

¿Puede un colegio privado y confesional ser inclusivo? Análisis desde un estudio de caso

Can a Private Religious School Be Inclusive? A Case Study Analysis

Beatriz Lagos[●], René Valdés^{●*}

Universidad Andres Bello, Chile

Recibido:

06 de agosto, 2025

Aceptado:

14 de octubre, 2025

Publicado:

01 de diciembre, 2025

*Autor de

correspondencia

René Valdés

Universidad Andres Bello

Correo electrónico:

Rene.valdes@unab.cl

Como citar:

Lagos, B., & Valdés, R. (2025). ¿Puede un colegio privado y confesional ser inclusivo? Análisis desde un estudio de caso. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 24(56), 244-257. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3351>

RESUMEN

En Chile, la educación inclusiva se promueve como un principio fundamental de una educación de calidad, con especial énfasis en los centros escolares que reciben subvención estatal. No obstante, su implementación enfrenta importantes desafíos en el contexto de los colegios particulares pagados, donde existe escasa discusión sobre la compatibilidad entre inclusión y educación privada. En este marco, el objetivo de este estudio fue explorar los procesos inclusivos, así como los facilitadores, barreras y desafíos, en un colegio particular pagado y religioso que se declara con orientación inclusiva ubicado en la zona central de Chile. Desde un enfoque cualitativo e interpretativo, se analizó la pertinencia de las políticas internas y de las prácticas institucionales del colegio a partir de entrevistas y grupos focales con estudiantes, familias, docentes y profesionales de apoyo, complementadas con una revisión documental. Los hallazgos indican que, aunque el colegio cuenta con mecanismos de apoyo para atender la diversidad y un marco valórico inspirado en el catolicismo que se vincula con los principios inclusivos, persisten tensiones significativas en la implementación efectiva de la inclusión. Estas se manifiestan tanto en su comprensión conceptual como en la ejecución de prácticas que contradicen los principios de participación y reconocimiento de la diferencia. Asimismo, las discusiones ponen de relieve una tensión estructural y teórica entre el ideal inclusivo como horizonte educativo y las condiciones específicas que caracterizan a la educación privada.

PALABRAS CLAVE

Educación inclusiva; enseñanza privada; diversificación de la educación; escuela confesional; estudio de caso.

ABSTRACT

In Chile, inclusive education is promoted as a fundamental principle of quality education, with particular emphasis on publicly subsidized schools. However, its implementation faces significant challenges in the context of private fee-paying schools, where there is little discussion about the compatibility between inclusion and private education. Within this framework, the aim of this study was to explore inclusive processes, as well as the facilitators, barriers, and challenges, in a private religious school that identifies as inclusion-oriented, located in central Chile. Using a qualitative and interpretive approach, the relevance of the school's internal policies and practices was examined through interviews, focus groups, and document analysis. The findings indicate that, although the school has support mechanisms to address diversity and a value framework inspired by Catholicism that aligns with inclusive principles, significant tensions remain in the effective implementation of inclusion. These tensions are evident both in the conceptual understanding and in the enactment of practices that contradict the principles of participation and recognition of difference. Furthermore, the discussions highlight a structural and theoretical tension between the inclusive ideal as an educational horizon and the specific conditions that characterize private education.

KEYWORDS

Inclusive education; private schooling; education diversification; religious school; case study.

1. Introducción

En Chile, la inclusión constituye un eje rector de los proyectos educacionales orientados a garantizar la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, abordando las múltiples dimensiones que pueden constituir barreras y promoviendo un marco de respeto y aceptación de la diversidad (Mineduc, 2023). Este principio se sustenta en mandatos internacionales (como la agenda 2030 de la ONU o la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad) y en marcos normativos nacionales que regulan su conceptualización e implementación mediante políticas públicas como la Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845 (2015), la Ley de Inclusión Social N.º 20.422, la Ley de Subvención Escolar N.º 20.248 y los Decretos N.º 83/2015 y N.º 67/2018, entre otros.

Esta visión de escuela común, orientada a garantizar el derecho a la educación bajo los principios de igualdad y equidad, se refuerza con la Ley Miscelánea N.º 21.544 (2023). Dicha ley, por un lado, busca fortalecer la educación pública a través del traspaso de los establecimientos administrados por las municipalidades a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Por otro, establece orientaciones específicas para la educación particular, aunque sin imponer la obligación de desarrollar proyectos institucionales inclusivos. Según la normativa, los establecimientos particulares pagados deben contemplar mecanismos de acceso y permanencia para estudiantes con necesidades educativas especiales, pero mantienen plena autonomía para definir los alcances y características de sus políticas internas.

De acuerdo con el Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT, 2024), de los 11.048 establecimientos educacionales del país, solo 604 corresponden a colegios particulares pagados. Estos operan en paralelo a la noción de escuela común, generando una brecha en el panorama de la educación inclusiva. Si bien existen iniciativas orientadas a fomentar la inclusión en este tipo de establecimientos (Red Camino a la Inclusión, 2024), estas se implementan bajo la autonomía institucional, lo que puede entrar en tensión tanto con la definición oficial de inclusión del Ministerio de Educación como con los marcos teóricos actuales en torno al concepto (Ainscow, 2020). En consecuencia, incluso cuando los colegios particulares pagados adoptan políticas inclusivas, estas tienden a responder a sus propios lineamientos y no necesariamente a la noción estatal, configurando una barrera para la convergencia entre los dos modelos educativos. Esto plantea interrogantes relevantes, como: ¿Hasta qué punto es viable implementar proyectos inclusivos sustantivos en escuelas particulares pagadas, particularmente aquellas con una orientación confesional?

La literatura académica que aborda esta pregunta es escasa y se ha centrado, más bien, en el análisis crítico de otras dimensiones de la educación particular pagada, tales como desigualdad, calidad educativa, privilegios de clase, mecanismos de selección, garantías de derechos y convivencia escolar (Ascorra et al., 2022; Castillo et al., 2021; Ilabaca et al., 2024; Reyes-Espejo et al., 2023). Los pocos estudios que examinan directamente la inclusión en estos colegios los describen, en general, como espacios con prácticas inclusivas limitadas y, en muchos casos, coexistentes con dinámicas de exclusión (Ascorra et al., 2022; Barrera et al., 2021; Ovando, 2022). La limitada producción científica en este ámbito obedece, entre otros factores, a las dificultades de acceso a estos establecimientos (Ascorra et al., 2022) y a condiciones normativas que no obligan a incorporar la inclusión como eje estructurante de sus proyectos educativos.

