

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/329372863>

Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos

Article in Education Policy Analysis Archives · December 2018

DOI: 10.14507/epaa.26.3088

CITATIONS

13

READS

5,247

8 authors, including:



Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

91 PUBLICATIONS 1,181 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Pablo González

University of Chile

33 PUBLICATIONS 212 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

45 PUBLICATIONS 177 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Paula Ascorra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

59 PUBLICATIONS 231 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



COVID-19: Desigualdades e Injusticias Sociales [View project](#)



La gestión del ambiente escolar en escuelas municipales vulnerables y no selectivas: interacciones positivas entre rendimiento y ambiente escolar (Proyecto Fondecyt N° 1140806) [View project](#)



Número Especial
Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar

archivos analíticos de
políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 26 Número 157

3 de diciembre 2018

ISSN 1068-2341

Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la
Educación Inclusiva
Chile

Pablo González

Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Chile

Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la
Educación Inclusiva
Chile

Paula Ascorra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la
Educación Inclusiva
Chile

Juan Carlos Oyanedel

Universidad Andrés Bello, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Chile

Silvia Redón

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la
Educación Inclusiva
Chile

Francisco Leal

Universidad de Tarapacá, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Chile
✉

Mauricio Salgado

Universidad Andrés Bello, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva
Chile

Citación: López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., ...Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3088> Este artículo forma parte del número especial, *Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar*, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues.

Resumen: Habiendo logrado los desafíos de cobertura tras políticas de obligatoriedad y un sistema de financiamiento vía subvención a la demanda condicionada a la matrícula y asistencia, pero enfrentado al escenario de la segregación escolar, Chile se ha propuesto como meta avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva y de calidad. En este artículo, identificamos y analizamos tres nudos críticos que afectan las posibilidades de realizar esta meta: a) una tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa, b) un modelo basado en el mercado que no considera los valores públicos, y c) una nueva arquitectura educacional, basada en la lógica de la rendición de cuentas individual, que coloca la posibilidad de mejoramiento educativo en sistemas de incentivos individuales atados al logro de pruebas de alto rendimiento. Discutimos la necesidad de abordar y destrabar estos nudos desde la investigación transdisciplinaria.

Palabras clave: inclusión; integración; managerialismo; políticas educacionales; valores públicos

Policies of educational inclusion in Chile: Three critical nodes

Abstract: Having achieved the coverage challenges following compulsory policies and a financing system via demand subsidy conditioned to enrollment and attendance, but faced with the scenario of school segregation, Chile has set itself the goal of advancing towards the right to an inclusive education and of quality. In this article we identify and analyze three critical nodes that affect the possibilities of achieving this goal: a) a tension between the logic of integration and educational inclusion, b) a market-based model that does not consider public values, and c) a new educational architecture, based on the logic of individual accountability, which places the possibility of educational improvement in individual incentive systems tied to the achievement of high performance tests. We discuss the need to address and unlock these nodes through transdisciplinary research.

Key words: inclusion; integration; managerialism; educational policies; public values

Políticas de inclusão educacional no Chile: Três nós críticos

Resumo: Tendo alcançado os desafios de cobertura seguindo as políticas compulsórias e um sistema de financiamento através de subsídios à demanda condicionados à matrícula e atendimento,

mas diante do cenário de segregação escolar, o Chile estabeleceu o objetivo de avançar no direito a uma educação inclusiva e de qualidade. Neste artigo, identificamos e analisamos três aspectos críticos que afetam as possibilidades de atingir esse objetivo: a) uma tensão entre a lógica da integração e a inclusão educacional, b) um modelo baseado no mercado que não considera os valores públicos, e c) uma nova arquitetura educacional, baseada na lógica da responsabilidade individual, que coloca a possibilidade de melhoria educacional em sistemas de incentivo individuais ligados à realização de testes de alto desempenho. Discutimos a necessidade de abordar e desbloquear esses nós da pesquisa transdisciplinar.

Palavras-chave: inclusão; integração; gerencialismo; políticas educacionais; valores públicos

Políticas de Inclusión Educativa en Chile: Tres Nudos Críticos¹

Aprendiendo de una década de disturbios estudiantiles y civiles para exigir cambios radicales en el sistema educativo del país, Chile ha decidido avanzar hacia el derecho a una educación inclusiva de alta calidad (Bellei & Cabalin, 2013; Cabalin, 2012; Fleet, 2011).

La nueva Ley de Inclusión Escolar (Ley No. 20.845) promulgada el 29 de mayo de 2015, que regula la admisión de los estudiantes chilenos, elimina el financiamiento compartido y excluye a las instituciones educativas con fines de lucro de la lista de instituciones elegibles para recibir contribuciones del Estado; y la Ley de Ciudadanía, el Proyecto de Ley de Educación Pública y el Proyecto de Educación Superior son consistentes con el derecho a una educación inclusiva y de calidad.

La Ley General de Educación No. 20.370 (LGE) del año 2009, en su Artículo 4, párrafo 2 declara: “Es deber del Estado garantizar a todos los estudiantes una educación de calidad inclusiva”. Sin embargo, en esta ley, el alcance de este concepto se limitó a la situación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE): “Es también deber del Estado promover las condiciones necesarias para que el acceso y la retención de estudiantes con necesidades educativas especiales se generen en establecimientos de educación regular o especial, según los intereses del niño o tutor.”

El derecho a una educación inclusiva se instala en el país después de haber logrado el desafío de la cobertura en la matrícula, a través de cuerpos legales que instalaron tempranamente, tras la Independencia, la gratuidad de la educación (Ley de Instrucción Primaria, del 18 de junio de 1813, con garantías del Estado en la Ley General de Instrucción primaria, del 24 de noviembre de 1860, y Ley General de Instrucción Secundaria y Superior de 1879) y la obligatoriedad de la enseñanza primaria (Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, del 26 de agosto de 1920) y posteriormente de la enseñanza secundaria (Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media, del 22 de mayo de 2003).

Los datos oficiales del Ministerio de Educación al año 2015 muestran que el desafío de la cobertura está logrado: en enseñanza básica es de 99,7 %, y en enseñanza media de 87,7% (Ministerio de Educación, 2015). Estas cifras le otorgan al país liderazgo a nivel de América Latina (UNESCO, 2014a), y son considerables en el escenario internacional. Por ejemplo, según datos del Banco Mundial, Chile obtiene el lugar 26 entre 77 países, respecto de la tasa de matrícula en enseñanza secundaria (World Bank, 2015).

No obstante, los efectos de la obligatoriedad han significado la incorporación de estudiantes que anteriormente no estaban en la escuela, que representan una dificultad para los profesores, pues

¹ Agradecemos el financiamiento de Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Programa de Investigación Asociativa (PIA) proyecto CIE160009.

provienen de estratos socioeconómicos más bajos y/o presentan una serie de necesidades y comportamientos que hacen cada vez más difícil mantener una enseñanza frontal y una planificación para un estudiante “promedio”.

