

## Desegregación y categorización del desempeño escolar: percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile\*

### Desagregação e categorização do desempenho escolar: percepções de equipes de gestão sobre a Lei de Inclusão Escolar em duas regiões do Chile

### School desegregation and school labeling: perceptions of the management teams on the School Inclusion Law in two regions of Chile

José Ignacio Rodríguez Cisternas\*\*

 <https://orcid.org/0000-0002-9876-0045>

María Teresa Rojas Fabris\*\*\*

 <https://orcid.org/0000-0001-9195-2688>

**Resumen:** El artículo analiza las percepciones de directivos sobre la implementación de una política de desegregación escolar en Chile, la Ley de Inclusión Escolar (LIE), y propone que tales apreciaciones están influidas por la política de categorización de escuelas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SAC). Las opiniones fueron recogidas a través de una encuesta a 407 integrantes de equipos de gestión escolar. Los resultados se interpretaron a partir de la noción teórica de performatividad y se plantea que la representación de la calidad escolar mediante Categorías de Desempeño se asocia a posiciones particulares de concebir una política de desegregación escolar como la LIE, dando cuenta de posibles tensiones entre ambas regulaciones.

**Palabras claves:** Categorización de escuelas. Inclusión escolar. Desegregación. Performatividad.

**Resumo:** O artigo analisa as percepções dos gestores sobre a implementação de uma política de desagregação escolar no Chile, a Lei de Inclusão Escolar (LIE), e propõe que tais avaliações sejam influenciadas pela política de categorização de escolas do Sistema Nacional de Garantia da Qualidade Escola (SAC). As opiniões foram coletadas por meio de uma pesquisa com 407 membros das equipes de gestão escolar. Os resultados foram interpretados a partir da noção teórica de performatividade e propõe-se que a representação da qualidade da escola através das Categorias de Desempenho esteja associada a posições particulares de conceber uma política de desagregação escolar como a LIE, respondendo por possíveis tensões entre os dois regulamentos.

**Palavras-chave:** Categorização das escolas. Inclusão escolar. Desagregação Performatividade.

\* La investigación contó el financiamiento del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educacional (CEDLE) y el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).

\*\* Jefe de Admisión de la Universidad Mayor, Magister en Política Educativa. E-mail: <jose.rodriguez@umayor.cl>.

\*\*\* Académica del Departamento de Políticas Educativas de la Universidad Alberto Hurtado, Doctora en Educación. E-mail: <mtrojas@uahurtado.cl>.

**Abstract:** The article analyzes a set of perceptions of management teams on the implementation of the School Inclusion Law (LIE) and proposes that such appreciations are mediated by the school categorization policy of the National School Quality Assurance System (SAC). The opinions were collected through a survey of 407 members of school management teams. The results were interpreted from the theoretical notion of performativity, and it is stated that the representation of school quality through Performance Categories is associated with particular positions of conceiving a policy of school desegregation as the LIE, giving account of possible tensions between both regulations.

**Keywords:** School labelling. School inclusion. Desegregation. Performativity.

## Introducción

A mediados del año 2015, se promulgó en Chile la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (LIE), cuyo objetivo principal es reducir los niveles de segregación económica, social y académica presentes en el sistema educativo chileno. La segregación escolar ha sido uno de los tópicos centrales del debate político educacional en los últimos años en el país (SANTOS; ELACQUA, 2016; BELLEI, 2013; VALENZUELA; BELLEI; DE LOS RÍOS, 2013), debido principalmente a que en términos comparativos Chile es uno de los países con mayor segregación en Latinoamérica (KRÜGER, 2019) y de las naciones integrantes de la OECD (BELLEI; CONTRERAS; CANALES; ORELLANA, 2018).

Esta nueva regulación elimina el cobro a las familias, prohíbe la selección de estudiantes, e impide el lucro por parte de los sostenedores. Tales restricciones se aplican a aquellas escuelas que son financiadas con fondos públicos, las que representan el 91,4% del total de las escuelas del país, siendo un 52% de ellas privadas subvencionadas por el Estado, 47% públicas y un 0,2% estatales de administración delegada (MINEDUC, 2019). La LIE es una reforma de gran impacto para el sistema educacional chileno, principalmente por que interviene estructuras constitutivas de lo que ha sido denominado el “mercado educacional”, teniendo como uno de sus ejes principales la ampliación de las posibilidades de elección de escuela para las familias (BELLEI, 2016).

Pese al corto tiempo de implementación de la Ley de Inclusión Escolar, este artículo busca evidenciar, a partir de las percepciones expresadas por los equipos directivos de escuelas, aquellas tensiones que emergen en la etapa de ejecución de reformas educativas en contextos de demandas políticas con racionalidades diferentes, cuyos objetivos de “calidad” y “equidad” parecen generar ciertas resistencias en determinados contextos escolares (HONIG; HATCH, 2004; STOSICH, 2018). Tal sería el caso de la convivencia de la LIE, una política educativa que responde a propósitos de desegregación, con la Ley N° 20.529 que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), que se inscribe en la tradición de políticas educativas de rendición de cuentas con altas consecuencias. Recientemente, la relación entre ambas normativas ha sido identificada como uno de los nudos críticos para avanzar hacia un sistema escolar más inclusivo (LÓPEZ *et al.*, 2018).

Internacionalmente hay evidencia de posibles contradicciones entre ambos tipos de regulaciones que afectan la forma en que las escuelas valoran la inclusión escolar y la diversidad estudiantil, principalmente por: las dificultades que tienen los docentes para atender de forma conjunta la diversidad de aprendizajes y alcanzar los estándares curriculares que establecen los estados (RUSSELL; BRAY, 2013), la ambigüedad que tienden a sentir los equipos escolares para establecer las prioridades entre ambas políticas educativas (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2004), el temor de los docentes y directores respecto del desmedro en el desempeño escolar del resto de los estudiantes, y por la posible disminución de los resultados de la escuela en pruebas estandarizadas a consecuencia de la incorporación de estudiantes con menores logros académicos (BLACK-HAWKINS; FLORIAN; ROSE, 2007).

La Ley de Inclusión Escolar comenzó a implementarse gradualmente el año 2016, mientras que el sistema de categorización de escuelas del SAC, se implementó a partir del año 2014. Es decir, la Ley de Inclusión se puso en marcha en un contexto marcado por la presión ejercida por la Metodología de Ordenación de Escuelas (MOE) cuyo foco son los resultados fundamentalmente académicos medidos a través del Simce<sup>1</sup>. Proponemos que las percepciones de los directivos encuestados darán cuenta de las tensiones propias de implementar políticas educativas con racionalidades diferentes y que la categorización que posea una escuela afectará su valoración que los directivos expresen sobre la reforma.

La razón para establecer esta hipótesis radica en que los resultados de la ordenación de escuelas, , han estado sistemáticamente asociados a los niveles socioeconómicos (NSE) de los estudiantes (ACE, 2015a, 2016), por lo que la posibilidad de que se produzca la inclusión de estudiantes de un menor NSE en escuelas con una mayor concentración de estudiantes de clases medias o medias-altas, podría acarrear la percepción de riesgo en estos equipos directivos.

Tales resistencias a la desegregación e inclusión escolar son factibles que se presenten principalmente en aquellos equipos directivos de escuelas que históricamente utilizaron mecanismos de selección de la población estudiantil, tales como la exigencia de requisitos de admisión (por ej.: pruebas de conocimientos, certificados de bautismo, certificados de ingresos de los padres, etc.) (CARRASCO *et al.*, 2017), o el copago que deben pagar las familias para educar a sus hijos (ELACQUA; MONTT; SANTOS, 2013).

Es por lo anterior, que resulta pertinente detectar cómo la asignación de Categorías de Desempeño a las escuelas puede relacionarse a percepciones diferenciadas respecto de la Ley de Inclusión Escolar por parte de los directivos, tomando en cuenta los contextos escolares en que tales etiquetas de desempeño son atribuidas. Para ello, el enfoque del estudio busca evidenciar aquellas tendencias generales mediante la aplicación de una encuesta a directivos que permitan establecer posibles hipótesis sobre procesos de subjetivación a partir de la noción teórica de performatividad.

El estudio busca responder a tres preguntas: 1) ¿hay diferencias en las percepciones de los equipos directivos sobre la LIE que puedan asociarse a sus resultados en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar?, 2) ¿la percepción de los equipos directivos de diferentes Categorías de Desempeño está asociada a aspectos contextuales de la escuela?, y 3) ¿qué caracteriza a las escuelas que perciben más tensiones respecto a la implementación de la LIE?

Esta investigación recoge información empírica en los inicios de la puesta en marcha de la Ley de Inclusión Escolar. Importa por tanto comprender las primeras percepciones que surgen de los equipos directivos de escuelas para entender los contextos escolares en que estas se gestan, y observar cómo los directivos traducen esta nueva política a la luz del resto de los requerimientos a los que deben responder. Entre ellos, los emanados del SNAC.

---

<sup>1</sup> El sistema de medición de la calidad de la educación (Simce) es conjunto de evaluaciones estandarizadas para medir los niveles de aprendizaje de los estudiantes respecto del currículo escolar. Actualmente, el organismo estatal que administra estas pruebas es la Agencia de Calidad de la Educación.

## Marco teórico

### *Categorización del desempeño escolar como componente de las políticas de rendición de cuentas en educación*

Estados Unidos es un caso paradigmático respecto del etiquetado de escuelas (*school labeling and grading policies*). Estas políticas se han utilizado durante más de una veintena de años como un medio para incentivar a las escuelas de bajo rendimiento a realizar mejoras de orden académico, siendo parte relevante de las políticas de rendición de cuentas en educación. A mediados de los años 90 en Texas, las escuelas comenzaron a ser clasificadas como "ejemplares", "reconocidas", "aceptables" o "de bajo rendimiento", y en Florida, se les asignó una letra desde la "A" a la "F", simulando el sistema de calificaciones en exámenes de estudiantes. Estas clasificaciones en varios estados no traían acarreadas sanciones o premios directos para las escuelas (SAW *et al.*, 2017; HOWE; MURRAY, 2015).