En este contexto, la presente investigación se centra en un estudio situado de un colegio particular pagado y de orientación religiosa católica, ubicado en la Región de Valparaíso, que se declara institucionalmente inclusivo. Ante la escasez de estudios y las dificultades de acceso, resulta pertinente explorar sus políticas y prácticas inclusivas desde la perspectiva de sus actores, indagando en cómo se configuran, qué entiende la comunidad escolar por inclusión y en qué medida sus acciones resultan coherentes con dicho concepto. El objetivo general es analizar los procesos inclusivos, así como los facilitadores, barreras y desafíos, en un colegio particular pagado y religioso que se autodefine como inclusivo en la zona central de Chile.

1.1 Educación inclusiva

El Ministerio de Educación de Chile (2023) define la educación inclusiva como la construcción de comunidades educativas que valoran la diversidad y promueven el aprendizaje, el diálogo y el reconocimiento mutuo. Esta concepción busca garantizar trayectorias educativas pertinentes y de calidad para todos los estudiantes, entendiendo la inclusión como un proceso continuo de mejora del sistema educativo para responder a las diversas necesidades del estudiantado. Esta definición se alinea con la literatura especializada, que concibe la inclusión como un con-

junto de procesos socioeducativos orientados a eliminar la exclusión y promover una educación justa y respetuosa de la diversidad (Ainscow, 2020; Ainscow & Booth, 2015; Valdés, 2025).

Si bien existe cierto consenso en torno a estos principios, el concepto de inclusión sigue siendo amplio y susceptible de distintos estiramientos conceptuales (Valdés et al., 2022). No obstante, desde una perspectiva ética y política, la educación inclusiva no debería renunciar a principios fundamentales como la valoración activa de la diversidad, el fortalecimiento de espacios democráticos, el acceso a aprendizajes pertinentes e integrales, la garantía de la dignidad del estudiantado y la corresponsabilidad social en la construcción de una sociedad más inclusiva (Valdés, 2023).

En el caso chileno, esta concepción enfrenta importantes desafíos. Diversos estudios han evidenciado que el sistema educativo chileno opera bajo lógicas segregadoras, influido por un enfoque biomédico y una fuerte orientación al mercado (Falabella, 2023; Haddad, 2022; López et al., 2018; Manghi et al., 2020; Martínez et al., 2022). Aunque en los últimos años se han impulsado políticas relevantes —como los Programas de Integración Escolar, la Ley de Inclusión, la Ley de Subvención Escolar Preferencial y diversos decretos ministeriales—, persiste una estructura sistémica que dificulta la consolidación de un modelo plenamente inclusivo (Valdés, 2023). En este contexto, el sistema de educación particular pagado representa un campo especialmente interesante para el análisis. Históricamente excluido de muchas de estas normativas, ha operado con mayor autonomía respecto de los lineamientos inclusivos. Sin embargo, en los últimos años han comenzado a surgir regulaciones específicas orientadas a resguardar procesos inclusivos también en este sector, como lo establece la Ley 21.544 (2023).

1.2 Educación particular pagada en Chile

La educación privada en Chile ha operado históricamente como un espacio exclusivo para los grupos acomodados, donde se reproduce el capital económico, político y cultural del país. Estos establecimientos conforman un circuito cerrado y altamente selectivo, orientado a familias con un perfil socioeconómico y cultural homogéneo, distanciándose de otros grupos sociales considerados ajenos a su núcleo de pertenencia (Ascorra et al., 2022; Ascorra et al., 2023; Barrera et al., 2021; Canales et al., 2016; Ilabaca et al., 2024; Reyes et al., 2023). Este fenómeno se sostiene en el modelo neoliberal chileno, que ha configurado el sistema educativo desde una lógica de libre mercado, promoviendo la privatización y profundizando la segregación escolar (Haddad, 2022; Falabella & García-Huidobro/Ilabaca et al., 2020; Canales et al., 2016; Mineduc, 2017).

En este marco, las escuelas compiten por captar recursos mediante la matrícula y servicios asociados, diferenciándose según las demandas del mercado. Así, la oferta educativa se define no solo por su calidad académica, sino también por los valores que sustentan sus proyectos institucionales. Esto produce un desplazamiento conceptual que transforma la educación de derecho social a bien de consumo. En consecuencia, las escuelas privadas optan por una autonomía que las aleja de los lineamientos del Ministerio de Educación, amparadas en la libertad de enseñanza y en el derecho preferente de los padres a elegir la educación de sus hijos (Canales et al., 2016; Cárdenas & Ascorra, 2021; Meneses et al., 2021; Muñoz & Weinstein, 2020; Valdés et al., 2022). Sin embargo, dicha autonomía tiene un doble filo. Si bien permite el desarrollo de proyectos educativos propios, también habilita políticas y prácticas potencialmente excluyentes, priorizando un perfil de mercado que responde a intereses de familias afines a la idea de educabilidad del sostenedor. Esto se traduce en criterios selectivos de ingreso y permanencia, basados en factores sociales, económicos, religiosos o académicos, lo que puede vulnerar los derechos de niños, niñas y adolescentes (Cárdenas & Ascorra, 2021; Meneses et al., 2021; Reyes et al., 2023). Aun así, los cambios socioculturales y las nuevas demandas ciudadanas han introducido discursos de equidad, democracia e inclusión. Frente a ello, muchos colegios privados han adaptado sus narrativas para legitimarse socialmente, aunque sin transformaciones sustantivas en sus prácticas (Ascorra et al., 2023; Barrera et al., 2021; Muñoz & Weinstein, 2020).

La escuela, en cualquier modalidad, es un espacio clave de socialización donde se transmiten valores y experiencias que configuran subjetividades. En el caso de la educación privada pagada, se ha identificado una configuración tendiente a la homogeneidad: se refuerzan vínculos entre élites a través de interacciones entre pares similares, reproduciendo un circuito endogámico de poder (Barrera et al., 2021; Reyes et al., 2023). Además, se observa una formación anclada en visiones tradicionales respecto de género, relaciones jerárquicas con adultos y un énfasis en resultados estandarizados, relegando aspectos como emociones, intereses y diversidad (Ascorra et al., 2022; Ilabaca et al., 2024).

