vez son reflejo de una visión en casos complementaria, en otros fragmentada, de la inclusión educativa en Chile: la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) y la inclusión socioeducativa en vistas de una mayor integración social en las escuelas. Comenzando con esta última acepción, una de las directoras entrevistadas ilustra el problema que tienen escuelas que tienen como propósito tanto la excelencia académica como la inclusión educativa, y cómo en estas los mecanismos de selección y admisión, a su juicio, aún persisten, a pesar de las recientes reformas en el sistema escolar:

Yo no entiendo cómo las escuelas que tienen el sello de excelencia o las Bicentenario seleccionan estudiantes cuando eso no es nada inclusivo. Entonces esas son las cosas que a mí me dan *lata* de la política pública en educación en este país, que es tan contradictorio (directora, escuela 3).

Por otra parte, en el caso de escuelas socialmente inclusivas, existe una mirada favorable sobre los recientes cambios y reformas, específicamente de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015) y de la anteriormente promulgada Ley de Subvención Escolar Preferencial [SEP] (Ley 20.248, 2008). Esta última hace que establecimientos con una opción educativa por educar a estudiantes de estratos socioeconómicos más bajos tenga un financiamiento mayor y por ende acceder a recursos en vistas de entregar mejores condiciones educativas a sus estudiantes. Igualmente, la jefa de UTP (a continuación) hace una demanda por mayor autonomía de criterio en la gestión de dichos recursos, pues, volviendo a políticas que estandarizan procesos en escuelas, la Ley SEP dispone de un marco poco flexible para el gasto de las subvenciones preferenciales, lo que en cierta medida puede desconocer las necesidades específicas de algunas comunidades educativas:

Estamos de acuerdo con las políticas de inclusión y nos sirven. Sobre todo a las escuelas con características como la nuestra, que es una escuela que trabaja en pobreza. Nuestro índice de vulnerabilidad este año es de 92%. Entonces y bueno, llegan más recursos por eso. Hacemos una opción por trabajar en pobreza, cosa que antes no se valoraba si no estaba la Ley de inclusión o la Ley SEP no se consideraba. Solo que nos gustaría mayor libertad para trabajar con los recursos en función de nuestro tipo de escuela (jefa de UTP, escuela 1).

Respecto de la segunda acepción asociada a la inclusión de estudiantes con NEE, si bien también existe una valoración de la política de financiamiento de los programas de integración escolar (PIE) en vistas de una educación adecuada a estudiantes con capacidades diversas, la política es igualmente rigurosa en especificar las diversas necesidades de aprendizaje, acotando también el número de estudiantes por sala en esas condiciones. Una de las directoras entrevistadas opina:

El tema de los PIE, a mí me parece que bien que se haya normado, me parece bien que se haya regularizado, porque era necesario, pero también yo entiendo que [es] por un tema económico, pero me parece que hay cosas que no funcionan, que no son justas, el tema de que entregan cuotas por colegio para poder atender estudiantes a los cuales el contexto les presenta barreras [...]. El Ministerio dice que tú tienes que atenderlos y yo digo 'perfecto, yo quiero atenderlos, dame los recursos', pero me dicen 'ah no, es que ya copaste la cuota'. Entonces, como te digo, también hay cosas que creo que no funcionan, creo que este tema de que solamente los estudiantes que presentan necesidades educativas permanentes tengan la atención individual fuera del aula y al resto se trabaje todos dentro del contexto de aula, creo que tampoco ha sido 100% positivo, y eso nosotros lo hemos visto fundamentalmente en los niños con trastorno específico del lenguaje (...) y también con algunos niños con trastornos específicos del aprendizaje (directora, escuela 4).