Sin embargo, en 2002 con la promulgación de la política titulada *No Child Left Behind Act* el escenario cambió, en tanto que se introdujo un sistema de sanciones y recompensas como consecuencia del etiquetado del desempeño escolar respecto de los estándares académicos definidos por los estados. Además, a nivel federal las escuelas fueron diferenciadas entre aquellas que logran un "progreso anual adecuado" (*Made AYP*<sup>2</sup>) y quienes "no logran progreso anual adecuado" (*No-made AYP*). Las escuelas que no logran los avances esperados durante dos o más años pueden recibir sanciones, tales como el ofrecimiento por parte del estado de una nueva escuela para sus estudiantes, incluyendo la subvención del transporte (SAW *et al.*, 2017).

En los últimos años, múltiples han sido las formas de clasificar escuelas: letras, estrellas, índices numéricos, colores, conceptos, entre otros (MIKULECKY; CHRISTIE, 2014). Estas clasificaciones tienen normalmente como base la implementación de modelos estadísticos que definen y calculan el desempeño escolar considerando puntajes en pruebas estandarizadas, ratios de asistencias, de egreso, etc. Ciertos modelos consideran data histórica, otros sólo mediciones anuales. Algunos de estos incluyen análisis desagregados por subgrupos y/o son corregidos por las condiciones sociales de los estudiantes como su raza, nivel socioeconómico o lengua materna, entre otros (MARTIN; SAGRAD; BATEL, 2016).

Como sea el caso, las ideas que sustentan estos sistemas de categorización y ordenación de escuelas sostienen que las etiquetas basadas en el desempeño agregado de los estudiantes de una escuela son un buen indicador de su calidad (son mediciones válidas) para la toma de decisiones de los actores del sistema educativo (gobierno, escuelas, familias, investigadores, etc.). Además, son un eje motivador del mejoramiento escolar, y un factor que empodera a las familias para realizar una elección informada de escuelas para sus hijos (son instrumento de política educativa efectivo) (HOWE; MURRAY, 2015).

Estas políticas han recibido fuertes críticas. Entre los principales argumentos en contra de ellas se encuentra la falta de validez de las mediciones, en tanto no es claro y hasta arbitrario la manera en que se ponderan los criterios que subyacen en la categorización. Por otro lado, tienden a simplificar la realidad escolar, lo que se presta para establecer la equivalencia entre escuelas con las mismas clasificaciones, pudiendo dejar de lado diferencias significativas entre ellas. Así mismo, se crea la creencia de que la magnitud de la distancia de calidad entre categorías es homogénea (HOWE; MURRAY, 2015).

---

<sup>2</sup> Anual Year Progress.

Los investigadores han alertado sobre el peligro de comparar mediante estas etiquetas a escuelas que atienden a estudiantes con diferentes niveles socioeconómicos debido a la alta correlación entre ingresos y resultados en los test (LADD; LAUEN, 2010). Otros han detectado que las categorizaciones parecen ser sólo un indicador del nivel de pobreza, además de fomentar una percepción negativa a la escuela cuando son descritas con un bajo desempeño, lo que tiende a desmoralizar a los profesores (SMITH; IMIG, 2017).

El modelo chileno actual tiene enormes coincidencias con el norteamericano. En el 2011 se aprueba la ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SAC), con la que se consolida una matriz institucional de rendición de cuentas que incluye la creación de una Superintendencia de Educación y una Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), además del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación (CNED). Entre estos organismos, la ACE es la encargada de medir, asesorar y categorizar a todos los establecimientos educacionales del país (FALABELLA; DE LA VEGA, 2016).

La Metodología de Ordenación de Escuelas (MOE) de la Agencia, fue aplicada por primera vez en el año 2014 y sus clasificaciones fueron informadas en un proceso de “marcha blanca” en 2015. La MOE tiene por objetivo orientar y responsabilizar a los establecimientos de la calidad de la educación impartida a sus estudiantes, clasificándolas en cuatro Categorías de Desempeño: Alto, Medio, Medio-bajo e Insuficiente<sup>3</sup>. Tal ordenamiento se realiza a partir de los resultados de los alumnos respecto de los Estándares de Aprendizaje medidos por el Simce y a los OIC<sup>4</sup>, corrigiendo por sus características socioeconómicas (CNED, 2013).

Los resultados de la MOE son de carácter público, con una periodicidad anual y diferenciados para la enseñanza básica y media. Además, están asociados a un conjunto de consecuencias para las escuelas, que van desde la priorización de los apoyos, lo que implica la intervención de entidades externas en la gestión del establecimiento<sup>5</sup>, hasta la revocación del reconocimiento oficial (ACE, 2015b).

Es importante destacar que los puntos de corte entre cada categoría de desempeño tienen un sentido eminentemente político. El CNED ha considerado que tales puntos de corte deben favorecer la mejora de los establecimientos hacia niveles superiores de desempeño y focalizar los apoyos a las escuelas que lo requieran, por lo que se debe considerar que las escuelas en las categorías inferiores no sean significativamente superiores a las posibilidades que tiene el sistema de brindar tales apoyos (CNED, 2013).

De este modo al CNED le ha parecido razonable que un porcentaje pequeño (12%) sea deliberadamente asignado a la categoría “Insuficiente” resguardando que no exista una cantidad demasiado elevada de establecimientos en riesgo de revocamiento del reconocimiento oficial, evitando dar una impresión pesimista al sistema. Además, se propone que la suma de la categoría “Medio-Bajo” más la “Insuficiente”, que son aquellas que deben recibir apoyos del Estado según la ley, cubran aproximadamente a un 35% del total; una categoría “Medio” amplia que albergue a cerca del 50% de los establecimientos con resultados cercanos al promedio, y una categoría “Alto” no muy grande, acorde con prácticas internacionales donde las escuelas destacadas son una proporción menor del total (CNED, 2013).

---

<sup>3</sup> En esta ordenación el peso nominal del Simce es de un 77% y el de los OIC un 23% (Mineduc, 2015a).

<sup>4</sup> Los Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), son un conjunto de índices que entregan resultados relacionados con el desarrollo personal y social de los estudiantes (ACE, 2016)

<sup>5</sup> Tanto de la Agencia de la Calidad en Educación a través de las visitas evaluativas como a través del Apoyo técnico pedagógico brindado por el Ministerio de Educación o por las Asesorías Técnicas Pedagógicas (ATE).

En 2014, la evaluación de un equipo de expertos del Ministerio de Educación puso algunas alertas respecto de las medidas asociadas a la ordenación de escuelas, determinando que: a) el cierre de escuelas de bajo desempeño mediante los resultados de un algoritmo es una medida drástica que requiere de mayor análisis, b) existe el riesgo de acentuar la desmoralización de los equipos de los establecimientos escolares que más necesitan mejorar, c) el uso simplificado de una etiqueta debiera ser cambiado por un descriptor más preciso de la calidad escolar, d) la composición del índice puede enmascarar las reales debilidades de la escuela, y e) existe el riesgo de estigmatización pública de las escuelas de bajo desempeño, que atienden a la población de menores recursos (MINEDUC, 2015).

Por su parte, un estudio de la Agencia de la Calidad de la Educación encontró que el grado de acuerdo de las escuelas con su clasificación varía según la categoría asignada, pues entre quienes se desempeñan en escuelas de las categorías Medio o Alto, el nivel de acuerdo llega a un 72%, mientras que en aquellas de desempeño Medio-Bajo o Insuficiente, este nivel alcanza un 40%. Así mismo, el nivel de acuerdo con el peso relativo del Simce y los OIC en la Metodología de Ordenación de Escuelas es más aceptada por las escuelas de desempeños superiores que en las bajas. Por último, quienes están clasificados en las categorías superiores, declaran en menor medida que han hecho cambios en la forma en que opera la escuela luego de recibir la clasificación en relación con quienes trabajan en establecimientos de desempeño inferior (ACE, 2015b). Esto evidencia que la categorización es una medida de gobierno que produce efectos diferenciados en las comunidades escolares sobre las que opera.

#### *Performatividad: efectos de la categorización de escuelas en las percepciones de los equipos directivos*

Como se ha señalado, la categorización del desempeño escolar es una política con la capacidad de producir efectos sobre la realidad escolar, genera cambios en la gestión como consecuencia de las presiones por mejorar resultados, y también existe el riesgo de que sea capaz de alterar los estados de ánimo de las comunidades escolares mal evaluadas.

La teoría de la performatividad es una buena vía para comprender como ocurre esta relación que puede tratarse como una mediación particular entre poder y subjetividad. En el ámbito de la investigación educacional se han desarrollado dos tradiciones relevantes sobre el concepto de performatividad (RASMUSSEN; GUSTAFSSON; JEFFREY, 2014). Por un lado, Ball (1998) utiliza la noción lyotardiana de performatividad, la que se refiere a una tecnología, una cultura, y un modo de regulación que emplea juicios, comparaciones y representaciones del desempeño de los individuos u organizaciones como medidas de su productividad. En cambio, Youdell (2006) siguiendo a Butler (2002), comprende la performatividad como aquella relación del lenguaje y el mundo en la que la práctica discursiva produce lo que nombra. Ambas nociones cobran sentido de forma conjunta en este estudio, en tanto que se utilizarán para analizar si las representaciones de desempeño escolar de la Metodología de Ordenación de Escuelas (palabras que representa la productividad escolar) crean una realidad que se asocia a la percepción de los equipos que gestionan las escuelas.