La Ley Miscelánea 21.544 (2023) introduce una novedad relevante al exigir que los establecimientos particulares pagados implementen programas de inclusión escolar dirigidos a estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales permanentes. Este cambio extiende, al menos formalmente, las obligaciones inclusivas a un sector históricamente exento. No obstante, persisten diferencias normativas entre colegios públicos, subvencionados y pagados. Los colegios particulares pagados mantienen amplia autonomía: no están obligados a constituir Consejos Escolares (Ley 19.979), a designar un encargado de Convivencia Escolar (Ley 20.536), ni son evaluados por la Agencia de Calidad (Ley 20.529). Tampoco se les aplica la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), lo que refuerza su carácter de excepción (Ilabaca et al., 2024; Muñoz & Weinstein, 2020; Mineduc, 2017).

Esto genera tensiones desde una perspectiva de derechos, al reproducir desigualdades estructurales y condicionar el acceso a una educación integral. En este contexto, este estudio se centra en un colegio particular pagado y religioso que se declara inclusivo, con el objetivo de analizar los procesos, facilitadores, barreras y tensiones de inclusión en un sector poco explorado pero clave para el debate sobre justicia educativa en Chile.

2. Marco metodológico

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, pues busca comprender en profundidad un fenómeno poco explorado y situado: la configuración de la inclusión en un contexto escolar particular, pagado y religioso. En coherencia con este enfoque, se adoptó una metodología cualitativa, que posibilita acceder a las experiencias, percepciones y significados construidos por los actores educativos, generando conocimiento situado y contextualizado (Miranda & Ortiz, 2020). Asimismo, se optó por un diseño de estudio de caso único instrumental (Flick, 2015), ya que este permite analizar de manera intensiva y holística una realidad educativa específica, identificando tensiones, prácticas y oportunidades de transformación.

2.1 Participantes/caso

El colegio estudiado se ubica en la Región de Valparaíso (Chile) y corresponde a una institución particular pagada y confesional, fundada hace más de un siglo por una congregación católica. A lo largo de su trayectoria, ha experimentado transformaciones que han configurado un proyecto educativo de corte progresista. Entre ellas destacan la apertura a la matrícula masculina, la sustitución gradual de miembros consagrados por profesionales de la educación en la gestión institucional y una tendencia hacia la laicización de su enseñanza. Actualmente, el establecimiento cuenta con aproximadamente 700 estudiantes en niveles de educación básica y media. El colegio es mixto desde el año 2000 hasta la educación media, lo que implica que hay estudiantes de ambos sexos. Declara promover un proyecto institucional inclusivo, definido como la creación de una comunidad educativa que reconoce la diversidad como una riqueza esencial, promoviendo un entorno donde cada persona se sienta valorada, respetada y esencial (Proyecto educativo del colegio, 2023).

La comunidad escolar incluye estudiantes, apoderados, docentes, asistentes de la educación y funcionarios, con órganos de representación propios. La propuesta inclusiva se inspira en principios católicos y una formación integral que abarca dimensiones espirituales, emocionales, académicas y sociales. Sin embargo, documentos como la Política de Admisión (2024) limitan la inclusión a estudiantes con neurodivergencias, estableciendo un tope de 20% por curso, equivalente a cinco estudiantes por nivel.

2.2 Trabajo de campo

Para la producción de información se emplearon tres técnicas complementarias que permitieron triangular perspectivas y enriquecer la comprensión del fenómeno estudiado. En primer lugar, se realizaron tres grupos focales con distintos estamentos escolares, con el objetivo de explorar percepciones respecto a las prácticas inclusivas del establecimiento y fomentar el diálogo y la construcción colectiva de significados (Miranda & Ortiz, 2020). En segundo lugar, se llevaron a cabo dos entrevistas semiestructuradas, seleccionadas por su carácter flexible y recíproco, que facilitaron el acceso a experiencias subjetivas y a los sentidos que los participantes atribuyen a las políticas y prácticas inclusivas (Salamanca et al., 2024). Para ello, se utilizó un guion temático que abordó dimensiones clave como la conceptualización de la inclusión, las prácticas implementadas, las políticas institucionales y la cultura escolar inclusiva. Finalmente, se efectuó una revisión documental de textos institucionales con el fin de contrastar y complementar los testimonios recogidos, fortaleciendo así la comprensión integral del enfoque inclusivo de la escuela (Arias-Odón, 2023). Los documentos analizados fueron el Proyecto Educativo Institucional

(PEI), el Reglamento Interno de Evaluación, Calificación y Promoción, y la Política de Admisión para Estudiantes con Necesidades Educativas Individuales.

El trabajo de campo se desarrolló en dos fases. La primera consistió en la realización de los tres grupos focales (estudiantes, profesores y equipo de apoyo escolar) y las dos entrevistas (dos apoderados), previa autorización formal del establecimiento y aprobación del comité de bioética de la universidad patrocinante. Específicamente, participaron cuatro estudiantes del Centro de Estudiantes, dos apoderados del Centro de Padres y Apoderados, cinco docentes y tres profesionales del Departamento de Apoyo Escolar. Aunque se consideró la participación del equipo directivo, esta no fue posible debido a compromisos administrativos. En la segunda fase, se desarrolló la revisión de los documentos institucionales mencionados, con el propósito de complementar y profundizar el análisis de las políticas y prácticas inclusivas implementadas en el establecimiento.

2.3 Análisis de datos

Para examinar la pertinencia de las prácticas inclusivas en relación con los estándares nacionales, se utilizó el análisis de contenido temático, técnica que permite identificar, organizar y jerarquizar información en torno a temas, facilitando el reconocimiento de patrones y significados emergentes (Arias-Odón, 2023; Castro et al., 2022;). Se definieron cinco categorías principales: noción de inclusión, pertenencia y participación, facilitadores, barreras y desafíos de la inclusión escolar. El análisis se desarrolló en tres etapas. En primer lugar, las entrevistas fueron transcritas utilizando *TurboScript*, una herramienta de inteligencia artificial que convierte grabaciones de audio en texto. Posteriormente, las transcripciones fueron revisadas manualmente y se realizó una primera lectura interpretativa del material. Luego, se codificaron fragmentos significativos agrupados en formato Word según las cinco categorías, emergiendo subcategorías que permitieron afinar el análisis. Finalmente, se organizaron estas subcategorías considerando su riqueza conceptual y nivel de recurrencia, descartando las de baja frecuencia. Se identificaron factores materiales y culturales que inciden en la inclusión. El detalle se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Categorización del análisis de contenido temático.