Por otra parte, cabe hacer notar que, en el año 1980, en plena dictadura militar, la Ley de Municipalización de la Educación (del 29 de enero de 1980), introdujo cambios radicales en el sistema de educación chilena. La educación pasó, de ser gratuita y financiada por el Estado, a un sistema de provisión mixta y con un sistema de financiamiento público indirecto, por vía de una subvención a la demanda o *voucher*. El *voucher* se entrega a la escuela y no a la familia (como ocurre en otros países) como resultado de la asistencia diaria del estudiante. Esto ha introducido dos importantes efectos: por un lado, la posibilidad de “falsear” los registros de asistencia –ingresados hoy por cada escuela en un plataforma web- para obtener mayor financiamiento vía *voucher*; por otro lado, los efectos del “descremaje” y del efecto par (Arenas, 2004; Tokman Ramos, 2002), que ocurre cuando las escuelas privadas con subvención estatal buscan mantener a los estudiantes académicamente más ventajosos y de mayor capital sociocultural y NSE. El efecto de estas estrategias de selección es la segregación del sistema escolar (Hsieh & Urquiola, 2003; OECD, 2004).

Por lo tanto, la nueva Ley de Inclusión Escolar, que fundamentalmente regula el acceso -mas no los otros niveles del proceso de inclusión escolar, como son la permanencia, promoción, aprendizaje y participación (Booth & Ainscow, 2011; Lawrence-Brown & Sapon-Shevin, 2014; Stainback, & Stainback, 2007) - es una respuesta directa al efecto de segregación que la OECD, poco más de diez años antes, ya había advertido, y era algo de lo cual Chile ya estaba consciente pero no hacía mucho para cambiar (OECD, 2004).

En este artículo, sostenemos que existen tres nudos críticos fundamentales enfrentados al conjunto de regulaciones legales y de orientación técnica que afectan las posibilidades de avanzar hacia una educación de calidad inclusiva, que son: a) una tensión entre la lógica de la integración e inclusión educativa; b) un modelo basado en el mercado que no cuestiona, analiza o calcula el valor de lo público; y c) una nueva arquitectura educacional basada en la lógica de la rendición de cuentas individual, que sitúa la posibilidad de mejoramiento educativo en los sistemas de incentivos individuales asociados con el logro de un objetivo común, medido por una métrica que homogeniza y castiga las diferencias, perpetuando así la desigualdad del sistema (Jenkins, Micklewright & Schnepf, 2008; Oliva, 2008). A continuación, presentamos y analizamos estos nudos críticos.

Integración y Exclusión

Tanto a nivel político como en la implementación de políticas públicas, Chile está atrapado en una lucha entre dos lógicas: una de integración y otra de inclusión (Meo, 2014; Schwab, 2015; Yeung, 2012).

La lógica de la integración, presente en las leyes y decretos sobre las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad y en la Ley de Violencia Escolar, entre otros, propone la diversidad como diferencias entre individuos y busca ver cómo los individuos se adaptan a las regulaciones escolares, acceden y son capaces de permanecer en el sistema escolar (Carrasco, López & Estay, 2012; García-Cedillo, Romero-Contreras & Ramos-Abadie, 2015). La lógica es individual, tanto en la concepción del problema como en la solución (Jahnukainen, 2015; López et al., 2014).

Por el contrario, la lógica de la inclusión asume y requiere la adopción de un punto de vista convergente, uno que incluya tanto el problema como la solución, ya que un sistema de educación inclusiva es aquel que se adapta a las necesidades y estilos de los diferentes grupos (Sapon-Shevin, 2010).

Por otra parte, mientras la integración es heredera del modelo biomédico centrado en los déficits, los diagnósticos y los tratamientos individuales, la inclusión adhiere a un enfoque social,

educativo y pedagógico para el cambio educativo (Bossaert, Colpin, Pijl & Petry, 2013; González Faraco, Luzón Trujillo & Torres Sánchez, 2012; Jahnukainen, 2015; Schwab, 2015; UNESCO, 2008).

Esta transformación de la educación comienza a nivel internacional con el Informe Warnock (The Warnock Report, 1978) en el Reino Unido, y más tarde, en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), proponiendo un modelo educativo basado en el principio de integración: integrar al niño con un problema o deficiencia en los programas regulares de la escuela y atender sus necesidades especiales. En Chile, el modelo integracionista fue apoyado desde las políticas públicas a través de la Ley N° 19.284 de Integración Social de las personas con Discapacidad (1994) y el Decreto 01 (1998) que abrió un espacio en las escuelas regulares para integrar a los estudiantes con diferentes necesidades educativas, proporcionando subsidio estatal para contratar a un equipo profesional que desarrollara aquellas áreas más desventajadas, con el fin de nivelarlo al nivel de sus pares.

Mientras Chile estaba implementando el modelo integracionista, el Movimiento Internacional para la Educación Inclusiva (UNESCO, 1994) y el Movimiento de Educación para Todos (UNESCO, 1990) se estaban desarrollando. Ambos desafiaron a valorar la diversidad en la educación y transformar las instituciones educativas, y así asegurar el derecho a la educación de todos en la escuela y en la sociedad (UNESCO/OREALC, 2004), no reduciendo a los beneficiarios a personas con discapacidades.

En Chile, este movimiento comienza a cuestionar la integración, primero en 2004 con el “Informe del Comité Nacional de Expertos en Educación Especial,” y luego en 2005, con el documento “Nueva Política de Educación Especial: Nuestro Compromiso con la Diversidad”, ambos enfocados en la ampliación de la población objetivo de estas políticas inclusivas. En este transcurso, el gobierno chileno suscribió en 2008 el “Informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 2006. Luego, en 2010, la Ley No. 20.422 estableció las Reglas de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas con Discapacidad, centrándose en las personas con discapacidad.

No obstante, hasta el año 2010, la normativa vigente era el decreto 01 del año 1998, diseñado desde la lógica de la integración. El análisis realizado por López, Julio, Morales, Rojas y Pérez (2011) respecto de la implementación de esta política mostró que, en efecto, la propia política integracionista constituía una barrera cultural para la inclusión. En el año 2010, el decreto 01 fue reemplazado por el decreto 170, el que incorporó a la subvención especial, las necesidades educativas transitorias, incluido el síndrome de déficit atencional, previo diagnóstico por parte de especialistas. A pesar de los esfuerzos de este documento en acercarse a una lógica de inclusión, promoviendo, por ejemplo, la permanencia de los estudiantes en la sala de clases regular –y no en el aula de recursos- con el acompañamiento del educador diferencial, el análisis crítico del discurso realizado por Peña (2013) mostró la permanencia de un discurso biomédico al servicio del fortalecimiento del modelo de subvención a la demanda, “sin ahondar en los aspectos sociopolíticos que la integración requiere” (p. 93).

Actualmente, la Nueva Ley de Inclusión N° 20.845 (2015) establece la provisión de condiciones para una educación de calidad para niños, jóvenes y adultos que asisten a escuelas que reciben subsidios estatales. Esta nueva regulación está mucho más alineada con los principios de la educación inclusiva que sus antecesoras, en el sentido de que no está focalizada en los estudiantes con NES y que no instala la lógica integracionista. Sin embargo, aun cuando en su definición de educación de calidad pretende centrarse en la diversidad, este documento se reduce a proporcionar libertad de elección a las familias para elegir el proyecto educativo que les gustaría, sin estar condicionados a su capacidad de pago, al rendimiento académico de sus hijos u otros tipos de discriminación arbitraria (MINEDUC, 2015).

Al respecto, es necesario considerar que, aunque a nivel internacional la premisa clave de la educación inclusiva es una agenda que ofrezca educación de calidad para todos los niños y jóvenes, independientemente de las diferencias en cuanto a raza, clase, cultura, idioma, género, etnia, capacidad/discapacidad (Miles & Singal, 2010; UNESCO, 2005), la implementación de un sistema excluyente en uno inclusivo ha resultado dificultosa no sólo en Chile, sino también en otros países del mundo.