Una característica relevante de la eficacia de la elocución performativa para este estudio es que no depende de un contexto concreto, ni un procedimiento, ni un sujeto que lo enuncia en particular, si no que su poder radica en la iterabilidad del signo, lo cual le permite insertarse en múltiples contextos sin domicilio exclusivo, tal como lo había presentado Derrida (1971). Tal repetición abre la posibilidad de que el performativo sea aplicado independiente del contexto, y que por tanto muestre resultados diferenciados para situaciones disímiles, los cuales son siempre inestables y no plenamente predecibles (BUTLER, 2002).

En este sentido, es probable que la etiqueta de desempeño induzca percepciones diversas según las condiciones en que opera una escuela, y en términos subjetivos es factible que tal identificación de la calidad escolar se encuentre incorporada y en constante negociación con el contexto, *ethos* y valores de los gestores de la institución (BRAUN; BALL; MAGUIRE; HOSKINS, 2011), siendo ineludible su reflexión en tanto es una rotulación oficial y pública de ellas por parte del Estado (MINEDUC, 2015). Dado ello, se postula que esta puesta en juego del directivo con lo que representa “su” etiqueta se puede asociar y traducir en ciertas posiciones frente a nuevas exigencias externas, en este caso respecto de la desegregación e inclusión escolar fomentadas por la LIE.

*Implementar una política de desegregación escolar en un contexto de rendición de cuentas: Ley de Inclusión Escolar*

Pese a que internacionalmente la inclusión escolar se ha desarrollado de forma paralela a la agenda de estandarización y rendición de cuentas (KORSGAARD; MORTENSEN, 2017), no por eso se debe suponer que este orden es un conjunto coherente, y que está exento de dilemas y dificultades para los encargados de su implementación. Las visiones más optimistas han señalado que la emergencia de prácticas escolares inclusivas en sistemas educativos con fuertes presiones sobre los resultados suelen ser más bien casos excepcionales. Sin embargo, pese a tales presiones es posible observar que las escuelas tienden a mostrar preocupación por los estudiantes desaventajados, aunque sus prácticas suelen ser frágiles y ambiguas (AINSCOW; BOOTH; DYSON, 2004, 2006)

Tal situación no es extraña, debido a que los asuntos referidos a la justicia social y la disminución de desigualdades educativas han estado marginalizados de la formación tradicional de los equipos directivos de escuela. Esto genera no sólo dificultades para aquellos estudiantes que son afectados por las desigualdades debido a que son pobres, inmigrantes, o diferentes en raza, género, orientación sexual, identidad de género, habilidades, etnia, religión, idioma o cultura. Si no que además limita el trabajo del resto de los profesionales de la educación que buscan mejorar tales condiciones en sus organizaciones (MARSHALL, 2004). En Chile, los directores de escuelas suelen formarse preferentemente en áreas de administración escolar, en desmedro de otras temáticas cómo las ligadas a la inclusión (CONTRERAS, 2017; DONOSO *et al*, 2012).

La implementación de la Ley de Inclusión Escolar implica para las escuelas la modificación significativa de un conjunto de prácticas institucionales tales como la imposibilidad de controlar la población de estudiantes que educarán en sus escuelas, ya sea mediante la selección académica o el precio de entrada (CARRASCO; GONZALÉZ, 2017). Esto puede acarrear la sensación de riesgos debido a una posible disminución de su desempeño público dada la fuerte relación entre nivel socioeconómico de la familia y resultados Simce (que en 4º básico explica hasta un 70% de la varianza entre escuelas, y un 43,5% de la varianza intra-escuela) (ACE, 2018a), a la impresión de que estudiantes más diversos socialmente implican mayores dificultades para el trabajo docente (ACE, 2018b; ROJAS; FALABELLA; ALARCÓN, 2016; APABLAZA, 2014), y a la potencial disminución de recursos disponibles para las escuelas privadas con copago debido a la política de gratuidad (BELLEI, 2016).

Lo anterior es evidente si se considera que en Chile los directores de escuela se encuentran exigidos principalmente por el logro de metas institucionales, indicadores de calidad, eficiencia y ajuste a normativas burocrático-administrativas, siendo las principales en este aspecto: la competencia por el logro de una meta de captación de matrícula para financiar y utilizar eficientemente la capacidad escolar instalada, y alcanzar un adecuado desempeño en las pruebas Simce (WEINSTEIN; MUÑOZ; MARFÁN, 2012).

En la misma línea, un reciente estudio sobre la percepción de impactos de la Ley de Inclusión Escolar por parte de actores escolares ha evidenciado que existe la sensación de incompatibilidad e incertidumbre entre el uso de pruebas para medir la calidad escolar y una mayor inclusión social, constatándose el riesgo de que se generen micro-segregaciones entre estudiantes que obtienen resultados dentro de la norma y aquellos que no. Además, se ha verificado que hay escuelas que comprenden como un “castigo” una mayor diversidad estudiantil si esto disminuye el rendimiento académico (ROJAS; FALABELLA; ALARCÓN, 2016).

Así mismo, existe evidencia respecto de la dependencia contextual que tienen las respuestas de las escuelas frente a la inclusión escolar. En este ámbito, se ha detectado que en escuelas con bajos desempeños se observa un discurso pro-inclusión y abierto a la diversidad, pero que tiende a priorizar aspectos conductuales, por sobre las expectativas académicas de los estudiantes. En aspecto relativos a la gestión directiva, en estos contextos se observa una baja autonomía en el manejo de sus recursos y toma de decisiones; escaso foco en lo pedagógico y priorización de lo financiero y administrativo en una situación de pérdida de matrícula (ACE, 2018b)

Por otro lado, las escuelas con altos desempeños que han logrado implementar prácticas inclusivas son casos extraordinarios donde se conjugan múltiples factores tales como: altas expectativas académicas sobre los estudiantes, preocupación de los docentes sobre el desarrollo integral de los mismos, una formación profesional docente continua, compromiso por parte de las familias, trabajo interdisciplinario en conjunto con especialistas en necesidades educativas especiales y un liderazgo pedagógico activo (ACE, 2018b)

Otra investigación ha demostrado que en Chile existe una amplia ausencia de liderazgos inclusivos entre los equipos directivos, siendo dominantes visiones con un evidente tono autoritario, con base en un liderazgo unipersonal del director sobre el equipo, sostenido en relaciones jerárquicas, en contraposición a las relaciones horizontales y de colaboración que promueve el liderazgo para la inclusión (CARRASCO; GONZÁLEZ, 2017).

En síntesis, los equipos directivos parecen estar poco preparados para un escenario de mayor diversidad estudiantil, teniendo que dar respuesta a múltiples requerimientos desde la política educativa, donde uno de los aspectos centrales son las categorizaciones del desempeño escolar. La Ley de Inclusión Escolar puede poner en tensión las prácticas de gestión, sobre todo en escuelas que utilizan algunos elementos que esta nueva ley pretende dismantelar como la selección escolar y el copago.

## Metodología

El enfoque metodológico es cuantitativo, y tiene un propósito exploratorio. Para la recolección de información se ha utilizado una encuesta<sup>6</sup> a 407 integrantes de equipos directivos de 200 establecimientos de la Región Metropolitana (RM) y de la VI Región del Libertador General Bernardo O’Higgins en el año 2017. La consulta se realizó al inicio del proceso de implementación gradual de la ley que comenzó en 2016. Cabe considerar que el nuevo sistema de admisión escolar ya se encontraba en régimen en VI y para la RM lo haría al año siguiente. No obstante, esto último luego fue postergado. El universo por representar fueron 350 escuelas que ya habían suscrito con el Ministerio de Educación voluntariamente adherirse a la gratuidad escolar en 2016, (ROJAS; SALAS; FALABELLA; GUERRERO, 2018).

---

<sup>6</sup> La investigación se realizó siguiendo los criterios éticos consignados por el Comité de Ética de la Universidad Alberto Hurtado <https://www.uahurtado.cl/comite-de-etica/estandares-eticos/>

Las respuestas obtenidas se han enriquecido con los resultados del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar para el curso de 4° básico para cada escuela.

Los resultados se estructuran en base a tres grupos de variables. El primer grupo incluye las variables independientes, representadas por las Categorías de Desempeño del año 2017 de educación básica y los promedios de las pruebas Simce de Lenguaje y Matemática para el nivel de 4° básico del año 2016<sup>7</sup>.

Para dar luces sobre la heterogeneidad que caracteriza a las escuelas de iguales Categorías de Desempeño, se utiliza un segundo grupo de mediciones que representan el “contexto escolar”, estas son: índice de vulnerabilidad escolar (IVE)<sup>8</sup>, costo de la mensualidad escolar (gratuidad/copago), uso de mecanismos de selección en el proceso de admisión (selectiva/no selectiva)<sup>9</sup>, y nivel de diversidad estudiantil (menor diversidad/mayor diversidad)<sup>10</sup>.

Finalmente, las variables dependientes corresponden a las respuestas de los equipos directivos, las que representan sus percepciones respecto de la Ley de Inclusión Escolar en los siguientes ámbitos: a) percepciones generales sobre la Ley de Inclusión Escolar, b) impactos de la Ley de Inclusión Escolar en el funcionamiento de la escuela, c) expectativa sobre el efecto que tendrá la Ley de Inclusión Escolar en los resultados Simce de la escuela, y d) posición de los equipos directivos frente a la Ley de Inclusión Escolar.

Primeramente, se han analizado algunas tendencias generales mediante estadísticas descriptivas respecto del efecto que tendría la publicación de los resultados Simce en el desarrollo de escuelas más inclusivas, y la percepción de impacto de la nueva norma en el funcionamiento de la escuela.