Categoría principal	Subcategoría	Citas
1. Noción de inclusión	Inclusión como heterogeneidad	11
	Inclusión como neurodivergencia	7
	Inclusión como expresión de identidad	4
	Subtotal categoría	22
2. Factores de pertenencia y participación	Vías de participación y comunicación formales	10
	Participación y compromiso de los miembros con su comunidad escolar	16
	Capacidad escolar para atender a las necesidades de su comunidad	20
	Subtotal categoría	46
3. Facilitadores de la inclusión	Gestión del establecimiento para atender a la diversidad	14
	Actitudes de la comunidad escolar hacia la inclusión	8
	Subtotal categoría	22
4. Barreras para la inclusión	Expresiones de exclusión	8
	Limitaciones institucionales para la inclusión	18
	Ambigüedad de lineamientos y prácticas inclusivas	8
	Subtotal categoría	34
5. Desafíos para la inclusión	Barreras materiales	8
	Barreras teóricas y conceptuales	10
	Limitaciones en la atención a las necesidades de la comunidad escolar	12
	Subtotal categoría	30

Nota: elaboración propia.

3. Resultados

Noción de Inclusión

Esta categoría reúne fragmentos sobre las percepciones de los entrevistados respecto al concepto de inclusión en el establecimiento educacional. Los participantes identifican la inclusión en tres subcategorías: la heterogeneidad, definida como la presencia de diversidad en distintas dimensiones, por ejemplo, de género, cultural, económica, entre otros; la neurodivergencia, entendida a los estudiantes que presenten trastornos del aprendizaje, y la expresión de identidad, referida a la construcción de identidad de una persona a través de la configuración de características individuales. Revisemos algunas citas:

Pero como que la inclusión todavía la estamos visualizando muy desde el diagnóstico, porque, por ejemplo, hay diversidad de género, pero no está como considerado dentro de nuestra dinámica de inclusión, sino que es como la inclusión respecto a qué diagnósticos están presentes en el colegio, qué cabida tienen en el curso, y qué estrategias se llevan a cabo como para responder a esa diversidad, pero de... lo que tú mencionabas inicialmente, no está como todavía considerado dentro de ese mapa. (Apoyo Escolar, Grupo focal 1).

(...) El colegio en ese aspecto siempre ha sido inclusivo, niños de diversas culturas religiosas, culturas de países, había de todo, siempre ha existido ese tema. (...). En el caso de la diversidad no hay problema, acá tenemos niños de diferentes grupos y son aceptados, y vienen desde antes, sus compañeros comparten con ellos, no hay un tema, son las familias las que cuestionan, entre los pares, entre ellos no hay un cuestionamiento, en el caso de la diversidad. (...) Los niños no lo cuestionan, creo que ahí hay un tema que hay que trabajar con las familias, que eso el colegio también está al debe, no se ha trabajado, y eso es parte de todos los colegios particulares, principalmente los colegios religiosos. (Apoderados, Grupo focal 3).

Dentro de los datos analizados, se identifican tres nociones de diversidad reconocidas como parte de la comunidad escolar; sin embargo, solo la neurodivergencia estructura las prácticas inclusivas del establecimiento. Según la revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (2024), se declara que "reconocemos la diversidad como una riqueza esencial y una oportunidad de aprendizaje, promoviendo un entorno donde cada estudiante, docente, personal administrativo y familiar se siente valorado, respetado y esencial para el tejido de nuestra comunidad" (p. 13). Esta formulación evidencia una noción ambigua y genérica de inclusión, sin una referencia clara a las realidades escolares que busca atender. En la práctica, solo las neurodivergencias cuentan con respaldo en los protocolos de admisión y normativas sobre adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada.

El documento *Política de Admisión para Estudiantes con Necesidades Educativas Individuales* (Autor, año) fundamenta su contenido en la Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, la Ley N° 20.422 sobre discapacidad, la Ley General de Educación N° 20.370 y los Decretos N° 67 y N° 83. Su objetivo es "generar procesos que faciliten la construcción de una comunidad inclusiva, brindando diferentes oportunidades educativas que permitan la participación de todas y todos los estudiantes atendiendo a la diversidad física, cognitiva y emocional" (p. 1). No obstante, detalla únicamente trastornos físicos, cognitivos y neurodivergentes, limitando la inclusión a estudiantes con NEE. Así, las prácticas inclusivas operan bajo etiquetas específicas, invisibilizando a otros colectivos y generando una desconexión entre la propuesta institucional, la educación inclusiva y la diversidad real de su comunidad (Ascorra et al., 2022; Booth & Ainscow, 2015; Haddad, 2022; Mineduc, 2017).

Factores de pertenencia y participación de los estamentos escolares

Esta categoría agrupa fragmentos sobre la percepción de los entrevistados acerca de las instancias comunicacionales y participativas por parte del colegio para expresar sus necesidades y ver satisfechas sus demandas. Dentro de las subcategorías obtenidas, se encuentran: Vías de participación y comunicación formales en el establecimiento, considera canales, instancias y organización validada por el establecimiento para permitir la participación de los distintos estamentos de la comunidad escolar. Luego, la subcategoría *Participación y compromiso de los miembros por su comunidad escolar*, referida a la disposición y compromiso de los miembros de la comunidad escolar por participar y ser parte de instancias escolares de carácter voluntario u obligatorio, generando espacios que facilitan o no el sentido de pertenencia en la comunidad. Por último, la subcategoría *Capacidad escolar para atender a las necesidades de su comunidad*, que corresponde a la percepción de la eficacia del colegio para atender

pertinentemente las necesidades y demandas expresadas por los miembros de su comunidad escolar, influyendo en los procesos participativos y de pertenencia de sus miembros. Revisemos las siguientes citas:

Son muy lentos los procesos en general. O sea, como que el procedimiento para cada cosa es muy lento. (...) como que mi curso en ese momento era uno de los cursos más desordenados del colegio, así como... [Un entrevistado susurra broma ininteligible]. Y como que quedaba la embarra en la sala, como que no se podía hacer clases, no se respetaban los profesores y así. (...) Me junté con gente con la que también encontraba raro eso, y organicé una carta a Dirección con firmas, reunir firmas, todo eso; para explicar lo que nos estaba pasando como curso y para hacerle ver eso a Dirección para que tomara carta en el asunto. Y fue lentísimo el proceso. Entonces, fue como una lucha durante todo el año que fue bastante estresante (...) pero llegamos a Coordinación y planteamos el tema y se rieron. O sea, se rieron y yo con la compañera con la que había ido, salió y se puso a llorar. Entonces, como que no... A mí parecer, no sé si para todo el mundo, pero siento que la opinión estudiantil no siempre es tomada en cuenta. Y eso es como un tema bastante frecuente. (...) (Estudiantes, Grupo focal 2).