Lo anterior puede explicarse debido a que en la Educación Especial, los padres y los equipos técnicos sostienen que la discapacidad requiere una atención especial. Estas presiones para brindar atención especial a estudiantes con discapacidad, particularmente a aquellos en situación de mayor gravedad, ha generado lo que se conoce como el enfoque de «doble vía»: tanto las iniciativas específicas de discapacidad, como las iniciativas inclusivas de discapacidad, son requeridas. Minow (1990) se refiere a este problema como el "dilema de la diferencia", según el cual el tratamiento especial de la diferencia perpetúa aún más las desventajas para los miembros de los grupos oprimidos.

Los defensores de la educación inclusiva, como Ainscow y West (2006), han argumentado que las iniciativas centradas únicamente en la discapacidad tienden a socavar y distraer los esfuerzos más amplios para promover el cambio en los sistemas y las organizaciones, que es el foco central de la educación inclusiva, tal como estaba planteado originalmente (Miles & Singal, 2010). Por otro lado, desde hace más de dos décadas en América Latina los Estados han discutido sobre los procesos educativos y su relación con la reproducción o transformación de la desigualdad social. A partir de la teoría de la reproducción (Bourdieu & Passeron, 1981), surgieron cientos de proyectos para “compensar” esta desigualdad de origen promoviendo hacer explícitas a los estudiantes desfavorecidos, las claves lingüísticas y culturales ocultas requeridas, pero no entregadas en el aula. Mientras tanto, la diversidad aparecía como la idea de que no son estudiantes culturalmente privados, sino que estudiantes que procedían de diferentes culturas; para muchos, el énfasis en la atención a la diversidad ha servido para ocultar los antecedentes de desigualdad social de los sistemas educativos segregados (Rockwell, 2012).

Hasta ahora, estas tensiones han opuesto resistencia a las prácticas inclusivas en las escuelas. Las prácticas de integración siguen dominando en las escuelas chilenas. En la actualidad, un diagnóstico o etiqueta de vulnerabilidad asegura el financiamiento adicional de “estudiantes difíciles de enseñar,” vinculados a un sistema de subvenciones de recursos especiales preferenciales (González, Mizala & Romaguera, 2004); pero este sistema apoya las mejoras en la educación y las prácticas en el aula (López, et al., 2014). Además, se está haciendo un “doble daño”, por ejemplo, a una minoría étnica inmigrada para que sea etiquetada como “necesidades educativas especiales”, duplicando el etiquetado y generando nuevas desigualdades (Paniagua Rodríguez, 2013).

El cambio desde un enfoque de integración –orientado a una población especial- hacia prácticas de inclusión educativa –orientadas a todos los alumnos en la escuela- han sido resistidas, no sólo por las familias, los profesores y las escuelas de educación especial, sino también por los propios investigadores. En el centro de la lucha se han posicionado un conjunto de nociones sobre la discapacidad y los enfoques de investigación, que debaten en torno a modelos sociales estructuralistas de discapacidad, en contraposición a los enfoques postestructurales de la experiencia de la disfuncionalidad y la discapacidad (Allan, 2010; Slee, 2010).

En este artículo, definimos la educación inclusiva como un proceso que: a) no excluye ni segrega a ningún estudiante de las oportunidades de aprender, desarrollar y participar en las actividades de la comunidad educativa (Ainscow, 2001; Blanco, 2009; Marchesi, Durán, Giné & Hernández, 2009; UNESCO, 2014b), y b) requiere de políticas y prácticas que permitan a las comunidades educativas preparar condiciones de pertenencia, enriquecimiento y educación para todos los niños y jóvenes, independientemente de sus diferencias en cuanto a cultura, género,

idioma, habilidades, estatus socioeconómico y grupo étnico, enfatizando una perspectiva democrática que busca minimizar la desigualdad a través de la preparación para la ciudadanía como un modo de vida (Artiles & Kozleski, 2010, 2016; Slee, 2001).

Por lo tanto, los factores no académicos asociados con el rendimiento escolar, como el clima o la convivencia escolar, la formación ciudadana, la motivación y el compromiso con el aprendizaje, son elementos clave para lograr una educación inclusiva. Ellos expresan logros académicos que escapan lo que se mide en las pruebas estandarizadas –aun cuando preguntas respecto de estos indicadores se puedan incorporar en los cuestionarios que acompañan a dichas pruebas- y más importante aún, desempeñan un papel importante en la provisión de las condiciones necesarias para que los niños y jóvenes se desarrollen plenamente como ciudadanos críticos y propositivos, con proyectos de vida socialmente relevantes. Éste es un valor público (Benington & Moore, 2010; Moore, 1993) que debe ser atendido, planificado y evaluado. Angulo (2016) se refiere a esto como la justicia emocional: el derecho de todo niño a vivir con afecto, a ser cuidado y protegido.

Estos valores públicos no son los mismos a lo largo de la trayectoria educativa de un estudiante, y son altamente maleables a condiciones estructurales tales como transiciones educativas. Las transiciones se entienden comúnmente como cambios en el estatus social de un individuo a lo largo del curso de la vida, como resultado del entrelazamiento del desarrollo individual y las expectativas sobre los roles sociales, moldeados y producidos a través de prácticas sociales. También están vinculados a la incertidumbre individual y colectiva, a las estructuras sociales de desigualdad y a la reproducción de la inclusión y la exclusión (Walther & Stauber, 2016). De allí, la necesidad de conocer qué indicadores concretos de valor público se configuran con cuáles transiciones específicas en las trayectorias educativas de los estudiantes, así como la asociación entre la estabilidad de trayectorias estudiantiles y estos indicadores de valor público.

Mercados, el Bien Común y los Valores Públicos

Si bien el sistema educativo chileno tuvo una larga trayectoria de financiamiento mixto, con instituciones educativas católicas recibiendo subsidios estatales como en muchos otros países latinoamericanos, la Ley de Municipalización de la Educación de 1980, conocida como la “Reforma Educativa de los 80,” redujo las barreras de ingreso a instituciones privadas –incluidas las ganancias– en el sistema escolar y la educación terciaria técnica, y proporcionó fondos a todas las instituciones educativas en casi los mismos términos. Esto desplegó un sistema de subvenciones que permitía la competencia entre escuelas privadas y públicas; y el autofinanciamiento en la educación superior, con créditos, becas y subsidios de la oferta donde sólo se consideraron elegibles las universidades creadas antes de 1981.

La producción estatal de educación fue dismantelada. Las escuelas fiscales, responsables del 81% de la matrícula total en 1981, fueron gradualmente transferidas a los municipios, y los campus regionales de las dos universidades estatales se convirtieron en universidades independientes, siguiendo la lógica de Pinochet de dividir y gobernar. Hoy, no existen escuelas fiscales dirigidas por el Estado, sino públicas de administración municipal, y éstas constituyen el 36% de la matrícula total (Ministerio de Educación, 2015). En cambio, las escuelas subvencionadas, administradas por privados que reciben subvención estatal por la vía del voucher, constituyen el 56% de la matrícula (Ministerio de Educación, 2015).

Un requisito para que la competencia funcionara era disminuir el tamaño de los proveedores, pero esto también tendría beneficios políticos para el dictador, teniendo que lidiar con centros de estudiantes y sindicatos de profesores más pequeños que fueron núcleo clave de resistencia militar, a pesar de haber sido prohibidos y procesados durante la dictadura (González Faraco, Luzón Trujillo & Torres Sánchez, 2012).