Para observar si existen diferencias de grupos en las expectativas de los directivos frente a los efectos que tendrá la Ley de Inclusión en los resultados de las pruebas del Simce se han aplicado pruebas U de mann-whitney. El uso de esta técnica se justifica cuando al tipo de datos con los que se cuentan para comparar grupos no cumplen con las exigencias de las pruebas paramétricas. Siendo aquí el caso, dado que el nivel de medida usado para comparar no es de intervalo. El nivel de confianza es de un 95% para cada prueba, y el umbral de significancia es  $\alpha=0,05$ .

Finalmente, se ha seleccionado un conjunto de 14 preguntas cerradas con respuestas tipo Likert (muy en desacuerdo/en desacuerdo/de acuerdo/muy de acuerdo). A este conjunto de respuestas se le ha aplicado un análisis de componentes principales categóricos (CATPCA) para reducir las dimensiones de las variables en análisis (LINTING; VAN DER KOOIJ, 2012). El uso de este método se justifica por dos motivos: 1) la necesidad de sintetizar la información de un gran número de variables con el objetivo de reducir las dimensiones en estudios, y 2) este método es útil

---

<sup>7</sup> Medición Simce incluida en el cálculo de la Categoría de Desempeño 2017.

<sup>8</sup> La variable es dicotómica, con punto de corte en 73% de vulnerabilidad que es la media de la muestra.

<sup>9</sup> Esta variable fue construida a partir de lo reportado por los encuestados al consultárseles sobre los mecanismos de admisión que ha implementado su escuela, tales como: pruebas de conocimiento y habilidades, uso del rendimiento escolar, informes de personalidad, antecedentes familiares (sueldos, escolaridad, estado civil de los padres, religión de la familia, etc.). Aquellas que hacen uso de alguno de estos mecanismos se han catalogado de “selectivas”, en caso contrario de “no selectivas”.

<sup>10</sup> De igual forma, esta variable fue construida al consultárseles sobre el tipo de diversidad estudiantil que atiende su establecimiento: diversidad religiosa, de lengua materna, de orientación sexual, de nacionalidad, de cultura, diversidad cognitiva y necesidades de aprendizaje, y discapacidades motoras, visuales y auditivas. Aquellas que han reportado 3 o menos categorías han sido clasificados como de “menor diversidad”, y con 4 o más de “mayor diversidad”. Esta variable no incluye un componente socioeconómico, lo que es medido por el IVE.

cuando las variables a reducir no son numéricas, por lo que no presentan relaciones lineales, siendo el caso de las variables de tipo Likert, cuya escala especificada es ordinal.

Siguiendo los criterios de (HAIR *et al*, 1999) respecto del Alpha de Cronbach, el modelo es fiable pues ambas dimensiones se encuentran sobre 0,6, y tienen un total de 0,9 lo que es considerado excelente. Por otro lado, esto es apoyado por autovalores superiores a 1, y una variación explicada total sobre el 40% lo que según Linting and Van der Kooij (2012) es buena.

**Tabla 1** - Resumen del modelo CATPCA

Dimensión	Alfa de Cronbach	VAF	
		Total (autovalor)	% de varianza
1	0,778	3,607	25,767
2	0,666	2,620	18,716
Total	,904 <sup>a</sup>	6,228	44,483

a. Se utiliza el total de alfa de Cronbach en el autovalor total.

Fuente: Elaborado por los autores.

Del CATPCA se han obtenido 2 dimensiones. Si se observan las cargas de cada variable en los componentes, estos se pueden diferenciar entre aquellas preguntas que dan cuenta principalmente de efectos esperados positivos (dimensión 1) y aquellas referentes a efectos esperados negativos (dimensión 2) de la Ley de Inclusión Escolar en el sistema escolar.

**Tabla 2** - Cargas en componentes CATPCA

Preguntas: ¿Cuál es su grado de acuerdo o desacuerdo respecto de...?	Dimensión	
	1	2
La ley permitirá un sistema de educacional más equitativo, diverso y respetuoso de las diferencias de los estudiantes	0,822	-0,095
La ley ha contribuido a un proceso de admisión escolar que no discrimine por el origen social ni por las capacidades de los estudiantes	0,760	-0,036
La ley promueve mayor participación en la comunidad educativa (alumnos, apoderados, profesores y equipos directivos)	0,742	-0,179
Las familias de menos recursos se verán beneficiadas por la ley	0,735	0,205
El fin al lucro ayudará a que todos los recursos se usen en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes	0,694	0,105
La ley se ha podido implementar de manera gradual	0,611	-0,203
La ley ha generado más mixtura social	0,581	0,268
La publicación de los resultados SIMCE desfavorece a las escuelas más inclusivas	0,148	0,521
La educación en Chile está poco preparada para enseñar en un contexto de mayor diversidad de aprendizaje	0,078	0,475
Dado que la ley termina con el copago, muchos alumnos y familias se irán del sector municipal al sector particular subvencionado	0,073	0,600

La implementación de la ley se ha dado de manera rápida, con pocas posibilidades de generar una nueva transición	0,009	0,651
La ley es más permisiva, impidiendo la expulsión, la reprobación, etc.	-0,042	0,654
El nuevo sistema de admisión ha reducido la libertad de las familias de elegir el colegio que desean para sus hijos	-0,094	0,596
La ley impactará poco o nada la calidad de la educación en Chile	-0,163	0,589

Fuente: Elaborado por los autores.

Una vez obtenidas las dimensiones, se han analizado los puntajes de los objetos en estudio (directivos) en cada dimensión del CATPCA. Se ha optado por dicotomizar estos puntajes estableciendo como punto de corte el valor 0, el cual representa la inexistencia de preferencia por alguna posición particular dentro de una dimensión. De este modo, puede decirse que los valores  $> 0$  tienden a estar a mayormente “a favor” de las preguntas que representa la dimensión obtenida. En cambio, valores  $< 0$  tienden a estar preferentemente “en contra”.

Tal dicotomización se ha llevado a cabo para realizar y simplificar los resultados de un posterior análisis de correspondencias múltiples (MCA por sus siglas en inglés) con el que se examinan las relaciones entre las variables de contexto escolar, la categoría de desempeño escolar y las opiniones de los directivos.

La justificación para el uso del MCA esta dada por el hecho de que permite analizar la relación entre categorías de variables cualitativas binarias, multinomiales u ordinales. Es una técnica de reducción de dimensiones en el contexto de tablas de contingencia (ABDI; VALENTIN, 2007). El propósito es representar gráficamente la estructura de las relaciones de múltiples variables cualitativas mediante mapas de posicionamiento en un espacio euclídeo. En estos mapas perceptuales cada categoría es ubicada en un punto, los que representan el punto de medio de los objetos (directores) en la categoría estudiada. La distancia entre las distintas categorías permite constatar la relación entre ellas (COSTA *et al*, 2013).

Según Sourial *et al.* (2010), esta técnica puede ser aplicada con el objetivo de descubrir relaciones entre múltiples variables dicotómicas, tal será el modo de empleo en este estudio. Se ha optado por imputar en el análisis los casos con valores perdidos en las variables en consideración, sin aplicar por tanto técnicas de imputación. De esta manera en el MCA se incorporan  $n=351$  casos del total de 407 entrevistados (86% de la muestra), esta decisión se ha tomado al confirmar que mediante técnicas de imputación (moda) no se advierten cambios en el sentido de los resultados, además de no ser aconsejable imputar categorías de desempeño a escuelas no clasificadas por la Agencia de la Calidad.

Si bien el modelo presenta limitaciones en tanto la inercia (varianza) explicada parece ser baja (19%). Como se verá, muestra resultados que teóricamente tienen sentido y aportan desde una perspectiva exploratoria.

**Tabla 3 - Resumen del modelo MCA**

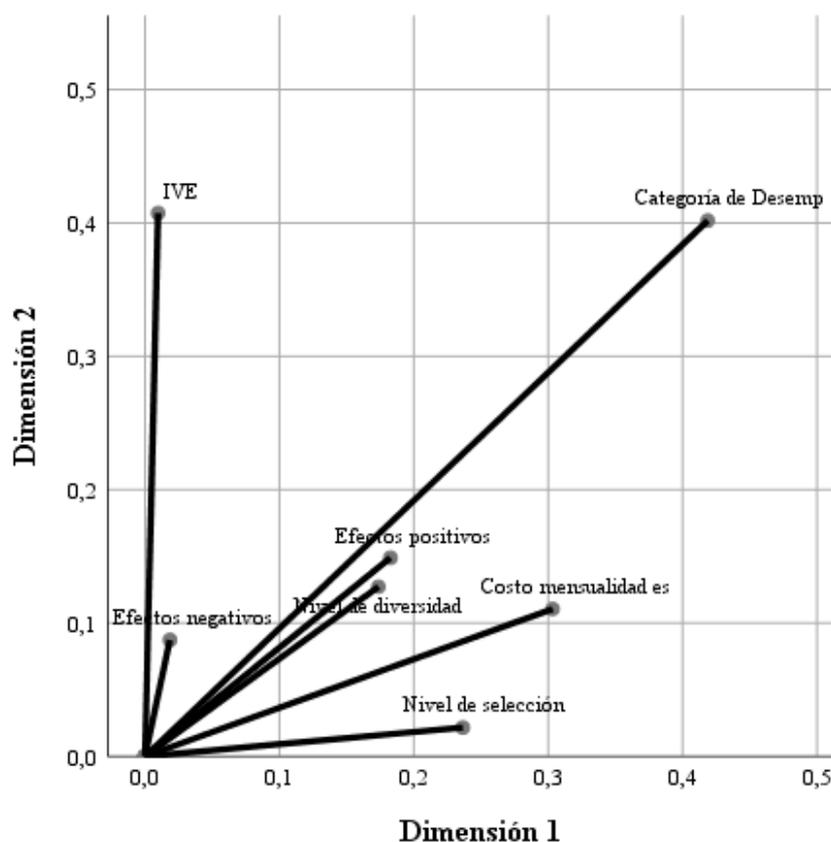
Dimensión	Alfa de Cronbach	VAF		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	0,298	1,343	0,192	19,184
2	0,273	1,305	0,186	18,640
Total		2,648	0,378	
Media	,285 <sup>a</sup>	1,324	0,189	18,912

a. La media de alfa de Cronbach se basa en la media de autovalor.