Es que se establecen bastante las jerarquías también no es que no deban existir, pero hay mucho límite ahí. Entonces igual va a ser más difícil. En cambio, aquí entre colegas es como somos todos colegas, somos todos profes y todos tenemos la problemática del profe dentro del aula, entonces estamos ahí. A diferencia de otros lados, creo yo, que según lo que he visto es como, no, pero ustedes podrían hacer esto y uno dice, no, realmente no. Pero son diferencias, creo que se pueden dar siempre a nivel institucional escolar. (Docentes, Grupo focal 4).

Los entrevistados reconocen la existencia de organizaciones democráticas que canalizan las demandas de cada estamento escolar, junto con vías de comunicación con el equipo directivo. El PEI (2024) refuerza esta idea al señalar: "Nos esforzamos por garantizar la participación plena y efectiva de todos (...) asegurando que cada miembro de nuestra comunidad (...) tenga las mismas oportunidades para aprender, contribuir y florecer" (p. 13). Se validan así espacios democráticos vinculados a liderazgos dialógico, transformador y resiliente, con una estructura horizontal. Sin embargo, se evidencia un liderazgo centrado en el equipo directivo, en contradicción con el enfoque colaborativo declarado. Los entrevistados perciben una jerarquía vertical, segregadora e ineficiente, que desatiende demandas, afectando la convivencia y el sentido de pertenencia. Según Booth y Ainscow (2015), la participación se fortalece cuando hay implicancia y aceptación. En el colegio, se observa una participación activa en instancias solidarias y festivas, pero escasa en espacios formales como reuniones de apoderados. Esta dualidad, junto con la falta de respuesta institucional, genera desinformación y debilita los espacios democráticos. Las familias presentan menor compromiso participativo, mientras que el estamento estudiantil es el menos considerado en la atención a sus demandas. Estas tensiones reflejan un liderazgo más bien gerencial, centrado en lo administrativo (Valdés & Oyarzún, 2023).

Facilitadores de la inclusión

Esta categoría conglomeraba extractos relativos a los factores que propician la inclusión, de parte del colegio como de su comunidad, mediante acciones y actitudes. Se obtuvieron dos subcategorías: la primera, *Gestión del establecimiento para atender a la diversidad*, se refiere a la organización y gestión del colegio para responder a las necesidades de su comunidad escolar, considerando la aplicación de políticas de inclusión, documentación y protocolos institucionales, y disposición de recursos. La segunda subcategoría, *Actitudes de la comunidad escolar hacia la inclusión*, entendida como la relación entre los miembros de la comunidad escolar con los distintos tipos de diversidad, observada a través de actitudes y prácticas, ya sean motivadas por disposiciones individuales o factores institucionales, que favorecen o desatienden la atención de la diversidad. Revisemos las siguientes citas:

(...) Eso no existe acá, obviamente, porque esos son recursos públicos, pero, aun así, si comparo las tres experiencias, aquí yo veo más organización en ese sentido que en el otro particular en el que estuve, y respecto al público, veo menos trabas porque en el público, claro, había recursos para todo, a destajo, pero una cantidad de burocracia que mermaba cualquier tipo de avance o de... (...). Entonces, creo que eso igual ha sido bastante grato para mí darme cuenta de que también se puede gestionar de otra manera el tema de la necesidad educativa en general. (Profesores, Grupo focal 4).

Entonces, de esa forma uno lo puede llevar de esa forma. A través del trabajo social, de ayudar al otro, de ayudar a un hermano, al que necesita, sí. Está la impronta católica, digamos, la cristiana, de los valores cristianos, está impronta ahí. (...) Entonces, ellos acá tienen el sello [censurado], que eso es así. Yo creo que el colegio eso lo ha reforzado bastante. (...). [A las Hermanas] No la ves por acá arriba como antiguamente se veía la monja con su hábito acá arriba. No, la ves a tu par y que está contigo. Y los chicos, en esa relación, mantienen un respeto, pero ven el ejemplo. Eso es súper concreto. (Apoderados, Grupo focal 3).

Respecto a la gestión del establecimiento para atender la diversidad, el único departamento encargado de las necesidades educativas del estudiantado es Apoyo Escolar. Debido a la autonomía de este tipo de colegios, el acceso, la comunicación y la ejecución de prácticas inclusivas resultan más expeditos, a diferencia de las trabas burocráticas del sistema público, según señalan los entrevistados. Esta autonomía permite configurar una red de trabajo basada en la cooperación y la comunicación transversal entre todos los estamentos. Los testimonios destacan un proyecto educativo centrado en el desarrollo integral de los estudiantes, priorizando aspectos socioemocionales por sobre la competencia y el rendimiento académico (Valdés, 2023), aunque el discurso institucional enfatiza la excelencia académica.

En cuanto a las actitudes hacia la inclusión, la formación confesional del colegio se alinea con los principios de la educación inclusiva, inspirada en la Doctrina Social de la Iglesia, que promueve la dignidad humana y la no discriminación (PEI, 2024). Este marco religioso converge con valores laicos como respeto, solidaridad, justicia entendida como igualdad, bondad como compasión y paz como no violencia. Así, se configura una cultura escolar orientada hacia la educación inclusiva y la proyección de sus valores en la sociedad (Agurto-Agurto et al., 2021; Booth & Ainscow, 2015). En este contexto, la gestión de la diversidad recae principalmente en el área de Apoyo Escolar, que actúa con flexibilidad debido a la limitada regulación inclusiva en el ámbito de la educación particular, fortalecida por un marco formativo basado en el respeto y la no discriminación.

Barreras de inclusión

Siendo la categoría con mayor cantidad de citas, aquí se describen las dificultades del colegio para instaurar una correcta educación inclusiva, observadas en tres subcategorías: Limitaciones institucionales para la inclusión, se refiere a barreras de carácter material para atender a la inclusión, como falta de profesionales o adaptación de espacios, vinculados a la ineficiencia por solventar problemas manifestados por la comunidad. Luego, la subcategoría *Ambigüedad sobre los lineamientos y prácticas inclusivas*, contempla la percepción de la comunidad escolar sobre el desconocimiento, confusión o falta de estructura respecto a los conceptos teóricos sobre la inclusión que promueve el colegio en coherencia con el concepto de inclusión. Por último, la subcategoría *Expresiones de exclusión*, se refiere a mecanismos de exclusión y segregación que contradicen las directrices de una educación inclusiva. Revisemos algunas citas:

Sí, pero a tu pregunta, si hemos tenido, el colegio ha tenido que cancelar la matrícula de algunos estudiantes por un tema de... no que tan solo no haya como personal capacitado, sino lo que dice la [nombre censurado], o que no cumple con el perfil, o porque ya no se puede, en el fondo. (Apoyo Escolar, Grupo focal 1).