Siguiendo las enseñanzas de Milton Friedman, los llamados “Chicago Boys” argumentaron que la competencia entre diversos proveedores mejoraría la calidad educativa y crearía una oferta heterogénea para adaptarse mejor a las preferencias de las familias. Si el papel del Estado se redujo (Jarl, Fredriksson & Persson, 2012; Verger & Curran, 2014), la fe en los mercados no regulados para producir el bien común se hizo tan extrema que incluso a los fracasos del mercado se les negó la debida consideración (Jarl, Fredriksson & Persson, 2012; Verger & Curran, 2014). Así, se han buscado mecanismos para abordar las fallas del mercado educativo a través de subvenciones, becas y préstamos. Sin embargo, la S-competencia o competencia por segregación –en contraposición a mejorar la eficiencia o E-competencia (Jhones & Johnes, 2004), las economías de escala inalcanzables en las zonas rurales, la información asimétrica, las externalidades y otras fallas del mercado no se consideraron hasta el retorno de la democracia, y algunos casos, hasta veinte años después (Elacqua & Santos, 2013; Fischer, González & Serra, 2006; González, 1998).

Las investigaciones demuestran que, de hecho, la elección de escuela (*school choice*) no funciona, porque resulta que son las escuelas las que se convierten en las seleccionadoras de los estudiantes (y sus familias) y no al revés (Cowen, Fleming, Witte & Wolf, 2012; Elacqua, 2012; Gronberg, Jansen & Taylor, 2012; Valenzuela, Bellei & De los Ríos, 2014). Las investigaciones también han demostrado que el sistema de subvenciones de Chile está altamente estratificado por el estatus socioeconómico, con una asociación significativa entre el nivel socioeconómico familiar total de la escuela (*school SES*) y los resultados de las pruebas estandarizadas, que son mucho mayores en el sector privado que en el sector público. Como resultado, los puntajes que obtienen los estudiantes de establecimientos particular-subvencionados de NSE medio-bajo no se condicen con el monto de las matrículas que, hasta el año 2016, pagaban los padres en estas escuelas (Correa, Parro & Reyes, 2014; Elacqua, 2012; Mizala & Torche, 2012).

En este artículo argumentamos que la lógica del mercado, incluso cuando se acomoda para compensar las fallas del mercado, supone que el bien común es equivalente a la suma (no conflictiva) de las preferencias de las familias. Teóricamente, un mercado ideal perfecto produce la máxima satisfacción posible de las preferencias individuales dados los recursos y la distribución del ingreso: nada menos, pero nada más. Por lo tanto, las preferencias y satisfacciones individuales pueden ser sumadas (agregadas) para producir indicadores de “preferencia social” o “satisfacción social. Así, la asimilación de la satisfacción de las preferencias individuales con el bienestar agregado es una piedra angular de la economía moderna y parte de sus raíces utilitarias ((Samuelson & Nordhaus, 2006).

Sin embargo, la filosofía política moderna discute este argumento por diversos motivos, como la pluralidad de fines, la primacía de los derechos sociales, la importancia de los procesos legítimos y la insuficiencia de las preferencias subjetivas como criterios únicos de evaluación (finalidad teleológica; Nozick, 1974; Nussbaum, 2002; Rawls, 1971; Sen, 2000, 2009). Por lo tanto, mejorar la calidad e inclusión educativa requiere un cambio de paradigma, que no se centre en tratar de leer y reparar fallas del mercado usando una lógica de elección individual, sino leer, entender y valorar la calidad de la educación inclusiva como un bien común, no sólo como la suma del desempeño individual y/o el bienestar individual.

El valor público (Benington & Moore, 2010; Moore, 1993) o la publicidad (Bozeman, 2007) son paradigmas alternativos que enfatizan la definición deliberativa colectiva del bien común, o del interés general en el ámbito político y fuera del ámbito del mercado. Valores como la legitimidad, la legalidad y la transparencia son aspectos importantes de lo que deben ofrecer los servicios públicos, no porque hagan a la gente más feliz como lo requieren los utilitaristas (aunque sea así) sino porque las consideran importantes. Por ejemplo, Sankowski (1999) sugiere que los liberales neutrales (refiriéndose a autores como Rawls y Dworkin) “tienden a tener puntos de vista que los comprometen a apoyar políticamente la educación pública por rasgos de carácter tales como la

autonomía, la racionalidad, la apertura mental, el respeto por el método científico y muchas otras características del carácter” (p. 282).

El fracaso del valor público es al valor público lo que el fracaso del mercado es a la competencia perfecta, y ambos podrían ocurrir al mismo tiempo (o no). Mientras que los economistas de la educación en Chile han descrito y tratado extensamente estos últimos, la primera ha recibido poca atención, pero está muy extendida.

En Chile, las correcciones de las deficiencias del mercado han incluido a) préstamos y becas en la educación superior para hacer frente a las fallas del mercado de capitales (dado que las instituciones financieras con fines de lucro no prestan para fines de inversión de capital humano en ausencia de garantías reales), b) normas que regularon las admisiones y prohibieron la selección por parte de las escuelas con base en competencias específicas de los estudiantes y en el NSE de sus familias, c) y mayores subsidios por alumno para las escuelas rurales en proporción a su matrícula, en orden de tener en cuenta las economías de escala.

No obstante, la extrema confianza en los mecanismos de mercado ha llevado a que se refuerce la posibilidad de fallas del valor de mercado. De hecho, una corrección clave del sistema de financiamiento existente en Chile abordó una falla del valor público: la introducción de una Subvención Escolar Preferencial (SEP). La Ley SEP reconoció que, si queremos garantizar la igualdad de oportunidades (un valor público), se requieren más recursos para aquellos estudiantes más vulnerables (Betts & Roemer, 1998; González, Mizala & Romaguera, 2004).

Así, la corrección refuerza el papel del mercado en la asignación de recursos y en la definición de lo que debe producirse. Por lo tanto, es posible observar una tensión entre los mecanismos del mercado para producir eficientemente lo que los negocios quieren (por ejemplo, algunas “empresas escolares” pueden tener agendas religiosas particulares e invertir el dinero público en ello), lo que las familias podrían preferir (por ejemplo, tener sus hijos socializando sólo dentro de su propio círculo de compañeros): o bien lo que las redes políticas pudieran perseguir (por ejemplo, otros objetivos distintos).

Por ejemplo, la deliberación política podría coincidir en que existe un valor público en la mezcla social, es decir, en la conformación heterogénea de las aulas por nivel socioeconómico, etnia, capacidad intelectual, etc., lo cual no es necesariamente lo que los padres y tutores solicitan en base a sus preferencias y expectativas individuales. Bien puede ser precisamente eso lo que la sociedad requiere para formar ciudadanos críticos, proporcionar igualdad de oportunidades, fortalecer la democracia, la confianza y la tolerancia cívica y reducir los prejuicios y la discriminación. Por lo tanto, la prevalencia de mecanismos de mercado podría poner en peligro una educación pública democrática e inclusiva.