Fuente: Elaborado por los autores.

Respecto de las medidas discriminantes (variables) en cada dimensión. No existe una diferenciación clara sobre la representación de las dimensiones. El “IVE” discrimina principalmente en la dimensión 2, de igual forma que “efectos negativos”, aunque con un valor muy bajo. En cambio, “Costo mensualidad escolar”, “nivel de selección” discriminan mayormente en el eje de la dimensión 1, el “nivel de diversidad” lo hace también en esta dimensión una pequeña diferencia respecto de su aporte en la dimensión 2. Por último, “Categoría de desempeño” y “efectos positivos” asumen valores similares para ambas dimensiones. Una solución posible para dar sentido a la posición de los directivos sería llamar a la dimensión 1 “selección y diversidad escolar” y a la dimensión 2 “Vulnerabilidad”.

**Gráfico 1 - Medidas discriminantes MCA**



Normalización de principal de variable.

Fuente: Elaborado por los autores.

## Resultados

Del total de encuestados (n=407), se cuenta con la Categoría de Desempeño para 367 de ellos (90,2% de la muestra), cuya distribución es la siguiente:

**Tabla 3** - N° de directivos según categoría de desempeño

Categoría de Desempeño	Frecuencia	Porcentaje válido
Insuficiente	40	10,9%
Medio-Bajo	86	23,4%
Medio	164	44,7%
Alto	77	21,0%
Total	367	100%

Fuente: Elaborado por los autores.

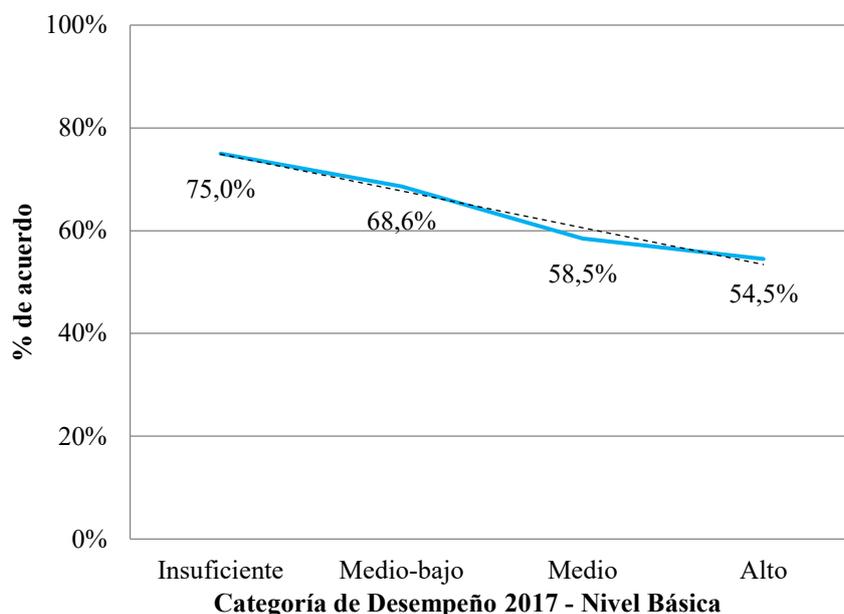
### a) *Percepciones generales sobre la Ley de Inclusión Escolar*

Es común la percepción entre los directivos respecto de que la educación en Chile está poco preparada para enseñar en un contexto de mayor diversidad de aprendizaje (sobre el 80% en cada categoría de desempeño), lo que estaría asociado principalmente a las capacidades docentes (69,3%; n=358, de los que piensan que la educación chilena no está preparada para mayor diversidad también creen que los docentes no están preparados para ello), como también a aspectos de gestión como la falta de tiempo para planificar colaborativamente acciones pedagógicas inclusivas (68,4%), y políticos, como la falta de coherencia entre la evaluación Simce y la Ley de Inclusión Escolar (61,2%).

De igual manera, es general la percepción sobre la falta de coherencia entre el sistema de evaluación nacional (Simce) y lo que propone la Ley de Inclusión Escolar, lo que tensiona a todo el sistema (sobre el 50% en cada categoría).

Una consecuencia particular de esa falta de coherencia es la reticencia por parte de los directivos a la producción de una cultura escolar inclusiva por el hecho de que las evaluaciones del Simce son públicas, siendo mayoritaria (sobre 50%) en todas las Categorías de Desempeño. En el gráfico 1 se observa además que a medida que aumenta la Categoría de Desempeño, disminuye el porcentaje de escuelas que cree que la publicación de resultados Simce desfavorece a las escuelas para ser más inclusivas. En línea con los estudios realizados por la Agencia de la Calidad (2015), esto puede explicarse debido a que una mejor posición en la ordenación de desempeño escolar se relaciona con una apreciación más favorable respecto de las pruebas externas, y por tanto con una mejor autopercepción de las capacidades de la escuela.

**Gráfico 2** - La publicación de los resultados SIMCE desfavorece a las escuelas al ser más inclusivas



Fuente: Elaborado por los autores.

Por otro lado, de forma transversal y sin diferencias importantes, en todas las Categorías de Desempeño los integrantes de los equipos directivos están de acuerdo mayoritariamente (entre un 65% y 66%) con que la Ley de Inclusión Escolar es más permisiva en términos disciplinarios. Este punto es relevante, pues se evidencia que existe la apreciación de que la ley conlleva una pérdida de la autoridad escolar, debido a la incorporación de ciertas normas de protección de los estudiantes en aspectos como la repitencia, la cancelación de matrícula, la suspensión y la expulsión.

*b) Impactos de la Ley de Inclusión Escolar en el funcionamiento de la escuela*

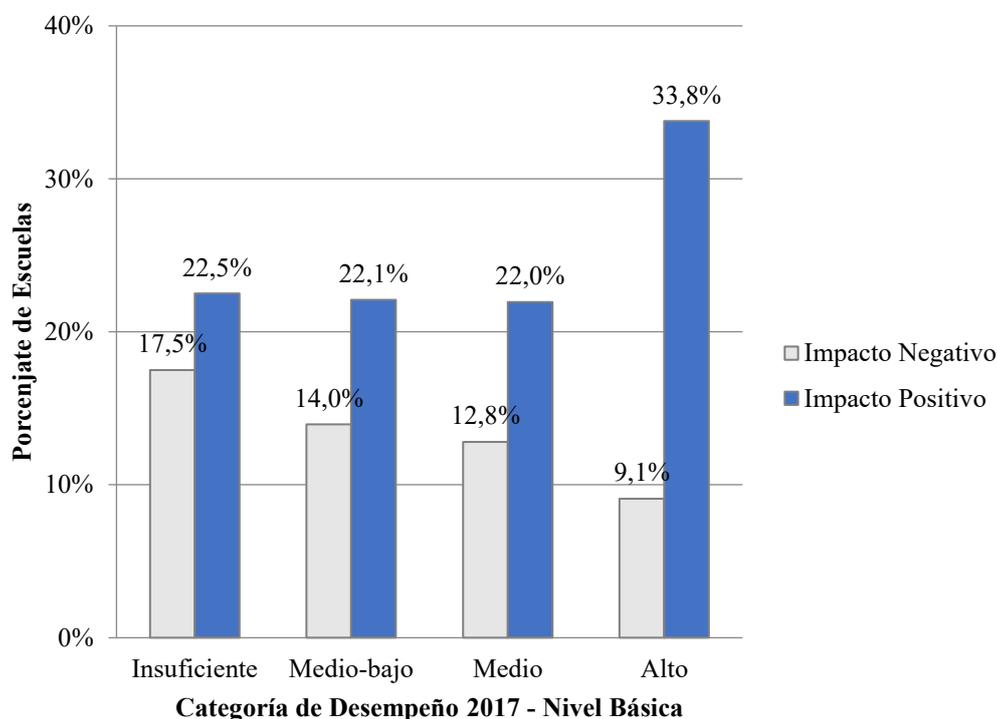
Al consultar a los equipos directivos por el impacto general que creen que la Ley de Inclusión Escolar implica en su escuela, la mayoría de los encuestados (61,7%) ha respondido que la norma no ha impactado ni positiva ni negativamente el funcionamiento del establecimiento. No obstante, para un 24,8% la ley ha impactado positivamente, y un 13,5% percibe que lo ha hecho de forma negativa.