(...). Por ejemplo, yo en el LTV, que es un emblemático de Valparaíso, como son tres jornadas, mañana, tarde y noche; cada jornada tiene al menos 20 educadoras diferenciales para responder a 200... no, mentira; 300 estudiantes que hay por hora. Si hace una relación, será una cada 30 app. Aquí sería una cada 150. Es imposible que den abasto. Y uno de repente pregunta, oye, ¿pero no van a haber más educadoras? Otros pesos que, a nosotros, no sé, nos falta como planificar los departamentos, etc. Y siempre la respuesta es negativa del establecimiento. Lo cual, obviamente, va a generar déficit a la hora de atender pertinentemente todos los problemas que puedan suscitarse aquí en el colegio. Así que ahí hay un gran déficit. (...) (Profesores, Grupo focal 4).

Precisamente, por la ausencia de una legislación que regule las dependencias educacionales privadas, se configura un panorama confuso y precario respecto a la inclusión en el caso estudiado. Según los entrevistados, la educación inclusiva se encuentra en una etapa inicial y difusa, con prácticas incongruentes que privilegian únicamente necesidades educativas asociadas a diagnósticos verificables por especialistas. La *Política de Admisión para Estudiantes con Necesidades Educativas Individuales* (autor, año) señala que "los ajustes razonables no están definidos en la

ley", aunque la Convención de la ONU (2006) los entiende como "modificaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida para la institución" (p. 1), y que su razonabilidad se vincula con la pertinencia y eficacia del ajuste sin generar exigencias excesivas para la comunidad (p. 3). Desde los documentos institucionales se infiere una priorización del interés institucional por sobre el derecho a la educación, estableciendo un perfil de estudiante basado en criterios económicos y diagnósticos, lo que permite desestimar postulantes cuya presencia represente una "carga excesiva". Esto configura una nueva forma de discriminación, alineada con las lógicas del mercado educativo, que reproduce dinámicas de segregación (Ascorra et al., 2023; Barrera et al., 2021) y debilita el compromiso con una educación inclusiva efectiva.

Desafíos para la Inclusión

Esta última categoría pretende proyectar la situación del colegio en cuanto a su propuesta inclusiva, revisando las evidencias ya presentadas para poder solventar los desafíos identificados por la comunidad educativa respecto al estado y avance de las prácticas inclusivas en el colegio. Revisemos algunas citas:

O sea, es que yo igual siento que, por ejemplo, como comentaban mis compañeros, es como por un tema de deber, como por un tema de imagen, porque también siento que hay muchas cosas que también se dejan pasar. Temas de actitudes, de... claro, sobre todo actitudes, temas en clase y así. Que como que en otros colegios como que no se dejarían pasar y se tomarían acciones como que... [Entrevistadora: Entonces como que ustedes ven que hay un intento por poner esto, pero más que nada es como una imagen que quieren dar y no una intención real] Claro, porque igual como que de repente se nota, se nota como la verdadera imagen que son los del colegio. Por ejemplo, lo que les decía al principio de año, y es más porque les dice el Ministerio les dice como que lo hagan, para que ellos dan buena imagen hacia el Ministerio, y el Ministerio como que les diga esto es un buen colegio. (Alumnos, Grupo focal 2).

(...) Creo que el colegio intenta hacerlo, pero todavía está como en ciernes. Está iniciándose, quizás. ¿En qué lo puedo notar? Claro, en estas mismas diferencias entre estudiantes y lo otro en el discurso. Que de repente también, no sé po, por alguna formación, escuché alguna vez cuando hicieron esto del Día del Autismo, así como... básicamente como: "y los especiales" [risas], como que a alguien se le salió por ahí. Todavía está en proceso. Entonces esas cosas salen de repente, pero, así como el trabajo propiamente tal de EDIs y del aula, sí, veo bastantes prácticas inclusivas. (Profesores, Grupo focal 4).

Primeramente, la subcategoría *Barreras teóricas y conceptuales para la inclusión* refiere a las limitaciones en la conceptualización institucional de la inclusión respecto a su realidad escolar. Los entrevistados son conscientes de que la inclusión abarca un sentido más amplio que un colectivo específico, reconociendo la existencia de estudiantes con diversas barreras de aprendizaje. Sin embargo, tienden a asociar el concepto exclusivamente con las neurodivergencias, probablemente influenciados por la documentación institucional, que define a este grupo como estudiantes con Necesidades Específicas del Aprendizaje y cuenta con protocolos específicos: de admisión, de actuación ante desregulación emocional y conductual en estudiantes del espectro autista, y de adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada. Esta definición restringida condiciona tanto las prácticas como el consenso comunitario sobre lo que se entiende por inclusión. La subcategoría *Barreras materiales para la inclusión* alude a la insuficiencia o inadecuación de recursos humanos y materiales. Los entrevistados señalan la sobrecarga del equipo de Apoyo Escolar y una dotación reducida para atender la demanda existente, lo que afecta a estudiantes reconocidos y no reconocidos por los documentos oficiales. Ante la falta de personal especializado, las familias deben gestionar apoyo externo por su cuenta. Finalmente, la subcategoría *Limitaciones en la atención a las necesidades de la comunidad escolar* evidencia una respuesta institucional reactiva, puntual y poco sostenida. Los entrevistados perciben desatención y falta de validación frente a sus demandas, generando frustración y debilitando el vínculo con la institución, así como las condiciones para una sana convivencia y bienestar escolar.

4. Conclusiones

El objetivo de este estudio fue explorar los procesos inclusivos, así como los facilitadores, barreras y desafíos, en un colegio particular pagado y de orientación religiosa que declara promover la educación inclusiva en la Región de Valparaíso de Chile.