Los nuevos indicadores no académicos para medir la calidad de la educación propuesto por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, del año 2011) y medidos por la Agencia para la Calidad de la Educación, ahora denominados indicadores sociales y personales, se refieren a esta dimensión del valor público de la calidad y de la educación inclusiva, pero juntos pesan sólo un tercio del valor del indicador de calidad de la educación (SIMCE) y su medición y socialización sigue necesitando mejoras. Con el fin de proporcionar un servicio educativo de alta calidad e inclusivo, se hace necesario cuestionar, analizar y calcular su valor como bien público.

La Arquitectura de la Rendición de Cuentas

En el año 2004, la influyente evaluación exhaustiva de las políticas educativas de la OCDE sugirió dos eslabones débiles que tornaron extremadamente difícil el traslado de las decisiones políticas al aula:

las bien intencionadas reformas del Ministerio están débilmente acopladas a la práctica escolar real, porque no existe una estructura de asistencia de supervisión / instrucción para garantizar que las reformas se están aplicando como se prevé en el programa de reforma. Yendo más a fondo, la formación del profesorado es muy importante para influir en la naturaleza de la práctica escolar, pero las reformas del Ministerio están débilmente asociadas con la formación del profesorado, por lo que la preparación universitaria de los docentes no se ajusta necesariamente a la mejora de la capacidad requerida por las reformas del Ministerio. Por último, la práctica escolar es importante para influir en los resultados de los estudiantes, por lo que la débil implementación de las reformas del Ministerio resulta en pocos mejoramientos de la práctica escolar que da como resultado una mejora poco significativa en los resultados de los estudiantes (OCDE, 2004, p. 226).

Al mismo tiempo, hubo una presión sobre el Ministerio para que actuara en beneficio de los estudiantes en nombre de su derecho a una educación de calidad. La opinión pública se volvió cada vez más consciente del acceso desigual a oportunidades de educación de calidad y de la dificultad de realizar mejoras significativas en las escuelas secundarias con puntajes bajos de PAA y PSU (prueba de admisión universitaria chilena, equivalente al estadounidense SAT). La publicación de las puntuaciones de los exámenes de la prueba nacional escolar estandarizada SIMCE desde 1996 agravó esta percepción. Aunque la OCDE (2004) elogió los esfuerzos de la reforma del Ministerio de Educación que incluyeron un cambio gradual a una jornada escolar completa, la mejora de los insumos escolares (incluidos los libros de texto, los materiales, las TIC) y la infraestructura, los programas dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza y los profesores, la reforma curricular, y otros -prácticamente todas las políticas favorecidas por los organismos internacionales estaban en vigor durante la década de los noventa en Chile- algo no estaba funcionando bien con respecto a la calidad y la equidad en el país.

Mientras que los líderes de la oposición de derecha culparon a los límites impuestos a los mercados por el Estatuto del Maestro en 1993 y a la restricción presupuestaria de los municipios, un consenso comenzó a desarrollarse, al menos entre economistas cercanos a la Concertación, sobre la necesidad de regular el mercado educativo y mejorar la gobernabilidad del sistema (González, 2008). Las reformas subsecuentes encabezadas por el Ministerio de Hacienda y el Ministerio de Educación fueron más consistentes con los incentivos de mercado y alineadas con los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP; Bessant, Robinson & Ormerod, 2015; Verger & Normand, 2015) y la teoría económica del agente-principal (Laffont & Martimort, 2002).

La NGP sostiene que las personas deben hacerse responsables por obtener y mantener una educación de calidad. Si ellos incumplieran, quedan sujetos a pérdidas económicas o de desarrollo profesional. Ejemplo de estas políticas es el sistema PMG (Programa de Mejoramiento de Gestión) de incentivos sobre metas de desempeño que afecta a todos los servicios gubernamentales, y los diversos sistemas de evaluaciones individuales que afectan a los docentes en el sector municipal y, en menor medida, en el sector privado subvencionado.

La reciente arquitectura de rendición de cuentas definida por la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley SAC, 20.529) para la educación preescolar, primaria y secundaria, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (2006) y la Ley de una Subvención Escolar Preferencial y otras regulaciones para acceder a ella (Ley SEP, 2008) forman parte de este desarrollo.

Esta forma particular de rendición de cuentas reforzó la regulación del mercado y se basó en la mejora de los incentivos individuales para los administradores escolares, para los directores de escuelas y para los maestros. Los incentivos van directamente asociados al cumplimiento de ciertos

indicadores de desempeño, que dependen, a su vez, de una métrica que homogeniza y castiga las diferencias: el sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación, conocido como la prueba SIMCE (Acuña, Assaél, Contreras & Peralta, 2014; Elacqua & Santos, 2013; Valenzuela, Villarroel & Villalobos, 2013). Por ejemplo, la Ley SAC establece que, después de cuatro años sin mejoras significativas en las puntuaciones del SIMCE, las escuelas de más bajo rendimiento podrían ser cerradas o intervenidas.

El enfoque de castigo también está presente en la Ley de Violencia Escolar (Ley 20.536, año 2011; Carrasco, López & Estay, 2012; Magendzo, Toledo & Gutiérrez, 2012) y en la Ley de Carrera Docente (Fardella & Sisto, 2015; Sisto, 2011, 2015). Del mismo modo, la Superintendencia de Educación, creada recientemente, se encarga de velar por el cumplimiento de las normas legales y los recursos fiscales, desempeñando un papel de fiscalización de las escuelas, generando así un ambiente de política educativa punitiva (Ávalos & Assael, 2006; Cohen & Moffitt, 2009).

Esta lógica de la rendición de cuentas basada en el castigo ha resultado perjudicial en otros países; por ejemplo, en Estados Unidos la Ley de *No Child Left Behind* fue retirada porque, además de no mejorar la calidad de la educación, creó problemas de aprendizaje y promovió el adiestramiento para rendición de pruebas estandarizadas (*rote learning, teach for the test*; Little & Bartlett 2010; Vergari, 2007).

Sin embargo, no sólo es necesario comprender y analizar las consecuencias de esta nueva arquitectura, sino, también, avanzar en la propuesta de nuevas formas de gobernanza, en sus diversas dimensiones; entre ellas, la gestión curricular, la gestión de la enseñanza, la gestión de la convivencia escolar y la gestión de recursos, a fin de fomentar espacios de desarrollo que sean, a la vez, inspiradores para la traducción de políticas públicas que proporcionen una educación pública inclusiva y de calidad.

La forma particular de rendición de cuentas definida en Chile depende de sus anteriores elecciones de competencia y mercado. Sin embargo, existen otras posibilidades de mejorar la prestación de servicios, como reconoció Hirschman (1973, 1978), y las opciones de salida tienen sus costos sobre la cohesión social y la capacidad de ejercer la voz de los que quedan atrás. Cabe destacar que los mecanismos de voz, definidos como toda forma de participación, protesta o retroalimentación que permita a los usuarios influir en la provisión de un servicio (Hirschman, 1978) han sido raramente utilizados y mal diseñados en Chile, a pesar de la retórica política que asigna prioridad a esta posibilidad. Por otra parte, lo que parece más importante es la combinación de opciones de salida o voz con otros mecanismos de control jerárquico o fidelización que proporcionan consistente responsabilidad, motivación, apoyo y capacidad a nivel escolar (Gershberg, González & Meade, 2012). El diseño chileno está fuertemente sesgado hacia un extremo, ignorando las posibilidades complementarias para que el sistema trabaje en beneficio de todos los estudiantes.