Al analizar las respuestas de aquellos directivos que esperan impactos positivos o negativos (omitiendo las respuestas neutras), y considerando las Categorías de Desempeño de cada escuela, en el gráfico 2 se observan algunas tendencias. Por un lado, a medida que aumenta la Categoría de Desempeño, menor es el porcentaje que percibe un impacto negativo de la Ley de Inclusión Escolar. Por otro, el porcentaje de directivos que perciben un impacto positivo es significativamente mayor en la Categoría de Desempeño Alto. Esta relación está asociada a ciertas características de las escuelas del grupo Alto, encontrándose preferentemente en aquellas con un IVE sobre el 73%<sup>11</sup>, y que tienen poblaciones estudiantiles con un nivel de diversidad entre medio y alto. Esta percepción de los directivos de escuelas con Categoría de Desempeño Alto puede responder a que son comunidades educativas que no debieran esperar cambios relevantes en la calidad de sus estudiantes, pues ya reciben una diversidad importante respecto de sus pares,

<sup>11</sup> Esto es, por sobre la media de las regiones en estudio, cuyo IVE promedio es 72,5%.

obteniendo por lo demás en tales contextos buenos resultados en la ordenación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

**Gráfico 3** - Impacto de la Ley de Inclusión Escolar en funcionamiento de la escuela según Categoría de Desempeño

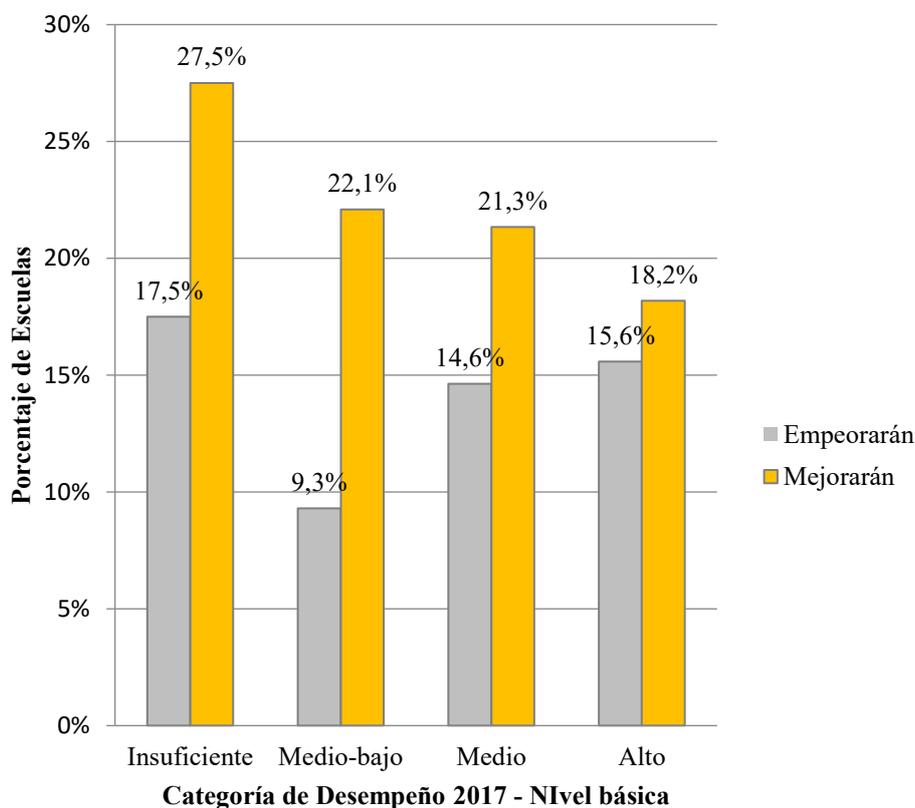


Fuente: Elaborado por los autores.

c) *Expectativa sobre el efecto que tendrá la Ley de Inclusión Escolar en los resultados Simce de la escuela*

Respecto a la expectativa que tienen los directivos con relación al efecto que la Ley de Inclusión Escolar tendría específicamente en los resultados Simce, si bien también aquí la tónica es que no esperan cambios (61,9%), se observan otras dos tendencias: 1) a mayor Categoría de Desempeño es menor el porcentaje de encuestados que prevén una mejora en los resultados, y 2) la percepción de riesgo de empeorar es relativamente menor en las escuelas categorizadas con un desempeño Medio-bajo. Estos datos muestran que en relación con el Simce las percepciones difieren respecto del impacto en el funcionamiento de la escuela de la pregunta anterior.

**Gráfico 4** - Expectativas de variación en resultados Simce al implementar la Ley de Inclusión Escolar según Categoría de Desempeño



Fuente: Elaborado por los autores.

Así mismo, mediante pruebas U de mann-whitney, se ha encontrado que respecto de las expectativas de los resultados Simce, las escuelas en función de su Categoría de Desempeño están presionadas por variables disímiles. Estas diferencias pueden estar asociadas a aquellos factores que los directivos de cada categoría asocian a riesgos debido a la implementación de la Ley de Inclusión Escolar.

En la categoría Insuficiente, se observan diferencias significativas en los resultados Simce entre los equipos directivos que esperan empeorar y mejorar. En Lenguaje, los directivos de escuela que perciben el riesgo de empeorar obtienen resultados más altos ( $Md^{12} = 229,50$ ) que aquellas que creen mejorar ( $Md = 222,50$ ). En Matemática, ocurre algo similar, los que creen que empeorarán obtienen mejores puntajes ( $Md = 225$ ) que sus pares más optimistas ( $Md = 213$ ).

Una explicación plausible de estos resultados es que, para los equipos de las escuelas con etiquetadas como Insuficiente, la obtención de mejores o peores resultados Simce pareciera asociarse a su historial de puntajes en los test y en el esfuerzo relacionado a ello, esto explicaría que aquellos que han tenido mejores puntajes relativos consideran que la implementación de la Ley de Inclusión Escolar puede representar un riesgo de empeorar en tanto podría traer más desafíos educativos.

En escuelas con desempeño Medio-bajo sus percepciones difieren en relación con el monto que cobran a las familias, los directivos que observan el riesgo de empeorar pertenecen a escuelas

<sup>12</sup> Md = mediana

que cobran más alto (Md = \$17.501) que los que creen que obtendrán mejores resultados (Md = \$0). El fin del copago podría estar asociado a la expectativa de disminución de puntajes Simce en este tipo de escuela, debido a la posibilidad de que la eliminación de las barreras de pago motive el ingreso de estudiantes con un menor capital económico, social y cultural.

Entre aquellos directivos de escuelas catalogadas con una categoría Medio, con un menor nivel de confianza (94%), el nivel de selectividad de las escuelas tiene la tendencia de ser más alto en aquellos que creen que pueden empeorar (Md = 1) que en los que perciben posibles mejoras (Md = 0). Así, en esta categoría es probable que el fin de la selección escolar sea visto como un peligro respecto de sus resultados Simce, lo que impide principalmente el control académico y cultural de sus postulantes.

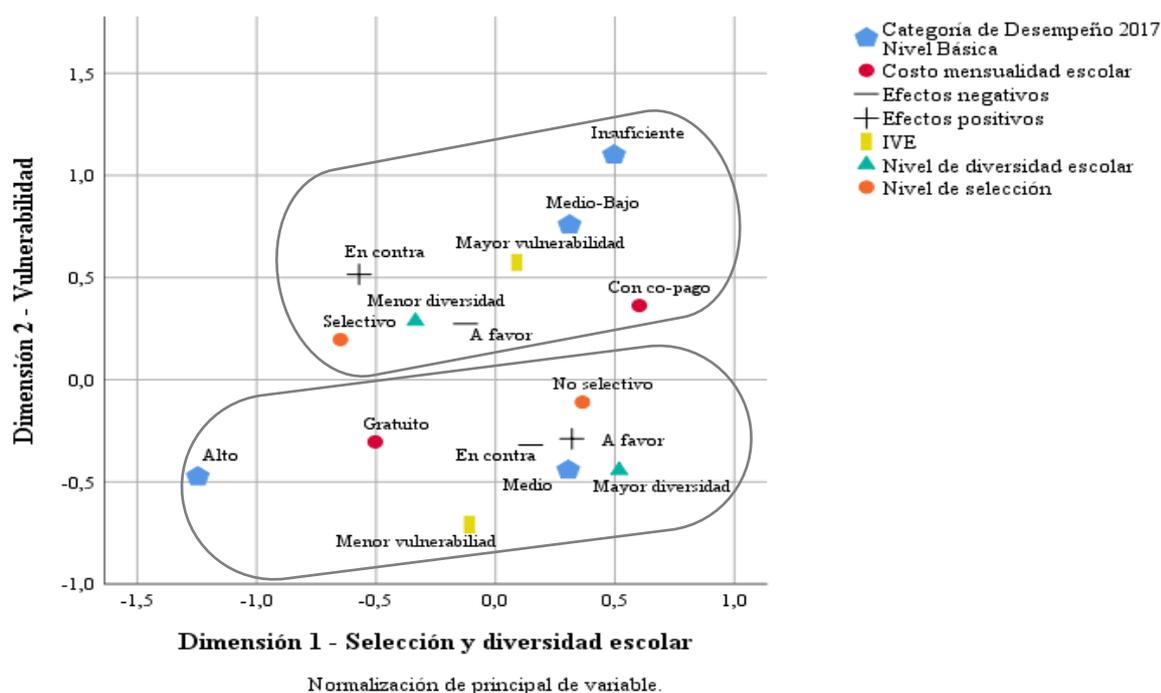
En el caso de las escuelas con un desempeño Alto, la diferencia más notoria es que los equipos directivos que son pesimistas respecto del efecto de la Ley de Inclusión Escolar en los resultados Simce reportan un nivel significativamente más bajo de diversidad estudiantil (Md = 2) que sus pares con mejores pronósticos (Md = 3,5). Se percibe, por tanto, que un posible aumento en la diversidad estudiantil como consecuencia de la ley afectaría sus resultados en las pruebas.

Por lo visto, los directivos ven en el cambio en la composición estudiantil un riesgo respecto de los resultados en las pruebas del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar. El aumento de la diversidad económica, social, cultural, y de habilidades es vista en general como un riesgo.

d) *Posición de los equipos directivos frente a la Ley de Inclusión Escolar*

A continuación, se presentan las relaciones que tienen las posiciones de los equipos directivos frente a la Ley de Inclusión Escolar, considerando sus Categorías de Desempeño y contextos escolares relacionados mediante un análisis de correspondencias múltiples.

Gráfico 5 - Mapa perceptual de variables



Fuente: Elaborado por los autores.

Como se muestra en el gráfico 5, parecen existir dos clústeres de variables asociadas a las posiciones que toman los directivos. Estos grupos se diferencian en términos verticales principalmente por su nivel de vulnerabilidad, estando en la parte superior aquellas escuelas con un IVE sobre el 73% que representa la media de la muestra, y abajo aquellos de menor IVE. En términos horizontales, las escuelas se diferencian por el costo de mensualidad y nivel de selección, y en menor medida por el nivel de diversidad, ya que aporta en cierta medida la diferenciación vertical.

Los directivos de aquellas escuelas que están en contra de los posibles efectos positivos en términos de los objetivos políticos de la desegregación escolar de la Ley de Inclusión, y a favor de probables efectos negativos se agrupan en la parte superior. Estas escuelas se caracterizan principalmente por usar mecanismo de selección, presentar menores niveles de diversidad de estudiantes, mayor vulnerabilidad y suelen adherir al copago realizando cobros mensuales adicionales a las familias por el servicio educativo. Estas escuelas han sido clasificadas por la Agencia de la Calidad con desempeños Medio-bajo o Insuficiente.

Por otro lado, los directivos de escuelas que tienden a estar a favor de los efectos positivos esperados de la Ley de Inclusión Escolar y en contra de efectos negativos, son escuelas que preferentemente no usan mecanismo de selección escolar en sus procesos de admisión, muestran una mayor diversidad de estudiantes, aunque suelen atender a población menos vulnerables en términos socioeconómicos y han liberado de cobros a las familias entregando el servicio de forma gratuita. Estas escuelas presentan Categorías de Desempeño Medio o Alto. No obstante, la posición del grupo Alto, bastante más alegada de las del grupo Medio, se debe a que este grupo presenta una posición más negativa frente a Ley de Inclusión cuando su contexto escolar es selectivo y con menor diversidad de estudiantes.

Si bien este mapa está basado en los puntos medios de las características de las escuelas y de las respuestas de los encuestados, existiendo casos diversos en la realidad del sistema escolar, muestra un conjunto de relaciones de alto interés y que da cuenta de un cierto patrón.

Analizando en profundidad las respuestas de los directivos, es posible ver como inclusive en contextos similares, existen diferencias considerables entre las categorías:

Los directivos de escuelas con una categoría Insuficiente consideran que la Ley de Inclusión Escolar ha sido una reforma que les ha dado pocas posibilidades de generar una transición gradual (67,5%), respecto del resto de las categorías de desempeño (43,1%). En contexto de mayor IVE y gratuitas, las escuelas del grupo Insuficiente con las que más reportan este hecho. En estas escuelas encontramos un contexto de mayor vulnerabilidad asociados con una falta de capacidad interna o sobrecarga de la gestión escolar para incorporar las exigencias de la reforma.

En las escuelas que presentan una mayor vulnerabilidad, aquellas catalogadas con desempeño Medio-bajo están en mayor medida en desacuerdo con que la Ley de Inclusión Escolar generará un sistema escolar más equitativo (35,2%) que las otras categorías (19,9%). Además, estas escuelas tienden a estar de acuerdo con que la educación en Chile está poco preparada para educar en contexto de mayor diversidad de aprendizajes (96,3%) que el resto (85,1%).

Controlando los contextos, entre las escuelas catalogadas con un desempeño “Medio” existe un grupo con posiciones más bien pesimista respecto de la Ley de Inclusión Escolar, y otro que por el contrario tiene posiciones más optimistas.

En el grupo que cobra una mensualidad a las familias, los directivos de la Categoría de Desempeño Medio están preferentemente de acuerdo con que la Ley de Inclusión Escolar

impactará poco o nada en la calidad de la educación en Chile (57%), respecto de otras categorías (49,1%). Es factible que el inicio de la gratuidad sea visto por estas escuelas como una medida que más bien afecta la calidad de la educación, al desaparecer la barrera económica de entrada a sus establecimientos.

En este grupo menos optimista, se observa también a un conjunto de directivos que está de acuerdo con que, dado que la ley termina el copago, muchos alumnos y familias se irán del sector municipal al sector particular subvencionado. Esta aseveración se profundiza en escuelas del grupo Medio con copago (79,7%) versus el resto de categoría en tal contexto (65,9%). Debido a que son principalmente escuelas particulares subvencionadas las que señalan esto (89,7%), es factible que estas escuelas al terminar de cobrar a las familias esperen que los alumnos de escuelas municipales los elijan.

Asimismo, los equipos directivos de las escuelas con Categorías de Desempeño Medio tienen una mayor tendencia a estar de acuerdo con que la Ley de Inclusión Escolar permitirá un sistema educacional más equitativo, diverso y respetuoso de las diferencias de los estudiantes (83,4%) que otras (70,3%). Esta percepción presenta inclusive mayores diferencias en contextos de escuelas con un IVE sobre la media (85,7% vs 69,7%) y que reportan una mayor diversidad estudiantil (87,3% vs 73,3%). Es decir, si bien concentran a poblaciones de menores recursos económicos, también presentan alumnos más heterogéneos respecto a otros marcadores sociales, por lo que su percepción sobre el respeto a las diferencias y la equidad parece estar asociada a su actual contexto escolar.

Por otro lado, estos directivos también creen (89,1%, de los del grupo Medio que creen que Ley de Inclusión Escolar promueve un sistema más equitativo y diverso) que el fin al lucro ayudará a que todos los recursos se usen en beneficio de los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior se asocia a escuelas no selectivas, lo que propone la existencia de una cultura escolar que valora las diferencias estudiantiles al no seleccionar a sus estudiantes y que promueve la inversión de los recursos en fines educativos.

Por último, los directivos de la Categorías de Desempeño Medio también están a favor (78,7%) por sobre el resto (68,5%) respecto de que la Ley de Inclusión Escolar promueve mayor participación en la comunidad educativa. Esta diferencia en la percepción se profundiza en contextos con gratuidad (80% vs 63,7%) y con mayor diversidad estudiantil (85,9% vs 70,7%). Lo anterior, confirma que en contextos que actualmente comparten las premisas de la ley, los directivos son más propensos a percibir positivamente la reforma.

Por su parte, las escuelas clasificadas con un desempeño Alto y con menor vulnerabilidad socioeconómica están en mayor medida en desacuerdo con que la Ley de Inclusión Escolar promueve un sistema más equitativo y diverso (35%) que el resto en tal contexto (19,7%). De la misma forma, los directivos de este tipo de escuela están en desacuerdo con el supuesto de que las familias de menos recursos se verán beneficiadas por la ley (32,5% vs 12,8%). Estos directivos opinan en referencia a una población que no se concentra en sus escuelas, atribuyendo a la reforma un posible fracaso en tales objetivos.

Vemos que esta asociación entre estudiantes de mayores recursos económicos y alto desempeño resulta en expectativas pesimistas por parte de los directores. Es importante considerar, que los directivos de la categoría Alto, pero con IVE sobre la media, no tienden a pensar lo mismo.

En general, los resultados evidencian cierta relación entre la cualidad de la población atendida por la escuela, su Categoría de Desempeño y la posición que asumen frente a la reforma. Siendo su situación actual clave para determinar la posición que asumen frente a la Ley de Inclusión

Escolar. Los contextos por sí solos no explican completamente las expectativas de los directores, siendo importante considerar su estatus en la ordenación de escuelas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

## Conclusiones

La encuesta permite levantar percepciones incipientes en el proceso de implementación gradual de la Ley de Inclusión Escolar, que posiblemente pueden ir transformándose conforme esta política entre en régimen para todo el país. Los resultados del estudio permiten plantear que las percepciones que los directivos expresan acerca de la reforma poseen asociaciones con la categoría de desempeño establecida en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad, lo que daría cuenta de posibles tensiones entre ambas regulaciones. Lo disímil de los objetivos, conductas esperadas e incentivos hacia los establecimientos educacionales de ambas regulaciones, ponen a los directivos de ciertos tipos de escuelas en una posición antitética y de mayor incertidumbre frente a los cambios que propone la Ley de Inclusión Escolar.

Así mismo, se ha mostrado que el contexto escolar es fundamental para comprender las posiciones que asumen los directivos. Evidenciando que la Categoría de Desempeño se relaciona con las percepciones de forma dependiente de las condiciones en que estos deben realizar su gestión. Lo anterior, era previsto por la teoría de la performatividad, en donde el proceso por el cual una expresión gatilla un estado de cosas está sujeto a la interferencia de aspectos del contexto de enunciación, lo que impide su completa previsibilidad.

Es importante señalar que el sentido performativo de la Metodología de Ordenación de Escuelas está precisamente en la producción de una marca que asigna una posición relativa en un orden simbólico. Esto quiere decir, y esta distinción debe ser clara: la etiqueta no produce las condiciones de la escuela, la etiqueta asigna un valor a esas condiciones y las simplifica a su mínima expresión, permitiendo su comparación.

Por lo tanto, la consecuencia que el etiquetado de la escuela produce en la subjetividad del equipo directivo depende del grado en que el individuo se identifica con tal clasificación, y la comodidad o malestar asociado al modo en que ha sido comparado. Por ejemplo, en aquellas que han sido públicamente consideradas como escuelas de bajo desempeño, se pueden originar sentimientos de estigmatización, segregación, baja autoestima profesional, entre otros aspectos, tal como lo ha evidenciado el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2015a).

En este estudio, se ha observado que una Categoría de Desempeño más alta pareciera otorgar confianza a los directivos, pues, aunque vislumbren transformaciones en las poblaciones estudiantiles, por ejemplo, una mayor mixtura social, estas no constituyen riesgo para la cultura escolar, pues la escuela ha sido identificada como un establecimiento que logra buenos resultados de aprendizaje en un contexto de rendición de cuentas.