La inclusión de estudiantes con NEE, entonces, tiene límites y dichas reglamentaciones restringen el accionar de las escuelas y, por ende, una efectiva inclusión educativa en sus establecimientos. Incluso los profesionales del PIE entrevistados dan cuenta de la tensión entre inclusión escolar y las demandas por rendimiento académico propias del sistema escolar:

Reconocemos el valor de los decretos 67, 83 y 170, pero creemos que, finalmente, no tienen un verdadero sello inclusivo, pues solo se focaliza[n] en algunos alumnos y siempre que el rendimiento sea la brújula (grupo focal equipo PIE, escuela 2).

Así, las perspectivas anteriores ilustran las interpretaciones que los/las líderes escolares hacen de las políticas de inclusión en Chile. Las aprehensiones se ubican tanto en la lógica de las normativas como en su implementación para las escuelas: desde la contradicción de que algunos colegios que reciben subvención pública seleccionen estudiantes hasta una concepción del PIE como política que condiciona recursos y apoyos en la sala de clases afectando colectivos que requieren otro tipo de respuestas. Igualmente, si bien hay una valoración de las normativas

inclusivas, estas todavía son muy rígidas y sujetas al rendimiento de las escuelas. Todos estos elementos retratan una forma de entender la inclusión en Chile, en el marco de principios de inclusión en tensión con objetivos y estrategias propias de NGP en la educación chilena, presentes durante las últimas décadas como modo imperante de funcionamiento y gestión escolar.

Asimilación de un estilo gerencial

Esta última categoría considera fragmentos de una parte de la muestra de los líderes escolares entrevistados que manifiestan cómo, más allá de los proyectos educativos inclusivos de las escuelas y de los estilos directivos, los directores/as asumen una narrativa basada en la rendición de cuentas y despliegan algunas prácticas propias de un modelo gerencial para interpretar y abordar las demandas propias de la NGP. Matizando lo que señalan algunos estudios nacionales sobre los posicionamientos críticos de profesores y directivos acerca de la NGP (Carrasco et al., 2019; Sisto, 2019), en este caso, estos/as líderes no solo no tienen una crítica elaborada sobre sus valores, sino que además asimilan y hacen suyas prácticas y narrativas propias del modelo. Primero, en una parte de los/as líderes hay una visión que, aunque no valida del todo al SIMCE como herramienta de medición de la calidad en educación, sí reconoce y asimila su rol en el sistema educativo y en el funcionamiento de las escuelas. En esto, el SIMCE se acepta y operativiza como insumo relevante al modelo de gestión de las escuelas:

Toda evaluación te sirve para recoger información, primero que nada, yo quiero pensar –porque si no sería muy triste mi vida– que las personas que diseñan estos instrumentos algo saben, o sea algo han estudiado, y bueno no es que me corte las venas por un SIMCE, pero sí me corto las venas por lograr lo mejor que podamos; entonces, en virtud del diagnóstico, en virtud de las capacidades instaladas y de todo lo que tenemos, la verdad es que yo reconozco que mientras el SIMCE sea la vara con la que se mide, efectivamente todos los sostenedores van a estar muy preocupados del SIMCE, yo no voy a luchar contra el SIMCE, creo que podemos encontrarle la utilidad (directora, escuela 2).

Así, más allá del SIMCE, la evaluación desde la autoridad educativa es necesaria para la mejora escolar y, por ende, las escuelas han de gestionarse en vistas de la información provista por tales instrumentos:

Yo creo que, efectivamente, ya sea la prueba nacional que existía antes o el SIMCE o cualquier tipo, las evaluaciones progresivas, el DIA que se aplica ahora, no sé, lo que tú quieras, algo debe existir y debe existir obviamente desde el aparato gubernamental para ver en el fondo cuáles son los puntos críticos, cómo vamos avanzando o si no estamos avanzando y si estamos mal, etcétera (directora, escuela 3).

Por otra parte, bajo un formato propio de NGP en las escuelas en Chile, algunos de los directivos asumen un estilo gerencial a la hora de liderar los procesos educativos de sus establecimientos. En este contexto, la orientación a metas y en funcionamiento con base en resultados resultan clave en el estilo directivo de la siguiente entrevistada, incluso considerando una perspectiva que tiene como norte la inclusión escolar:

Yo siempre he trabajado orientada a metas, que la inclusión debe ser con excelencia, y eso significa que yo tengo que tener la meta clara y consensuada en mi trabajo, en el trabajo de mi equipo de gestión (...). Y todo lo que hacemos lo hacemos para llegar a esa meta, eso significa que yo tengo que ir monitoreando, tengo que ir reflexionando en por qué no me fue tan bien, por qué no tuve los resultados que yo pensaba obtener, cuáles son las variables para analizar, pero tengo que llegar

al tema de la meta. Para mí todo es cuantificable, no hay cosas que no sea[n] cuantificable[s] de verdad y eso hay profesores que les saca[n] ronchas, piensa[n] que lo que hacemos es un trabajo, no sé, como esotérico (directora, escuela 3).

En esta cita no se vislumbra una tensión entre inclusión y excelencia, sino más bien que la excelencia es condición necesaria para una efectiva inclusión, y a su vez se evidencia que el estilo gerencial manifestado por la directora, medido en metas y resultados, se basa en el monitoreo de información eminentemente académica y cuantitativa. En la misma línea se manifiesta la directora de la escuela 4, en la cual, según la información reportada por el SIMCE, se establece un modelo de gestión con el foco en la tarea y en el rendimiento, sin renunciar por ello a la inclusión en su escuela:

Tengo el foco en la tarea. No tanto en la gente, fíjate tú, sino en la tarea. ¡Hagamos esto!, ¡Hagamos esto otro! Yo llegué al colegio W.T. y todos los profes ponían buenas notas. Cuando había consejo de evaluación, puras buenas notas. Pero el rendimiento a nivel de SIMCE era bajísimo, de 190 puntos, era así como *uuuh* se pueden obtener tan bajos. Entonces ahí hice un magíster y mi tesis fue esa: ¿Cómo es que un colegio tiene muy buenas notas al interno y al nivel externo no le va tan bien? Entonces trabajamos igual un poco el SIMCE en ese tiempo (2013-2017), tenemos que ser una gran escuela, inclusiva, pero con rendimiento (directora, escuela 4).

En síntesis, podemos visualizar dos elementos clave en esta facción de los entrevistados: el uso legitimado del SIMCE como instrumento de mejora y el estilo gerencial de liderazgo directivo –similar a las directrices de la NGP– que se ha ido implantando en los modelos de gestión en las escuelas. Respecto del SIMCE, las directoras sopesan una crítica matizada, rescatando su utilidad sin visualizar a la prueba como un obstáculo a su gestión, más bien por el contrario: el SIMCE emerge como una fuente de información para la toma de decisiones directivas. Ahora, desde estas perspectivas, la mirada respecto de la inclusión parece estar supeditada a la de la gestión y la excelencia académica. Justamente el trabajo basado en metas y la cuantificación de dicha gestión refleja en las directoras una forma entender el cargo directivo y el liderazgo pedagógico e institucional.

Conclusión y discusiones

¿Qué lugar ocupa la educación inclusiva en un sistema educativo con tendencia homogeneizadora y que utiliza un currículo amplio y pruebas estandarizadas con altas consecuencias para evaluar la calidad de la educación? Este trabajo intentó ensayar una respuesta desde la perspectiva de directores/as, equipos directivos y equipo de gestión.

Los principales resultados muestran que los/as líderes escolares perciben la prueba SIMCE como un dispositivo regulador y funcional a la calidad educativa que afecta los procesos inclusivos a nivel institucional y cultural por dos razones: porque no considera la acción situada de las escuelas y porque estandariza la complejidad de los aprendizajes escolares. Esta preocupación se replica con el marco curricular: líderes escolares califican al currículo como inflexible y con predominio de prescripciones específicas para la adquisición de aprendizajes que afectan a los procesos de atención de la diversidad. En relación con las políticas de inclusión escolar en Chile, líderes escolares señalan que estas en su diseño no consideran las realidades locales, están supeditadas a la persistente prioridad del rendimiento escolar y se focalizan en determinados colectivos de estudiantes (por ejemplo, alumnado con NEE), lo que afecta la amplitud y profundidad de la inclusión.