Un cuestionamiento adicional es si esta arquitectura, aunque sea complementada, puede producir resultados sobre la calidad y la igualdad de oportunidades, que no sean sólo marginales, en cortos períodos de tiempo. Si bien la evolución de los resultados de las pruebas PISA entre 2000 y 2012 es prometedora en ambos frentes, el estancamiento de las puntuaciones SIMCE muestra otra imagen, más sombría. En términos del acoplamiento débil denunciado por la OCDE (2004), no queda claro si la conexión entre las reformas del Ministerio y las prácticas escolares puede mejorar. Tampoco, si es posible solucionar el débil acoplamiento entre las reformas del Ministerio y la formación del profesorado, un problema que los gobiernos sucesivos no han abordado seriamente.

Discusión

En este artículo, hemos identificado y analizado tres nudos críticos que consideramos

necesario “destrabar” para hacer avanzar, de verdad, una política educativa que promueva y garantice la inclusión en la enseñanza escolar.

Los nudos críticos identificados permiten trazar un programa de investigación para los próximos años en relación a la investigación para una educación inclusiva. No obstante, estos llaman a la investigación transdisciplinaria (Choi & Pak, 2016). Las temáticas de orden pedagógica, política, administrativa, económica, psicológica, cultural y social heterogéneas que subyacen a la inclusión/exclusión en los sistemas educativos requieren un enfoque transdisciplinario para abordarlos. Se trata de un problema de investigación que trasciende y abarca las disciplinas tradicionales como Educación, Psicología, Economía, Sociología y Filosofía. Más bien, se requiere de investigación que busque y profundice en las intersecciones a partir de una miríada de disciplinas (post-estructurales) tales como estudios de política, estudios de gestión, estudios culturales, estudios de inmigración y estudios de sistemas.

Por otra parte, las investigaciones orientadas a profundizar en los nudos críticos identificados en este artículo, deberían considerar las contingencias de las propias políticas educativas. De momento, en Chile, podemos identificar, a lo menos, las siguientes tensiones, que bien pudiesen considerarse como oportunidades para llevar a cabo investigaciones que resulten de interés público: a) la incorporación de indicadores de desempeño no académicos complementarios para medir y, por lo tanto, conceptualizar, lo que se entiende por calidad educativa: convivencia en la escuela; educación ciudadana; motivación; b) la presencia de equipos psicosociales en escuelas que se benefician de la Ley SEP. Mientras que los profesionales de esos equipos parecen estar reproduciendo la lógica de la integración, ellos tienen la oportunidad de convertirse en agentes de cambio que buscan una educación de calidad inclusiva; c) la nueva Ley de Inclusión (Nr. 20,845, promulgada en Mayo del 2015) y la nueva ley que crea el Sistema de Educación Pública (Nr. 21,040, promulgada en Noviembre del 2017), que tienen como objetivo instalar el discurso de la inclusión educativa en todos los niveles del sistema educativo, pero deben respetar políticas y prácticas diseñadas desde una lógica de integración; y d) la existencia de información de alcance nacional sobre el nivel de los estudiantes, a través de un sistema que protege la confidencialidad de los sujetos, pero conserva la capacidad de agregar información adicional de otros conjuntos de datos sobre el nivel de los estudiantes, lo que da cabida a la realización de estudios longitudinales con información que incorpora el nivel socioeconómico, el desempeño académico e indicadores de desarrollo social y personal, a fin de comprender y compartir los elementos que pueden ayudar a lograr una educación de calidad inclusiva.

En concordancia con los nudos críticos identificados en este artículo, consideramos necesario desarrollar investigación transdisciplinaria sobre los factores individuales, organizacionales y de nivel de políticas necesarias para lograr una educación inclusiva de calidad. Específicamente, consideramos necesario comprender los factores que explican el logro de una educación de calidad inclusiva; comprender cualitativamente y valorar cuantitativamente los elementos que dan valor público a la educación de calidad inclusiva en los diversos niveles del sistema educativo; analizar políticas y prácticas de indicadores no académicos de calidad educativa –como convivencia escolar, formación ciudadana, motivación y compromiso con el aprendizaje - que impidan o faciliten una educación inclusiva en los diferentes niveles del sistema educativo; analizar las actuales políticas y prácticas de gestión en educación y proponer nuevas políticas de gestión para una educación inclusiva; y desarrollar y difundir herramientas y estrategias para facilitar la transformación de las políticas educativas y las prácticas escolares para una educación de calidad inclusiva. Estos son los objetivos definidos por el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (www.eduinclusiva.cl).

Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-363>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid, España: Narcea.
- Ainscow, M., & West, M. (2006). *Improving urban schools: Leadership and collaboration. Education in an urbanised society*. Columbus, OH: Open University Press, McGraw-Hill.
- Allan, J. (2010). The sociology of disability and the struggle for inclusive education. *British Journal of Sociology of Education*, 31(5), 603-619.
- Angulo Rasco, J. (2016). La justicia de la escuela pública. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 37-47.
- Arenas, A. (2004). Privatization and vouchers in Colombia and Chile. *International Review of Education*, 50, 379-395.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2010). What counts as response and intervention in RTI? A sociocultural analysis. [¿Qué se considera como Respuesta e Intervención en RTI? Una perspectiva sociocultural]. *Psicothema*, 22(4), 949-954.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(4). <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1919>
- Ávalos, B., & Assael, J. (2006). Moving from resistance to agreement: The case of the Chilean teacher performance evaluation. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 254-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.02.004>
- Bellei, C., & Cabalin, C. (2013). Chilean student movements: Sustained struggle to transform a market-oriented educational system. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Benington, P. J., & Moore, M. H. (2010). *Public value: Theory and practice*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Bessant, S. E., Robinson, Z. P., & Ormerod, R. M. (2015). Neoliberalism, new public management and the sustainable development agenda of higher education: history, contradictions, and synergies. *Environmental Education Research*, 21(3), 417-432. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.993933>
- Betts, J. R., & Roemer, J. E. (1998). Equalizing educational opportunity through educational finance reform (October 1998). UC Davis Working Paper No. 99-08. <https://doi.org/10.2139/ssrn.214135>
- Betts, J. R., & Roemer, J. E. (2007). Equalizing opportunity for racial and socioeconomic groups in the United States through educational finance reform. In: P. Peterson (Ed.), *Schools and the equal opportunity problem*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas. En: A. Marchesi, J. C. Tedesco, & C. Coll, (Comps), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-99). Madrid, España: Fundación Santillana/OEI.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Guía para la evaluación y mejora de la ecuación inclusiva: Index for inclusión*. 3ra ed. Madrid, España: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry K. (2013). Truly included? A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 17(1), 60-79. <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580464>