Sin embargo, tal afirmación es cierta sólo para escuelas que cuentan actualmente con una población estudiantil más vulnerable y diversa, y que ya operan bajo las condiciones de la Ley de Inclusión Escolar: gratuitas, sin selección ni copago. Donde se observa un contexto contrario, se encuentran posiciones críticas frente a la reforma. Esto implica, que aquellas escuelas que deben modificar sus procesos de admisión son más susceptibles de expresar malestar frente a la nueva legislación. Por el contrario, una etiqueta de desempeño bajo podría asociarse con una mayor autopercepción de saturación de las capacidades de gestión escolar, lo que crea resistencias frente a nuevas regulaciones, además de riesgos por disminuir sus resultados en el ordenamiento del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

A partir de lo observado, se propone las percepciones de los directivos se constituyen de forma situada, en negociación con las normas que deben cumplir, con sus valores, con los recursos y capacidades disponibles, con la comunidad escolar, y por supuesto con la forma en que el Estado las clasifica.

El aporte principal del estudio ha estado en la dilucidación de las múltiples formas en que las Categorías de Desempeño y contextos escolares interactúan, mostrando en qué instancias es previsible encontrar mayores tensiones durante el proceso de implementación. Este acercamiento permite dar luces a futuras investigaciones de orden cualitativo que puedan indagar en profundidad aquellos procesos de subjetivación a partir de los relatos de los actores.

## Referencias

ABDI, H.; VALENTIN, D. Multiple correspondence analysis. *In*: SALKIND, N (ed.). **Encyclopedia of measurement and statistics** (Vol. 1). Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007. p. 651-657.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE). **Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas Simce**. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, 2016.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE). **Evolución de las brechas socioeconómicas de rendimiento en pruebas Simce**. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación, 2015a.

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE). **Marcha Blanca**: Estudio de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, 2015b.

AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE). **Factores asociados a los resultados educativos 2017**. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación, 2018a.

AGENCIA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (ACE). **Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017**. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación, 2018b.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. **Standards and inclusive education**: schools squaring the circle. *In*: 5 th Annual Conference of the Teaching and Learning Research Programme, Cardiff, 22-24 November, 2004. **Anais** [...]. Cardiff: TLRP, 2004. Disponível em: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/142144.htm>. Acesso em: 16 set. 2020.

AINSCOW, M.; BOOTH, T.; DYSON, A. Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. **International Journal of Inclusive Education**, v. 10, n. 4-5, p. 295-308, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>

APABLAZA, M. Representaciones sociales de profesores respecto de la diversidad escolar en relación a los contextos de desempeño profesional, prácticas y formación inicial. **Estudios**

**pedagógicos**, Valdivia, v. 40, n. 1, p. 7-24, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100001>

BALL, S. Performativity and fragmentation in 'postmodern schooling'. *In*: CARTER, J. (org.). **Postmodernity and the Fragmentation of Welfare**. London: Routledge, 1998. p. 187-203.

BELLEI, C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. **Estudios pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 325-345, 2013. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000100019>

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

BELLEI, C; CONTRERAS, M; CANALES, M; ORELLANA, V. The production of socio economic segregation in Chilean education. school choice, social class and market dynamics. *In*: BONAL, X.; BELLEI, C. **Understanding school segregation. Patterns, causes, and consequences of spatial inequalities in education**. London: Bloomsbury, 2018. p. 221-242.

BLACK-HAWKINS, K.; FLORIAN, L.; ROUSE, M. **Achievement and inclusion in schools**. London: Routledge, 2007.

BRAUN, A. *et al.* Taking context seriously: towards explaining policy enactments in the secondary school. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 585-596, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>

BUTLER, J. **Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"**. Buenos Aires: Paidós, 2002.

CARRASCO, A.; GONZÁLEZ, P. Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. **Revista Educación y Ciudad**, n. 33, p. 63-74, 2017. DOI: <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648>

CARRASCO, A.; GUTIÉRREZ, G.; FLORES, C. Failed regulations and school composition: selective admission practices in Chilean primary schools. **Journal of Education Policy**, v. 32, n. 5, p. 642-672, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1312549>

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN (CNED). **Informe del Consejo Nacional de Educación a la Agencia de Calidad sobre Metodología de Ordenación de Establecimientos**. Santiago de Chile: Consejo Nacional de Educación, 2013.

CONTRERAS, D. **Liderazgo escolar en Chile: Una mirada a las prácticas directivas**. Santiago de Chile: Mineduc, 2017.

COSTA, P. *et al.* The Use of Multiple Correspondence Analysis to Explore Associations between Categories of Qualitative Variables in Healthy Ageing. **Journal of Aging Research**, v. 2013, p. 1-12, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1155/2013/302163>

DERRIDA, J. **Firma, acontecimiento y contexto**. Santiago: Edición electrónica de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS., 1971.

DONOSO, S. *et al.* Análisis crítico de las políticas de formación de directivos escolares en Chile: 1980-2010. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 49, p. 133-158, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100008>

ELACQUA, G.; MONTE, P.; SANTOS, H. Evidencias para eliminar —gradualmente— el Financiamiento Compartido. **Claves de Políticas Públicas**, n. 14, p. 1-11, 2013.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. **Estudios pedagógicos** (Valdivia), v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000200023>

HAIR, J. *et al.* **Multivariate data analysis**. 7. ed. Pearson Education Limited, 2013.

HONIG, M.; HATCH, T. Crafting coherence: how schools strategically manage multiple external demands. **Educational Researcher**, v. 33, n. 8, p. 16-30, 2004. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189x033008016>

HOWE, K.; MURRAY, K. **Why School Report Cards Merit a Failing Grade**. Boulder: National Education Policy Center, 2015. Disponible em: <http://nepc.colorado.edu/publication/why-school-report-cards-fail>. Acceso em: 18 jan. 2018.

KORSGAARD, M.; MORTENSEN, S. Towards a shift in perspective for inclusive education research – a continental approach. **International Journal of Inclusive Education**, v. 21, n. 12, p. 1245-1260, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1335356>

KRÜGER, N. La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 8, p. 1-37, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

LADD, H.; LAUEN, D. Status versus growth: the distributional effects of school accountability policies. **Journal of Policy Analysis and Management**, v. 29, n. 3, p. 426-450, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1002/pam.20504>

LINTING, M.; VAN DER KOOIJ, A. Nonlinear Principal Components Analysis With CATPCA: A Tutorial. **Journal of Personality Assessment**, v. 94, n. 1, p. 12-25, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/00223891.2011.627965>

LÓPEZ, V. *et al.* Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, n. 157, p. 1-24, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

MARSHALL, C. Social Justice Challenges to Educational Administration: Introduction to a Special Issue. **Educational Administration Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 3-13, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161x03258139>

MARTIN, C.; SARGRAD, S.; BATEL, S. **Making the grade: a 50-State analysis of school accountability systems**. Washington: Center for American Progress, 2016.

MIKULECKY, M.; CHRISTIE, K. **Rating states, grading schools: what parents and experts say states should consider to make school accountability systems meaningful**. Denver: Education

Commission of the States, 2014. Disponível em: <http://www.ecs.org/docs/rating-states,grading-schools.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Directorio Oficial de Establecimientos**. Santiago de Chile: Mineduc, 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). **Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile**. Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE. Santiago de Chile: Mineduc, 2015.

RASMUSSEN, A.; GUSTAFSSON, J.; JEFFREY, B. **Performativity in education: an international collection of ethnographic research on learners' experiences**. Stroud, Gloucestershire: E & E Publishing, 2014.

ROJAS, M. *et al.* **Diversidad e inclusión escolar: ¿cómo liderar los nuevos desafíos del país?** Santiago de Chile: Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE), 2018.

ROJAS, M.; FALABELLA, A.; ALARCÓN, P. **Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar**. Santiago de Chile: Proyecto FONIDE 911429., 2016.

RUSSELL, J.; BRAY, L. Crafting Coherence from Complex Policy Messages: Educators' Perceptions of Special Education and Standards-Based Accountability Policies. **Education Policy Analysis Archive**, v. 21, n. 12, p. 1-25, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v21n12.2013>

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

SAW, G. *et al.* The Impact of being labeled as a persistently lowest achieving school: regression discontinuity evidence on consequential school labeling. **American Journal of Education**, v. 123, n. 4, p. 585-613, 2017. DOI: <https://doi.org/10.3102/0162373720949513>

SMITH, R.; IMIG, S. The fallacy of school grades: exploring the myth that public shaming leads to school improvement. *In*: MEYERS, C.; DARWIN, M (org.). **Enduring myths that inhibit school turnaround**. [United Staes Of America]: Information Age Publishing Inc., 2017. p. 297-318.

SOURIAL, N. *et al.* Correspondence analysis is a useful tool to uncover the relationships among categorical variables. **Journal of Clinical Epidemiology**, v. 63, n. 6, p. 638-646, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.08.008>

STOSICH, E. Principals and teachers "craft coherence" among accountability policies. **Journal of Educational Administration**, v. 56, n. 2, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/JEA-10-2016-0124>

VALENZUELA, J.; BELLEI, C.; RÍOS, D. Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. **Journal of Education Policy**, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; MARFÁN, J. Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuelas para alcanzar los resultados comprometidos. *In*: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. **¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?** Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC), 2012. p. 219-254.

XAVIER, B.; CRISTIAN, B. The production of socio-economic segregation in Chilean education. School choice, social class and market dynamics. *In*: **Understanding school segregation**. Patterns, causes, and consequences of spatial inequalities in education. London: Bloomsbury, 2018. p. 221–240.

YOUDELL, D. Subjectivation and performative politics - Butler thinking Althusser and Foucault: intelligibility, agency and the raced–nationed–religioned subjects of education. **British Journal of Sociology of Education**, v. 27, n. 4, p. 511-528, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425690600803160>

*Recibido: 20/04/2020*

*Versión corregida recibida: 12/09/2020*

*Aceptado: 15/09/2020*

*Publicado online: 21/09/2020*