Desde un enfoque ético, político y de justicia, los hallazgos permiten señalar que, si bien este centro educativo cuenta con un marco documental que declara una orientación inclusiva, su implementación práctica se encuentra principalmente focalizada en la atención a estudiantes neurodivergentes. Esto genera un alcance limitado que tiende a invisibilizar otras formas de diversidad, como la expresión de identidad o la heterogeneidad cultural. Esta focalización se evidencia tanto en los documentos institucionales como en las prácticas escolares, las cuales se articulan principalmente en torno a diagnósticos específicos y protocolos asociados. Más que una falencia definitiva, este escenario revela oportunidades para ampliar el enfoque inclusivo, fortaleciendo las estrategias institucionales que permitan hacer operativas y efectivas las propuestas contenidas en su marco normativo y pedagógico. A pesar de la existencia de espacios formales de participación y discursos sobre liderazgo colaborativo, se observa una estructura organizativa rígida, centrada en un equipo directivo con escasa apertura a la toma de decisiones compartida. No obstante, si bien el discurso inclusivo se encuentra tensionado, ello no implica la ausencia de dispositivos institucionales orientados a la atención de la diversidad. Esta situación configura dos escenarios diferenciados: por un lado, la mera existencia de mecanismos de respuesta a ciertas diferencias; por otro, el desarrollo de un enfoque inclusivo genuino. En este sentido, es necesario distinguir entre prácticas de atención a la diversidad, muchas veces funcionales y fragmentarias, y un proyecto de inclusión escolar que cuestione estructuralmente las condiciones de exclusión y promueva la participación plena de todos los estudiantes (Valdés, 2023).

En coherencia con las demandas del mercado educativo, el colegio ha incorporado el discurso inclusivo, pero ha adaptado simultáneamente mecanismos de exclusión, estableciendo barreras de ingreso y permanencia basadas en criterios económicos y biomédicos. Entre los facilitadores, destaca la autonomía institucional para implementar con rapidez apoyos desde el Departamento de Apoyo Escolar, junto con una cultura escolar anclada en valores confesionales como el respeto y la solidaridad (Ainscow & Booth, 2015; Ramírez-Solórzano & Herrera-Navas, 2024). Sin embargo, predominan las barreras: falta de personal especializado, definiciones institucionales ambiguas y prácticas contradictorias que reproducen exclusión y segmentación educativa.

El modelo observado se aproxima más a una lógica integradora que a una lógica verdaderamente inclusiva, donde la adaptación del estudiante a los estándares institucionales es prioritaria, sin una atención estructural a las barreras sociales y culturales que condicionan su participación. La autonomía normativa de los colegios particulares pagados permite flexibilizar los enfoques inclusivos sin mecanismos que aseguren su implementación efectiva, generando una inclusión parcial y condicionada (Ilabaca et al., 2024; Meneses et al., 2021; Reyes et al., 2023). Ello refuerza la urgencia de avanzar hacia una regulación que establezca mínimos comunes para garantizar que la inclusión no dependa del ideario o de la voluntad de cada institución.

Por otra parte, los resultados revelan que la educación confesional puede ofrecer un marco valórico compatible con los principios de la inclusión. Inspirado en la Doctrina Social de la Iglesia, el proyecto educativo promueve la dignidad humana, la no discriminación, la solidaridad y el respeto por el otro. Estas orientaciones se traducen en prácticas comunitarias de cuidado mutuo que fortalecen el sentido de pertenencia. No obstante, persisten contradicciones entre estos principios y su aplicación institucional, especialmente cuando la atención a la diversidad se delega exclusivamente al equipo de apoyo, sin una corresponsabilidad de toda la comunidad educativa. Aun así, la convergencia entre valores religiosos e inclusión constituye una oportunidad para profundizar este enfoque desde el ideario institucional.

La educación particular pagada, en general, no ofrece las mejores condiciones para consolidar una inclusión efectiva, pues opera bajo lógicas selectivas y asimétricas (Valdés, 2023). La admisión se basa en la compatibilidad del estudiante con el proyecto institucional, filtrando a quienes no se ajustan a su perfil. En contraste con el sistema público, las familias no son reconocidas como titulares de un derecho universal a la educación, y la inclusión queda supeditada a criterios académicos y normativos internos. En un contexto neoliberal, el sector privado reproduce una visión mercantilizada de la educación, en la que el mérito, la competencia y la eficiencia prevalecen sobre la equidad, la participación y la justicia social.

El caso analizado demuestra que, aunque existen esfuerzos puntuales por avanzar hacia prácticas más inclusivas, las condiciones estructurales, culturales y normativas del sistema privado restringen significativamente dicha posibilidad. Se requiere, por tanto, avanzar hacia una regulación que establezca criterios mínimos y compartidos entre políticas públicas y proyectos educativos privados, asegurando compromisos reales con una educación inclusiva basada en el respeto, la equidad y la justicia social.

Aunque este estudio se basa en un único caso, y sus hallazgos deben interpretarse con cautela, aporta evidencia valiosa sobre las tensiones entre inclusión, justicia educativa y educación privada, abriendo camino para futuras investigaciones y debates en esta línea. De esta manera, se recomienda que la política educativa fije criterios mínimos claros para los colegios particulares pagados, evitando que su autonomía relativice el derecho a una educación inclusiva. Asimismo, las escuelas deben pasar de una lógica integradora a una verdaderamente inclusiva, entendiendo la diversidad como tarea de toda la comunidad educativa. Finalmente, es importante alinear el ideario valórico confesional con prácticas concretas, promoviendo una cultura escolar democrática, participativa y respetuosa de todas las formas de diversidad.

Referencias

- Agurto-Agurto, S. J., Napoleón, M., & Mendoza, B. (2021). Modelo de Tony Booth y Mel Ainscow para fortalecer la educación inclusiva en educación religiosa. *South Florida Journal of Development*, 2(5), 8252–8267. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n5-139>.
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>.
- Arias-Odón, F. (2023). Investigación documental, investigación bibliométrica y revisiones sistemáticas. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 31(22), 9–28. <https://ojs.urbe.edu/index.php/redhecs/article/view/3057>.
- Ascorra, P., Allende, C., & Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2), 21–36. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>.
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Núñez, C. G., & Morales, M. (Eds.). (2022). *Educación para la ciudadanía en tiempos constituyente* (1st ed.). Ediciones Universitarias de Valparaíso PUCV. <https://doi.org/10.2307/j.ctv33mg9n9>.
- Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": La educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento Educativo*, 58(1), 1–17. <https://doi.org/10.7764/pel.58.1.2021.3>.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (s. f.). *Sistema Integrado de Información Territorial (SIIT): Resultados de consulta*. <https://www.bcn.cl/siit/estadisticasterritoriales/resultados-consulta?id=460910>.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). Why to choose a semi-private school? Middle social class sectors and school choice in a market system. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89–109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>.
- Cárdenas Mancilla, K. y Ascorra Costa, P. (2021). ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (57), e1271. [http://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-014](http://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-014).
- Castillo, P., González, A., & Puga, I. (2011). Gestión y efectividad en educación: Evidencias comparativas entre establecimientos municipales y particulares subvencionados. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 187–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000100010>.

- Castro, C., Labra, O., & Chamblas, I. I. (2022). El análisis de contenido temático: Una mirada a sus etapas desde Nvivo12©. *Revista Internacional de Ciencias Sociales Interdisciplinarias*, 10(1), 143–158. <https://doi.org/10.18848/2474-6029/cgp/v10i01/143-158>.
- Decreto Exento N.º 83. (2015, 5 de febrero). *Criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*. *Diario Oficial* (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1074511>.
- Decreto Supremo N.º 67. (2018, 20 de febrero). *Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción escolar, deroga decretos exentos N.º 511, 112 y 83*. *Diario Oficial* (Chile). https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2020/08/Decreto-67_31-DIC-2018.pdf.
- Falabella, A., & García-Huidobro, J. E. (Eds.). (2020). *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria: La educación chilena en el pasado, presente y futuro* [Libro en línea]. Universidad Alberto Hurtado. https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/Libro_100_anos_Ley_Educacion_Primaria_Obligatoria.pdf.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Morata.
- Haddad Escuti, B. J. (2022). Análisis de la legislación chilena sobre políticas públicas para la educación inclusiva en Chile. *Revista Enfoques Educativos*, 19(2), 55–78. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2022.67592>.
- Ilabaca, T., Ascorra, P., & Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia: Propuestas para la educación particular pagada en Chile* (Primera ed.). <https://ced.cl/nuevaweb/wp-content/uploads/2024/08/Libro-La-ilusion-de-la-excelencia-2024-2-1.pdf>.
- Ley N.º 19.979. (2004, 28 de octubre). *Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales*. *Diario Oficial* (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=232146>.
- Ley N.º 20.248. (s. f.). *Regula la subvención escolar (Subvención Escolar Preferencial u otros fines)*. *Diario Oficial* (Chile).
- Ley N.º 20.422. (2010, 10 de febrero). *Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. *Diario Oficial* (Chile). <https://hdl.handle.net/20.500.12365/18034>.
- Ley N.º 20.529. (2011, 11 de agosto). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. *Diario Oficial* (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>.
- Ley N.º 20.536. (2011, 17 de septiembre). *Sobre violencia escolar, que promueve la buena convivencia escolar y sanciona actos de acoso*. *Diario Oficial* (Chile). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2268>.
- Ley N.º 20.845. (2015, 8 de junio). *De inclusión escolar que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. *Diario Oficial* (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1078172>.
- Ley N.º 21.544. (2023). *Miscelánea en educación*. *Diario Oficial* (Chile). <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1188864>.
- 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>.
- Manghi, D., Solar, M. L. C., Ibarra, A. B., Godoy, I. A., Córdova, V. V., & Soto, K. D. (2020). Understanding inclusive education in Chile: an overview of policy and educational research. *Cadernos De Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>.

- Martínez, C., & Rosas, R. (2022). Estudiantes con discapacidad e inclusión educacional en Chile: Avances y desafíos. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(5), 512–519. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.08.002>.
- Meneses, F., Muñoz Montané, M., Ugarte Figueroa, M., & Arredondo, E. (2021). *Escuela y clases sociales en Chile: la producción de la diferencia* (Versión 1). Figshare. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.17087630.v1>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/441/MONO-368.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación. (2023). *Marco general de educación inclusiva: Documento de trabajo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/21299>.
- Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>.
- Muñoz, G., & Weinstein, J. (2020). Ley de Inclusión: El difícil proceso para redefinir las reglas del juego de la educación particular subvencionada en Chile. En C. Bellei (Ed.), *Política educativa en América Latina: Reformas, resistencia y persistencia*. Siglo XXI Editores.
- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [ratificada por Chile mediante Decreto Supremo N.º 201, 2008]. Naciones Unidas. <https://www.un.org/esa/soc-dev/enable/documents/tccconvs.pdf>.
- Ovando, C. I. F. (2022). *Inclusión/exclusión en un colegio particular pagado desde la experiencia de los estudiantes* [Tesis de pregrado, Universidad Católica]. <https://doi.org/10.7764/tesisuc/edu/65358>.
- Ramírez-Solórzano, F. L., & Herrera-Navas, C. D. (2024). Inclusión educativa: Desafíos y oportunidades para la educación de estudiantes con necesidades especiales. *Revista Científica Zambos*, 3(3), 44–63. <https://doi.org/10.69484/rcz/v3/n3/57>.
- Red Camino a la Inclusión | Sitio Web Oficial. (s. f.). <https://redcaminoalainclusion.cl/>.
- Reyes Espejo, M. I., Urbina Hurtado, C., Espinoza Ibacache, J., Yáñez-Urbina, C., Ascorra, P., Ghessaghi, V., Allende, C., Villalobos, C., & Ilabaca Turri, T. (2023). Estudiando las élites: Aportes para comprender la desigualdad y la inequidad en las sociedades. Editorial. *Psicoperspectivas*, 22(2). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol22-Issue2-fulltext-3021>.
- Salamanca, H. A. B., Cárdenas, P. A. R., Pérez, T. V., Díaz, N. F. G., Ortega, J. A. G., & Gámez, M. I. V. (2024). La entrevista semiestructurada: Una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. *Revista Lasallista de Investigación*, 21(1), 92–107. <https://doi.org/10.22507/rli.v21n1a5>.
- Valdés, R. (2023). *La escuela inclusiva en la sociedad del rendimiento*. RIL Editores.
- Valdés, R. (2025). Barreras y facilitadores para liderar una escuela inclusiva: el caso de Chile. *Revista de Investigación Educativa*, (43). <https://doi.org/10.6018/rie.560271>.
- Valdés, R., Jiménez, L., & Jiménez, F. (2022). Radiografía de la investigación sobre educación inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, 52. <https://doi.org/10.1590/198053149524>.
- Valdés, R., & Oyarzún, J. de D. (2023). Liderar una escuela inclusiva en contextos educativos estandarizados. *Pensamiento Educativo*, 60(3). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.3.2023.5>.

Contribución de los autores

Beatriz Lagos; Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Redacción del borrador original – Investigación.

René Valdés: Análisis formal – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

El estudio contó con la aprobación del Comité de Bioética de la Universidad Andrés Bello de Chile (Acta N.º 019/2023).

Financiación

Los autores agradecen el financiamiento a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) mediante el proyecto Fondecyt de Iniciación (2023-2026), Folio 11230630.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.