Como un modo de interpretar y abordar las demandas propias de la NGP, los hallazgos ilustran un modo gerencial para liderar escuelas con orientación inclusiva en contextos estandarizados que visualiza, por un lado, a la prueba SIMCE como un instrumento funcional y, por otro, se visualiza el desarrollo micro-prácticas de

liderazgo con foco en metas y en la cuantificación de la labor educativa. Así, un hallazgo relevante es la presencia de una parte de los/as líderes escolares que no cuestiona los planteamientos y tecnologías de la NGP, sino que, por el contrario, asimila algunas orientaciones pilares del modelo, como el trabajo basado en metas e indicadores, y no se destaca una postura crítica frente a la racionalidad del SIMCE.

Lo señalado en el párrafo anterior, pese a su conflictividad, tiene una interpretación positiva. La literatura señala que una de las consecuencias negativas de las pruebas estandarizadas es que ven al alumnado con necesidades de apoyo como un obstáculo a metas basadas en el rendimiento (Rappoport & Sandoval Mena, 2015). Sin embargo, esto no se visualiza en las escuelas participantes. Por el contrario, los líderes señalan que su principal preocupación es la inclusión, de modo que la gestión pedagógica con foco en la diversidad funciona como fuerza neutralizadora de la estandarización. Para estas escuelas, y diferente a su apreciación del diseño de la política educativa, el SIMCE está en una posición secundaria respecto de una preocupación institucional mayor que es la inclusión y no al revés. En este sentido, los directivos operan, en parte, a contracorriente de los balances y desequilibrios del sistema educativo.

A la luz de los resultados y más allá de las lógicas paradigmáticas de la inclusión, los contornos institucionales de la educación inclusiva (estandarización, limitaciones de las políticas inclusivas) emergen como una tensión preeminente en un sistema escolar que transita desde políticas de fuerte corte neoliberal a políticas con foco en la inclusión y en el enfoque de derechos (Lerena & Trejos, 2015; Sisto, 2018). Esta tensión, que se visualiza en las limitaciones que señalan líderes escolares, afecta la cotidianeidad de las escuelas y, por lo tanto, las prácticas escolares.

Siguiendo los planteamientos de Anderson (2016), Chile puede ser un caso incipiente desarrollo de políticas post-neoliberales, luego de tres décadas de fuerte asentamiento neoliberal. Chile, en los últimos 10 años, y ante las promesas incumplidas en términos de calidad y equidad educativa, ha girado hacia políticas con foco en la inclusión y la equidad. Ahora bien, nuevamente, las escuelas estudiadas son un ejemplo de las tensiones que el estado post-neoliberal de la política educativa, contradictoria en ámbitos aún estructurales, provoca en la gestión escolar, donde conviven estilos gerenciales cada vez más sofisticados, con gestiones conflictuadas entre la inclusión y la excelencia en el marco de un sistema educativo estandarizado. Esto instala la narrativa de una inclusión con excelencia, señalada por los líderes escolares. La idea de que la inclusión deba implicar excelencia puede ser vista como una buena noticia, pero, al mismo tiempo, nos somete a una tensión paradigmática que debe ser explorada y debatida (Valdés, 2023).

Estos resultados permiten discutir las contraposiciones entre inclusión, estandarización y liderazgo escolar (Valdés & Fardella, 2022). En un escenario educativo sedimentado por la estandarización curricular y por falta de apoyos, según lo señalado por los equipos directivos, el ejercicio del liderazgo queda sujeto a la doble militancia de instalar procesos inclusivos y de dar respuesta a la prueba SIMCE y a otros dispositivos de *accountability*. Esta contraposición de sentidos es reconocida por la literatura especializada como perjudicial para las comunidades escolares, ya que propende a la segregación de aquellos estudiantes que no responden a los estándares educativos (Allbright & Marsh, 2020; Dougherty & Weiner, 2017; Mikelatou & Arvanitis, 2021). Este contexto conforma un escenario escolar tenso, paradójico y ambivalente para liderar el tránsito hacia una escuela inclusiva, asunto que en la práctica cotidiana debe ser resuelto por los equipos directivos, quienes son interpelados desde las políticas educativas como los agentes encargados de gestionar los procesos inclusivos (Ministerio de Educación, 2015) y a elaborar sus tensiones en la implementación.

Esto coincide con los estudios de Sisto (2018, 2019) que muestran la consolidación de una inclusión a la chilena que gobierna mediante evaluaciones y consecuencias y con la presencia de nudos críticos propios del modelo de nueva gestión pública.

Finalmente, es necesario señalar limitaciones y proyecciones. En cuanto a lo primero, el abordaje metodológico con las escuelas 3 y 4 fue principalmente en línea, lo que afecta a las técnicas observacionales y participativas y el contraste de los datos. En cuanto a lo segundo, los hallazgos permiten proyectar dos líneas de investigación: (1) indagar en las tensiones que implica construir escuelas inclusivas en contextos de neoliberalismo avanzado y (2) seguir explorando competencias y prácticas de otros líderes escolares, como líderes medios o actores claves de los SLEP.

Financiamiento y agradecimientos: ANID/FONDECYT 3200192; ANID/FONDECYT 11230630; ANID/FONDECYT 11221132.

El artículo original fue recibido 30 de junio de 2022
 El artículo revisado fue recibido el 18 de mayo de 2023
 El artículo fue aceptado el 16 de mayo de 2023

Referencias

- Allbright, T. & Marsh, J. (2020). Policy Narratives of Accountability and Social-Emotional Learning. *Educational Policy*, 36(3), 653-688. <https://doi.org/10.1177/0895904820904729>
- Anderson, G. (2016). Foreword. En H. M. Gunther, E. Grimaldi, D. Hall, & R. Serpieri (Eds.), *New public management and the reform of education* (pp. xv-xviii). Routledge.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1). <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09>
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2013). Revisiting the Relationship Between Participant Observation and Interviewing. En J. Holstein and J. Gubrium (Eds), *Inside Interviewing* (pp. 415-428). SAGE.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Policy Press.
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bellei, C. (2020). Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En M.T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 79-103). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Carrasco, C., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121-139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Cornejo Chávez, R., Etcheberrigaray Torres, G., Vargas Pérez, S., Assaél Budnik, J., Araya Moreno, R., & Redondo-Rojo, J. (2021). Actividades emocionales del trabajo docente: un estudio de shadowing en Chile. *Quaderns de Psicologia*, 23(1), e1689. <https://doi.org/10.5565/rev/psicologia.1689>
- Díaz de Rada, A. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y Futuro*, (29), 13-39. <http://hdl.handle.net/11162/153964>
- Dougherty, S. M., & Weiner, J. M. (2019). The Rhode to Turnaround: The Impact of Waivers to No Child Left Behind on School Performance. *Educational Policy*, 33(4), 555-586. <https://doi.org/10.1177/0895904817719520>
- Espínola, V., & Claro, J.P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: una reforma basada. En C. Bellei, D. Contreras y J.P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pinguina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 51-84). Pehuén Editores S.A.
- Falabella, A. (2020). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 113-142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>

- Falabella, A., & de la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 395-413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fuller, K., & Stevenson, H. (2018). Global education reform: understanding the movement. *Educational Review*, 71(1), 1-4. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1532718>
- Gunter, H., Grimaldi, E., Hall, D., & Serpieri, R. (Eds.). (2016). *New Public Management and the Reform of Education*. Routledge.
- Hall, D., Grimaldi, E., Gunter, H. M., Møller, J., Serpieri, R., & Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Educational Research Journal*, 14(6), 487-507. <https://doi.org/10.1177/1474904115615357>
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 34, 5-32. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0>
- Lerena, B., & Trejos, J. (2015). Sobre la posibilidad de una educación inclusiva bajo el actual modelo de desarrollo económico y social chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(2), 145-160. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art8.html>
- Ley 20.248, de 25 de enero de 2008, que establece Ley de subvención escolar preferencial. *Ministerio de Educación*. Santiago, Chile, 01 de febrero, 2008, N° 20.248. <https://bcn.cl/2f6q4>
- Ley 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. *Ministerio de Educación*. Santiago, Chile, 08 de junio, 2015, N° 20.845. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Lorenz, C. (2012). If You're So Smart, Why Are You Under Surveillance? Universities, Neoliberalism, and New Public Management. *Critical Inquiry*, 38(3), 599-629. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/664553>
- Matus, C. (2019). *Ethnography and Education Policy*. Springer.
- Maxcy, B. (2009). New Public Management and District Reform: Managerialism and Deflection of Local Leadership in a Texas School District. *Urban Education*, 44(5), 489-521. <https://doi.org/10.1177/0042085908318778>
- Mikelatou, A., & Arvanitis, E. (2021). Pluralistic and equitable education in the neoliberal era: paradoxes and contradictions. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1904018>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar*. CPEIP. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Mineduc. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/Orientaciones-para-la-construccion%20de-comunidades-educativas-inclusivas.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Primera estrategia nacional de educación pública (2020-2028)*. Mineduc. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14973>
- Ortiz Huerta, M. G., & Zacarías Guitérrez, M. (2020). La inclusión educativa en el sistema neoliberal capitalista. *IE Revista De Investigación Educativa De La REDIECH*, 11, e794. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.794
- Quiroga, M., & Aravena, F. (2018). La respuesta de directores escolares ante las políticas de inclusión escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (49), 82-111. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.577>
- Ramírez-Casas del Valle, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2021). La managerialización del aula: la gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Currículo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Rappoport, S., & Sandoval Mena, M. (2015). Inclusión educativa y pruebas estandarizadas de rendimiento. *Revista de Educación Inclusiva*, 8(2), 18-29. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/103>
- Saforcada, F., & Vassiliades, A. (2011). Las leyes de educación en los comienzos del siglo XXI: del neoliberalismo al postconsenso de Washington en América del Sur. *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200003>
- Shannon, E. W., & Saatcioglu, A. (2018). School Characteristics and Teacher Policy Influence: Evidence From New York City. *Educational Policy*, 32(7), 1041-1069. <https://doi.org/10.1177/0895904816682318>

- Sisto, V. (2018). Inclusión “a la Chilena”. La Inclusión Escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas. *Education Policy Analysis Archives*, 27, 23. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3044>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Prácticas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao.32-58.mvpl>
- Solhaug, T. (2011). New Public Management in Educational Reform in Norway. *Policy Futures in Education*, 9(2), 267-279. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.2.267>
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Valdés, R. (2023). Prácticas de liderazgo en escuelas con orientación inclusiva y buenos resultados académicos. *Educação & Sociedade*, 44, e250906. <https://doi.org/10.1590/ES.250906>
- Valdés, R., Campos, F., & Fardella, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113-128. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.179.60900>
- Valdés, R., & Fardella, C. (2022) The role of the leadership team on inclusion policies in Chile, *Cogent Education*, 9(1), 2112595. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2022.2112595>
- Valdés Morales, R. A., López Leiva, V. A., & Chaparro Caso-López, A. A. (2018). Convivencia escolar: adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(3), 80-91. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1720>
- Vegas, E., & Umansky, Il (2005). *Improving Teaching and Learning through Effective Incentives: What Can We Learn from Education Reforms in Latin America?* Thw World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/8694>
- Zancajo, A. (2020). Schools in the Marketplace: Analysis of School Supply Responses in the Chilean Education Market. *Educational Policy*, 34(1), 43–64. <https://doi.org/10.1177/0895904819881781>