- Bozeman, B. (2007). *Public values and public interest: counterbalancing economic individualism*. Washington DC: Georgetown University Press.
- Cabalin, C. (2012). Neoliberal education and student movements in Chile: Inequalities and malaise. *Policy Futures in Education*, 10(2), 219-228. <https://doi.org/10.2304/pfie.2012.10.2.219>
- Carrasco, C., López, V., & Estay, C. (2012). Critical analysis of the Chilean Act of School Violence [Análisis crítico de la Ley de Violencia Escolar de Chile]. *Psicoperspectivas*, 10(2), 31-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol11-issue2-fulltext-228>
- Choi, B.C., & Pak, A.W.P. (2006). Multidisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education, and policy, 1: Definitions, objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical Investigative Medicine*, 29(6), 351-364.
- Cohen, D. K., & Moffitt, S. L. (2009). *The ordeal of equality: Did federal regulation fix the schools?* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comité Nacional de Expertos en Educación Especial, (2004). Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Correa, J. A., Parro, F. & Reyes, L. (2014). The effects of vouchers on school results: evidence from Chile's targeted voucher program. *Journal of Human Capital*, 8(4), 351-398. <https://doi.org/10.1086/679282>
- Cowen, J., Fleming, D., Witte, J., & Wolf, P. (2012). Going public. Who leaves a large, longstanding, and widely available urban voucher program? *American Educational Research Journal*, 49(2), 231-256. <https://doi.org/10.3102/0002831211424313>
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444-453. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>
- Elacqua, G., & Santos, (2013). Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: El caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Gestión y Política Pública*, 22(1), 85-129.
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79.
- Fischer, R., González, P., & Serra, P. (2006). Does competition in privatized social services work? The Chilean experience. *World Development*, 34(4), 647-664. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2005.09.008>
- Fleet, N. (2011). Movimiento estudiantil y transformaciones sociales en Chile: una perspectiva sociológica. *Polis (Santiago)*, 10(30), 99-116. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682011000300005>
- García-Cedillo, I., Romero-Contreras, S., & Ramos-Abadie, L. (2015). Where do Mexico and Chile stand on inclusive education? *International Journal of Special Education*, 30(2), 145-156.
- Gershberg, A. I., González, P. A., & Meade, B. (2012). Understanding and improving accountability in education: A conceptual framework and guideposts from three decentralization reform experiences in Latin America. *World Development*, 40(5), 1024-1041. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.11.014>
- González, P. (1998). *Financiamiento de la educación en Chile*. CEME – Centro de Estudios Miguel Enriquez-Archivo Chile. Disponible en http://www.archivochile.cl/edu/doc_analit/est_doc_analit00009.pdf
- González, P., Mizala, A. & Romaguera, P. (2004). *Vouchers, inequalities and the Chilean experience*. Santiago: Chile: Center for Applied Economics (CEA), University of Chile. Disponible en: http://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/Voucher_ChileOP94.pdf
- González Faraco, J. C., Luzón Trujillo, A., & Torres Sánchez, M. (2012). Social exclusion in educational discourse: An analysis based on a program of investigation. *Education Policy*

- Analysis Archives*, 20(24). <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n24.2012>.
- Gronberg, T., Jansen, D., & Taylor, L. (2012). The relative efficiency of charter schools: A cost frontier approach. *Economics of Education Review*, 31(2), 302-317. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.001>
- Hirschman, A. O. (1973). The changing tolerance for income inequality in the course of economic development. *World Development*, 1(12), 29-36.
- Hirschman, A. O. (1978). Exit, voice, and the State. *World Politics*, 31(1), 90-107.
- Hsieh, C. T., & Urquiola, M. (2003). *When schools compete, how do they compete? An assessment of Chile's nationwide school voucher program*. Working Paper No. 45. Cambridge, MA: Bureau for Research in Economic Analysis and Development.
- Jahnukainen, M. (2015). Inclusion, integration, or what? A comparative study of the school principals' perceptions of inclusive and special education in Finland and in Alberta, Canada. *Disability and Society*, 30(1-2), 59-72. <https://doi.org/10.1080/09687599.2014.982788>
- Jarl, M., Fredriksson, A., & Persson, S. (2012). New public management in public education: A catalyst for the professionalization of Swedish school principals. *Public Administration*, 90(2), 429-444. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01995.x>
- Jenkins, S. P., Micklewright, J., & Schnepf, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>
- Johnes, G., & Johnes, J. (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Laffont, J. J., & Martimort, D. (2002). *The Theory of Incentives I: The Principal-Agent Model*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lawrence-Brown, D., & Sapon-Shevin, M. (2014). *Condition critical: Key principles for equitable and inclusive education*. New York, NY: Teachers College Press.
- Little, J. W., & Bartlett, L. (2010). The teacher workforce and problems of educational equity. *Review of Research in Education*, 34(1), 285-328. <https://doi.org/10.3102/0091732X09356099>
- López, V., Ascorra, P., Bilbao, M. A., Oyanedel, J. C., Moya, I. & Morales, M. (2014). Quality of education: Contesting democratization outcomes from within international stakes testing. In: E. Soriano (ed.), *Rethinking education for a global, transcultural world* (pp. 137-164). New York, NY: Information Age Publishing.
- López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., & Pérez, M. V. (2011). Barreras culturales para la inclusión: Políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363, 256-281.
- Magendzo, A., Toledo, M. I., & Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): Dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377-391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Marchesi, A., Durán, D., Giné, C., & Hernández, L. (2009). *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/inclusivamapfre/Guia.pdf>
- Meo, A. I. (2014). Something old, something new: Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562- 589. <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Miles, S., & Singal, N. (2010). The education for all and inclusive education debate: Conflict, contradiction or opportunity? *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603110802265125>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Ley Núm. 20.845 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. Promulgación: 29-May-2015.

- Santiago, Chile, MINEDUC. Disponible en: <http://bcn.cl/1uv1u>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. Unidad de Educación Especial (2005). Política de educación especial: Nuestro compromiso con la diversidad. Santiago, Chile, MINEDUC. Disponible en: <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2015). Anuario Estadístico. Santiago, Chile, MINEDUC: Centro de Estudios.
- Ministerio de Planificación [Chile]. (2010). Ley No. 20.422 establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Promulgación: 03-Feb-2010. Santiago, Chile, MINEDUC. Disponible en: <http://bcn.cl/1uvqg>
- Minow, M. (1990). Making all the difference: Inclusion, exclusion, and American Act. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Moore, M. (1993). Good Government? (Introduction). *IDS Bulletin*, 24, 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.1993.mp24001001.x>
- Naciones Unidas. (2006). Enable. *Situación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y el Protocolo Facultativo de ésta [A/62/230]*. Disponible en: <http://www.un.org/spanish/disabilities/default.asp?id=1065>
- Nussbaum, M. (2002). Capabilities and social justice. *International Studies Review*, 48(2), 123-135. <https://doi.org/10.1111/1521-9488.00258>
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. New York, NY: Basic Books.
- OECD. (2004). Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile. Santiago, Chile: OECD.
- Oliva, M. A. (2008). Educational policy and deepening of inequality in Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 207-226.
- Paniagua Rodríguez, A. (2013). As strong as its weakest link: The case of PAs in the social and school inclusion of migrant families. [Tan fuerte como su eslabón más débil. el caso de las AMPA en la integración escolar y social de las familias inmigradas]. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 69-89. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2013.v24.n1.41192
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del decreto 170 de subvención diferenciada para necesidades educativas especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 9-103. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-252>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rockwell, E. (2012). Emerging social movements and new ways to educate [Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar]. *Educação e Sociedade*, 33(120), 697-713. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300003>
- Samuelson, P. A., & Nordhaus, W. D. (2006) Economía. 18a. ed. Madrid, España: McGraw Hill/Interamericana de España.
- Sankowski, E. (1999). Liberalism, communitarianism, and moral education. *Philosophy of Education*, 281-289. Disponible en: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2061/756>
- Sapon-Shevin, M. (2010). *Because we can change the world: A practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. 2nd ed. Syracuse, NY: Syracuse University.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43-44, 72-79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>

- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid, España: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2009). Hicks on liberty. In: *Markets, money and capital: Hicksian economics for the twenty-first century* (pp. 41-48). <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511575969.003>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de 'profesionalización' para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192.
- Sisto, V. (2015, July 18). El error de Giorgio, Camila y Nicolás... esperemos que Adriana no lo cometa. *El Mostrador*. Disponible en: <http://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2015/07/18/el-error-de-giorgio-camila-y-nicolas-esperemos-que-adriana-no-lo-cometa/>
- Slee, R. (2001) Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-177. <https://doi.org/10.1080/13603110010035832>
- Slee, R. (2010). Political economy, inclusive education, and teacher education. In: C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: changing paradigms and innovative approaches* (pp. 13-22). New York, NY: Routledge.
- Tokman Ramos, A. (2002). Is private education better? Evidence from Chile. Documentos de Trabajo No. 147. Santiago, Chile: Banco Central de Chile.
- UNESCO. (1990). World declaration on education for all and framework for action to meet basic learning needs. New York, US, Paris, France: UNESCO. Retrieved from: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF.
- UNESCO. (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Salamanca, Spain: UNESCO. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- UNESCO. (2005). Convención sobre la protección y la promoción de las expresiones culturales. París, Francia: UNESCO. Disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- UNESCO. (2008). La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva. Aportes a las discusiones de los talleres. París, Francia: UNESCO. Disponible en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/9_unesco.pdf
- UNESCO. (2014a). América Latina y el Caribe: Revisión regional 2015 de la educación para todos. París, Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2014b). Enseñanza y aprendizaje: Lograr la calidad para todos. París, Francia: UNESCO: Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002261/226159s.pdf>
- UNESCO/OREALC. (2004). Temario abierto sobre educación inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237so.pdf>
- The Warnock Report. (1979). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. *HMSO British Medical Journal*, 1(6164), 667-668.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system: The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valenzuela, J. P., Villarroel, G., & Villalobos, C. (2013). Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP): Algunos resultados preliminares de su implementación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 113-131. <https://doi.org/10.7764/PEL.50.2.2013.7>

- Vergari, (2007). The politics of charter schools. *Educational Policy*, 21(1), 15-39.
<https://doi.org/10.1177/0895904806296508>
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New Public Management as a global education policy: Its adoption and re-contextualization in a southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271. <https://doi.org/10.21814/rpe.7928>
- Verger, A., & Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152799>
- Walther, A., & Stauber, B. (2016). Bildung und Übergänge. In: B. Schmidt-Hertha, & R. Tippelt, (Eds.), *Handbuch Bildungsforschung*. 3. Vollständig überarbeitete Auflage. Springer
- Yeung, A. S. (2012). Exploring organizational perspectives on implementing educational inclusion in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 16(7), 675-690.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2010.495792>

Sobre los Autores

Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

veronica.lopez@pucv.cl

Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, es profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Sus líneas de investigación son convivencia y violencia escolar e inclusión educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>

Pablo González

Universidad de Chile, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y Centro de Sistemas Públicos

pgonzale@dii.uchile.cl

Ph.D en Economía por la University of Cambridge, es profesor adjunto del Departamento de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, director Académico del Centro de Sistemas Públicos de la Universidad de Chile, e investigador principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Consultor del área Política Social de UNICEF, fue Coordinador del Informe de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y Jefe de la División Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación de Chile (1994-1997). Sus líneas de investigación son gestión pública, gestión del cambio e innovación en las políticas públicas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6480-7223>

Dominique Manghi

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

dominique.manghi@pucv.cl

Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, es profesora adjunta de la Escuela de Pedagogía de la misma casa de estudios. Investigadora principal del Centro de

Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son el análisis multimodal del discurso, lingüística y semiótica educacional, alfabetización semiótica, discurso pedagógico, análisis crítico del discurso, desarrollo del lenguaje y necesidades educativas diversas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0278-9899>

Paula Ascorra

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

paula.ascorra@pucv.cl

Doctora en Psicología por la Universidad de Chile, es profesora titular y Directora de la Escuela de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son clima organizacional, gestión del cambio organizacional, gestión escolar y convivencia escolar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-8273>

Juan Carlos Oyanedel

Universidad Andrés Bello, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

juan.oyanedel@unab.cl

Ph.D en Leyes por King's College London, es profesor asociado de la Facultad de Educación de la Universidad Andrés Bello y Director del Doctorado en Educación y Sociedad de la misma casa de estudios. Sus líneas de investigación son políticas sociales, infancia y juventud, bienestar subjetivo y calidad de vida.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4023-6926>

Silvia Redón

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

silvia.redon@pucv.cl

Doctora en Evaluación y Mejora de la Educación por la Universidad de Cádiz, es profesora titular de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son educación y ciudadanía, justicia social, abandono escolar, exclusión social y configuración de lo público y la democracia en estudiantes de sectores vulnerables.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4053-6654>

Francisco Leal

Universidad de Tarapacá, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

fleal@academicos.uta.cl

Doctor(c) en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, es profesor de la Facultad de Psicología de la Universidad de Tarapacá, sede Iquique. Investigador principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Sus líneas de investigación son motivación escolar, clima motivacional de clase, bienestar psicológico, prácticas docentes con efectos motivacionales, y condiciones sociales y afectivas para el aprendizaje y bienestar.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Mauricio Salgado

Universidad Andrés Bello, Centro de Investigación para la Educación Inclusiva

mauricio.salgado@unab.cl

Ph.D. en Sociología Computacional por la University of Surrey, es profesor de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello. Sus líneas de investigación son sociología computacional, modelamiento del comportamiento humano y simulación basada en agentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8108-6154>

About the Guest Editors

Nora Gluz

Universidad de Buenos Aires
Universidad Nacional de General Sarmiento
gluzn@yahoo.com.ar

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora e investigadora del Área de Educación de la Universidad Nacional de General Sarmiento y de la Universidad de Buenos Aires, dirige proyectos de investigación en temas de políticas educativas y desigualdades sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales) -Políticas Educativas y Derecho a la educación

Dalila Andrade Oliveira

Universidad Federal de Minas Gerais
dalilaufmg@yahoo.com.br

Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo, profesora de la Facultad de Educación y del programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Investigadora del Consejo Nacional de Investigación (CNPq), dirige y desarrolla proyectos en temas de políticas educativas, gestión escolar y trabajo docente en América Latina. Co-coordinadora de las International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies e Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair de la Sesión de Educación de la Latin American Studies Association (LASA). Fue co-coordinadora del Grupo de Trabajo de CLACSO - Educación, política y movimientos sociales; vice-presidente y presidente de la Asociación Nacional de Postgrado e Investigación en Educación. (ANPED).

Cibele Maria Lima Rodrigues

Fundação Joaquim Nabuco
cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Doctora en Sociología por la Universidad Federal de Pernambuco, investigadora de la Fundación Joaquim Nabuco (Fundaj), profesora del Programa de Postgrado en Educación (programa asociado entre la Fundaj y la Universidad Federal Rural de Pernambuco), actualmente coordina el Centro de Estudios sobre Cultura, Identidad e Memória de la Fundaj, dirige y desarrolla proyectos de investigación en temas de políticas educativas y movimientos sociales. Co-coordinadora de Grupo de Trabajo de CLACSO - Políticas Educativas y Derecho a la educación

Número Especial
Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 26 Número 157

3 de diciembre 2018

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brasil), Redalyc, SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a audrey.beardsley@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México, **Angélica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gómez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo Universidad

Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de

Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton University of Kentucky

Susan L. Robertson Bristol University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil