

**SUBVENCIÓN POR DIAGNÓSTICO: TENSIONES ENTRE INCLUSIÓN Y
SOSTENIBILIDAD DE LOS PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR EN CHILE**
**FUNDING BY DIAGNOSIS: TENSIONS BETWEEN INCLUSION AND SUSTAINABILITY
IN CHILE'S SCHOOL INTEGRATION PROGRAMS**

Autores: ¹**Cristian José Soto Gallardo.**

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1654-7281>

¹E-mail de contacto: cristian.sotog@uss.cl

Afiliación: ¹*Carrera Educación Diferencial, Facultad de Educación de la Universidad San Sebastián, Puerto Montt, (Chile).

Artículo recibido: 09 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 11 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 11 de Agosto del 2026.

¹Licenciado en Educación, graduado de la Universidad de los Lagos, (Chile). Magíster en Educación con mención en Evaluación Educativa, graduado de la Universidad de la Frontera, (Chile). Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, (España).

Resumen

El presente artículo analiza críticamente las tensiones entre el modelo de financiamiento por diagnóstico y los principios de la educación inclusiva en el contexto chileno. A través de un estudio cualitativo de caso múltiple desarrollado en tres escuelas municipales de la comuna de Puerto Montt, se recogieron y analizaron los discursos de 31 participantes, funcionarios del ministerio de Educación, docentes y profesionales de apoyo mediante entrevistas y grupos focales. Los resultados muestran que la subvención por diagnóstico ha mercantilizado la identidad docente y ha configurado una nueva forma de relacionarse al interior de la comunidad educativa. La dependencia del diagnóstico para la sostenibilidad de los Programas de integración ha promovido una cultura institucional basada en el etiquetaje que ha redireccionado los esfuerzos de los equipos hacia la rendición de cuentas en desmedro de los apoyos educativos. Se propone avanzar hacia un modelo basal de financiamiento inclusivo, orientado a la universalidad de los apoyos y mecanismos de control centrados en la colaboración, aprendizaje y calidad de vida.

Palabras clave: Educación inclusiva, Financiamiento educativo, Diagnóstico, Políticas públicas, Equidad.

Abstract

This article critically analyzes the tensions between the diagnostic funding model and the principles of inclusive education in the Chilean context. Through a qualitative multiple-case

study conducted in three municipal schools in the city of Puerto Montt, the discourses of 31 participants Ministry of Education officials, teachers, and support professionals were collected and analyzed through interviews and focus groups. The results show that diagnostic funding has commodified teacher identity and shaped a new way of relating within the educational community. The reliance on diagnostics for the sustainability of inclusion programs has fostered an institutional culture based on labeling, which has redirected team efforts toward accountability at the expense of educational support. The article proposes moving toward a foundational model of inclusive funding, oriented toward universal support and control mechanisms centered on collaboration, learning, and quality of life.

Keywords: Inclusive education, Educational funding, Diagnostics, Public policy, Equity.

Sumário

Este artigo analisa criticamente as tensões entre o modelo de financiamento diagnóstico e os princípios da educação inclusiva no contexto chileno. Por meio de um estudo de casos múltiplos qualitativo realizado em três escolas municipais da cidade de Puerto Montt, os discursos de 31 participantes — funcionários do Ministério da Educação, professores e profissionais de apoio — foram coletados e analisados por meio de entrevistas e grupos focais. Os resultados mostram que o financiamento diagnóstico mercantilizou a identidade docente e moldou uma nova forma de relacionamento dentro da comunidade

educacional. A dependência do diagnóstico para a sustentabilidade dos programas de inclusão fomentou uma cultura institucional baseada na rotulação, que redirecionou os esforços da equipe para a responsabilização em detrimento do apoio educacional. O artigo propõe a adoção de um modelo fundamental de financiamento inclusivo, orientado para mecanismos universais de apoio e controle centrados na colaboração, na aprendizagem e na qualidade de vida.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Financiamento educacional, Diagnóstico, Políticas públicas, Equidade.

Introducción

La educación inclusiva se ha consolidado en las últimas décadas como un paradigma orientador de las políticas educativas en América Latina (UNESCO, 2021; Blanco y Duk, 2011). En Chile, su desarrollo se ha visto tensionado por la coexistencia de enfoques centrados en el derecho a la Educación y modelos de financiamiento asociados a la eficiencia y rendición de cuentas (López et al., 2018, 2023; Manghi et al., 2020; Valdés y Pérez, 2023). En este escenario, los Programas de Integración Escolar (PIE) se han convertido en la modalidad utilizada por el Estado de Chile para dar respuesta a los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

Sin embargo, su implementación ha estado condicionada por el Decreto 170 del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2009), normativa que regula los procedimientos diagnósticos y la subvención estatal por estudiante identificado con NEE. Si bien existe investigación previa sobre programas de integración escolar, normativa y financiamiento, no se ha abordado de forma directa las dimensiones culturales e identitarias del financiamiento de la inclusión en Chile, ni menos se ha propuesto un modelo alternativo que supere las contradicciones identificadas (Inostroza, 2020; Inostroza y

Falabella, 2021). Por todo lo anterior, este artículo busca analizar las tensiones entre inclusión y sostenibilidad en los Programas de Integración Escolar, problematizando cómo el modelo de financiamiento por diagnóstico ha configurado prácticas, significados y decisiones institucionales que contradicen el paradigma inclusivo. Se propone repensar la subvención de Educación especial desde un enfoque de justicia educativa, capaz de redistribuir recursos según vulnerabilidad y promover apoyos universales centrados en la calidad de vida y el bienestar de los estudiantes (Murillo y Krichesky, 2012).

La inclusión hace referencia a un proceso que trata de identificar y suprimir barreras, incorporando la presencia, participación y logro de todos los estudiantes sin excepción; con especial énfasis en aquellos que se encuentran en riesgo de exclusión (Ainscow, 2016). En este marco la educación inclusiva no es un conjunto de estrategias pedagógicas, sino un proyecto político orientado a transformar los sistemas educativos para garantizar el derecho a aprender de todos los estudiantes en contextos comunes (UNESCO, 2021; Ainscow, 2017). Slee (2013, 2019) plantea que muchos sistemas educativos han adoptado el discurso de la inclusión sin transformar las estructuras que producen exclusión, configurando espacios inclusivos defectuosos que Según Arnaiz y Caballero (2020) entienden la diversidad en los sistemas educativos desde una óptica negativa y, por tanto, los esfuerzos se han dirigido a luchar contra ella.

La forma más común de actuación en este sentido se ha basado en el intento, casi constante, de ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. Echeita (2013) propone superar este modelo biomédico de las necesidades educativas especiales que centra el problema en el individuo para avanzar hacia un

enfoque ecológico que identifique las barreras al aprendizaje en los contextos institucionales, curriculares y culturales. Esta distinción es fundamental para comprender por qué el modelo PIE, aunque declarativamente inclusivo, reproduce prácticas de exclusión al interior de las escuelas. En este sentido, la Declaración de Incheon de la UNESCO (2015) ha propuesto un marco de acción para el Objetivo de Desarrollo Sostenible núm.4, que hace referencia a garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.

Esto ha generado un debate político que ha puesto en el centro temas como la segregación, discriminación y justicia social que ha puesto en jaque a las democracias del mundo y ha promovido la generación de políticas públicas que buscan mayor inclusión en la educación y por tanto en la sociedad (Castillo, 2024). Uno de estos casos es el chileno, el cual desde la promulgación del decreto 170 del MINEDUC (2009), ley de inclusión 20.845 y decreto 83 ambas del MINEDUC (2015) promueve una forma de abordar la diversidad en la escuela y mecanismos de financiamiento orientados a la demanda.

En la normativa chilena, la evaluación diagnóstica tiene un carácter integral, ya que es realizada de manera multidisciplinaria a través de un conjunto de procedimientos e instrumentos que permiten aportar información relevante sobre los apoyos especializados que requieren los estudiantes para el acceso, participación y aprendizaje escolar (MINEDUC, 2013). Este proceso de evaluación genera como efecto la obtención de una subvención escolar que permite financiar el funcionamiento de los PIE a través de la identificación de necesidades educativas

transitorias y permanentes (MINEDUC, 2009). Diversas investigaciones advierten que el modelo de subvención por diagnóstico genera un efecto perverso en la lógica inclusiva, al incentivar prácticas de etiquetaje y burocratización del proceso evaluativo (Inostroza y Falabella, 2021; Echeita, 2013; Slee, 2019). Así, el acceso a recursos depende más de la categorización del estudiante que de la existencia real de barreras al aprendizaje o de las condiciones de contexto que las originan. Este tipo de financiamiento se denomina Input y consiste en asignar recursos en función de la demanda que surge de la categorización de los estudiantes y sus necesidades (Meijer, 1998). Esta situación ha resultado paradójica, ya que mientras las políticas declaran el compromiso con la inclusión y la equidad, los mecanismos de financiamiento reproducen dinámicas de exclusión y segregación educativa.

A nivel internacional, en Estados Unidos, por ejemplo, Artiles et al. (2010) afirma que la ley de Educación para individuos con discapacidades ha provocado una sobre representación de estudiantes en programas de educación especial, al asociar la categoría diagnóstica al financiamiento, generando incentivos que han promovido una cultura patologizante que oculta factores estructurales y evita cambios organizacionales. En el Reino Unido a pesar de que se han realizado cambios orientados a un sistema de salud y cuidados, los estudios muestran que no se han reducido las presiones por el etiquetaje, ni la carga administrativa sobre los equipos escolares (Norwich, 2014). En América Latina, la brecha entre los marcos normativos inclusivos y su implementación efectiva ha seguido el mismo patrón. Delgado et al. (2022) muestran que, si bien los países de la región han avanzado en garantizar la presencia de estudiantes con NEE en las escuelas, la segmentación persiste porque

las estructuras de financiamiento no han sido transformadas. En Argentina, Cobeñas (2020) identificó tres formas de incumplimiento del derecho a la educación inclusiva, exclusión, segregación e integración excluyente, evidenciando que la normativa no transforma por sí sola las lógicas institucionales de categorización. En Colombia, a pesar de los avances normativos, estudios recientes dan cuenta de las barreras estructurales y la insuficiencia de recursos como obstáculos centrales para la inclusión real (Becerra y Tamayo, 2025).

En esta línea la Unesco (2020) reafirma esta hipótesis para América latina, poniendo énfasis en los problemas estructurales que influyen en la inclusión, haciendo hincapié en que se debe ir más allá de la declaración de derechos. También la Cepal (2025) hacen referencia a esta situación, planteando la necesidad de contar con financiamientos a mediano y largo plazo que salgan de la lógica de la demanda individual. Todo lo anterior permite comprender que estas tensiones entre financiamiento, diagnóstico e inclusión educativa no son exclusivas del contexto chileno y son compartidas por otras realidades a nivel global.

La OECD (2023) ha documentado que los países que han avanzado hacia modelos de financiamiento basal o contextual donde los recursos se asignan a los establecimientos según índices de vulnerabilidad y no por diagnósticos individuales tienden a mostrar menor presión de etiquetaje y mayor coherencia entre los principios declarados de inclusión y las prácticas observadas. Situar el caso chileno en este contexto permite comprender el modelo PIE no como una anomalía, sino como una expresión local de contradicciones estructurales presentes en múltiples sistemas educativos de la región. Así el propósito de este trabajo no se

reduce a reafirmar la existencia de esta brecha, sino que pone foco en los cambios que este sistema ha provocado en la identidad docente y en la forma de relación de las comunidades educativas (Fardella y Sisto, 2015).

En el contexto de las transformaciones de la gestión educativa impulsadas por la nueva gestión pública se introduce el concepto de cultura de la performatividad, el cual aduce a la utilización de indicadores cuantificables que miden el valor del trabajo docente (Ball, 2003). Esta forma de gestión ha provocado efectos profundos en la identidad de los profesores, quienes en su proceso de adaptación a estas nuevas condiciones, han configurado a su vez nuevas formas de reconocerse, actuar e interactuar (Buchanan, 2015). En el ámbito chileno Cabalin y Andrada (2023) muestran que la identidad docente se ha visto permeada por la cultura de rendición de cuentas, desprofesionalizando su rol y como plantea Carrasco et al. (2019) se ha convertido en un sujeto acostumbrado a la auto vigilancia y adaptado a la lógica de mercado. Esto se observa en el caso de la educación especial en el desplazamiento de las tareas tradicionales de apoyo hacia otras de carácter más burocrático orientadas a la obtención de recursos de la subvención escolar. Provocando limitaciones en la respuesta educativa frente a la exigencia de cumplir con la normativa (Inostroza, 2020).

Estos sistemas de accountability que persiguen la eficiencia y la transparencia en el uso de los recursos asignados (Falabella y De la Vega, 2016), atentan contra la sostenibilidad de los PIE al depender del número de estudiantes diagnosticados cada año con algún tipo de necesidad educativa especial, generando condiciones de inestabilidad institucional que obstaculizan estructuralmente el logro de una educación inclusiva. Así los marcos descritos

permiten comprender desde una perspectiva crítica la arquitectura que conlleva el modelo PIE y los efectos de esta en las prácticas educativas y especialmente las culturas escolares. Desde esta intersección se logra comprender que el financiamiento por diagnóstico no es solo un problema técnico-administrativo, sino una contradicción estructural que afecta los fundamentos de la inclusión educativa.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender las percepciones, significados y experiencias de los actores educativos en torno al modelo de financiamiento de los Programas de Integración Escolar (PIE). De acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2022), la investigación cualitativa permite explorar la realidad desde la perspectiva de los participantes y comprender la complejidad de los fenómenos educativos dentro de su contexto natural. En concordancia con este enfoque, se adoptó un diseño de estudio de caso múltiple (Stake, 2005; Yin, 2018), considerado pertinente para analizar en profundidad diferentes contextos institucionales que comparten una problemática común: las tensiones existentes entre los principios de inclusión escolar y el sistema de subvención asociado al diagnóstico establecido mediante el Decreto 170 del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009).

La investigación se llevó a cabo en tres escuelas municipales de educación básica ubicadas en la comuna de Puerto Montt, Región de Los Lagos, Chile. Los establecimientos fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, considerando como criterios contar con más de diez años de implementación del PIE, presentar altos índices de vulnerabilidad social de acuerdo con el Registro

de Estudiantes Prioritarios y registrar una elevada proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en relación con la matrícula total. Cada establecimiento fue considerado como una unidad de análisis independiente, incorporándose además elementos vinculados con su contexto institucional, las políticas de gestión educativa local desarrolladas por el Departamento de Administración de Educación Municipal y las relaciones establecidas con los organismos responsables de la supervisión educativa, particularmente la Dirección Provincial de Educación.

La selección de los participantes también respondió a un criterio intencionado (Flick, 2018). La muestra estuvo conformada por 31 personas vinculadas directamente con la gestión administrativa y pedagógica de los Programas de Integración Escolar. Participaron siete asistentes de la educación, entre ellos psicólogos, fonoaudiólogos y terapeutas ocupacionales; nueve profesores de educación diferencial; trece profesores de aula; y dos funcionarios del MINEDUC. El tamaño de la muestra no fue establecido de manera definitiva a priori, sino que estuvo determinado por el criterio de saturación de la información. En consecuencia, la recolección de datos se mantuvo hasta comprobar que los nuevos testimonios no aportaban categorías, dimensiones o interpretaciones sustancialmente diferentes a las previamente identificadas. Tras el análisis progresivo de las transcripciones correspondientes a los tres establecimientos, se constató la reiteración consistente de los principales temas entre los participantes y los distintos contextos institucionales, lo que permitió considerar alcanzada la saturación de la información. La diversidad de perfiles profesionales incorporados en el estudio posibilitó examinar el fenómeno desde distintas

perspectivas y experiencias institucionales. Esta heterogeneidad favoreció la triangulación de las percepciones y permitió alcanzar una comprensión más integral de las tensiones que surgen entre las necesidades educativas de los estudiantes, las prácticas inclusivas desarrolladas en los establecimientos y los mecanismos de financiamiento asociados al modelo de subvención de los PIE.

Para la recolección de la información se utilizaron dos técnicas principales. En primer lugar, se desarrollaron grupos focales con docentes y asistentes de la educación pertenecientes a cada uno de los establecimientos seleccionados. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas en profundidad a los funcionarios del MINEDUC participantes en el estudio. Para ambas técnicas se elaboró un guion de preguntas a partir de los objetivos de la investigación, organizado en cuatro ejes temáticos: comprensión de la inclusión educativa, valoración del Decreto 170,

implicancias del modelo de financiamiento y percepciones respecto de los apoyos proporcionados a los estudiantes con necesidades educativas especiales. Todas las sesiones fueron registradas mediante grabaciones de audio, previa autorización de los participantes, y posteriormente transcritas de forma literal para garantizar la fidelidad de la información obtenida y facilitar su posterior análisis. La información recopilada fue procesada mediante un análisis temático de carácter inductivo, siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006). Inicialmente, se realizó una lectura exhaustiva y reiterada de las transcripciones con el propósito de lograr una familiarización profunda con los datos e identificar fragmentos relevantes vinculados con el objeto de estudio. Posteriormente, se procedió a la generación de códigos iniciales a partir de las unidades de significado identificadas en los discursos de los participantes.

Tabla 1. Proceso de codificación.

Ejemplo de unidad de significado	Códigos	Categorías iniciales	Temas finales
“(…) uno dice, ya podemos hacer algo cual [sic], pero después los papeles... Entonces, porque tienes que ingresar con un puntaje para categorizarlos, entonces, si no está el número, el niño no puede ingresar al sistema, entonces, se vuelve más complejo” (Psicólogo, escuela 2).	Subvención Tecnocracia Modelo biomédico	Diagnóstico	El diagnóstico como dispositivo financiero
“Sí, la burocracia, los papeles, estoy de acuerdo que es mucho, lo que pasa es que bueno, no sé cuál habrá sido el sentido de las personas que hicieron todo eso, yo desconozco y yo implementé no más el Decreto y desconozco cuál es el sentido de tener tantos formularios” (Profesor de educación diferencial, escuela 2).	Normativa Trabajo administrativo Apoyos	Burocracia	La burocracia como barrera para provisión de apoyos
“Con el tema del diagnóstico igual tengo un tema y pues yo siento que no debería existir un diagnóstico para apoyar y, de hecho, ya la población, al igual la comunidad ya se está habituando a eso, que para el principio igual como que costó, la gente me decía, pero si él no es del PIE porque hay que adecuar” (Psicólogo, escuela 3).	Identidad Cultura Deshumanización	Cultura institucional	Identidades configuradas por el financiamiento educativo

Fuente: Elaboración propia.

Estos códigos fueron comparados, organizados y agrupados de acuerdo con sus similitudes conceptuales, lo que permitió identificar patrones recurrentes y avanzar hacia la construcción de categorías temáticas preliminares. En una etapa posterior, dichas categorías fueron revisadas y refinadas

mediante la comparación constante entre los testimonios de los diferentes participantes y establecimientos, procurando asegurar su coherencia interna y diferenciación conceptual. de los PIE y su modelo de financiamiento, constituyendo la base para la presentación e interpretación de los resultados del estudio. Para

ilustrar el proceso de análisis, a partir de la lectura exhaustiva de las transcripciones se identificaron y extrajeron unidades de significado relacionadas con el objeto de estudio. Por ejemplo, en el fragmento “(...) uno dice, ya podemos hacer algo cuali [sic], pero después los papeles...” (Psicólogo, escuela 2), se reconoció inicialmente el código “Tecnocracia”. Este procedimiento de identificación y codificación se desarrolló de manera iterativa sobre la totalidad de las transcripciones disponibles. Posteriormente, los códigos obtenidos fueron comparados entre sí con el propósito de identificar similitudes, recurrencias y relaciones conceptuales, lo que permitió agruparlos en categorías de mayor nivel de abstracción. Estas categorías fueron revisadas y refinadas mediante el análisis constante de las citas asociadas hasta consolidarse en temas centrales, los cuales constituyeron los ejes analíticos utilizados para organizar, presentar e interpretar los resultados de la investigación.

El rigor metodológico se abordó de acuerdo con los criterios propuestos por Lincoln y Guba (1985): credibilidad, transferibilidad, dependibilidad y confirmabilidad. La credibilidad se fortaleció mediante la triangulación metodológica entre los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, así como a través de la comparación de información procedente de distintos perfiles profesionales e institucionales. La transferibilidad se favoreció mediante una descripción detallada de los contextos institucionales y territoriales en los que se desarrolló la investigación, permitiendo al lector valorar la posible aplicabilidad de los hallazgos en contextos con características similares. Por su parte, la dependibilidad se garantizó mediante el uso de matrices de análisis destinadas a registrar de manera

sistemática las diferentes etapas del proceso de codificación, categorización y construcción temática. Finalmente, la confirmabilidad se sustentó en la trazabilidad del proceso analítico y en la incorporación de citas textuales atribuidas a perfiles genéricos de los participantes, lo que permitió vincular las interpretaciones realizadas con la evidencia empírica obtenida.

El análisis se efectuó de manera integrada sobre el conjunto total de las transcripciones, sin establecer una separación analítica según la técnica de recolección utilizada, ya fueran grupos focales o entrevistas semiestructuradas. Para ello, se construyó una matriz única de análisis que permitió organizar los códigos, categorías y temas emergentes, así como identificar las convergencias, divergencias y particularidades presentes en los discursos de los equipos educativos y de los funcionarios ministeriales. Esta estrategia posibilitó contrastar diferentes perspectivas acerca del funcionamiento de los Programas de Integración Escolar y del modelo de financiamiento asociado al Decreto 170, favoreciendo una interpretación comprehensiva del fenómeno estudiado.

En relación con los aspectos éticos, la investigación se desarrolló respetando los principios de participación voluntaria, confidencialidad, anonimato y uso responsable de la información. Todos los participantes firmaron un consentimiento informado en el que se explicitaron los objetivos del estudio, las condiciones de participación, el tratamiento de los datos y su utilización exclusivamente con fines académicos y científicos. Para preservar la identidad de los participantes y de las instituciones involucradas, los nombres y demás elementos potencialmente identificativos fueron sustituidos por

denominaciones y perfiles genéricos durante la transcripción, el análisis y la presentación de los resultados. Asimismo, se garantizó que los registros de audio y las transcripciones fueran utilizados únicamente para los fines

Resultados y Discusión

Los informantes de las tres escuelas estudiadas coinciden en que el proceso diagnóstico constituye, en la práctica, el requisito central para la activación de recursos del Programa de Integración Escolar (PIE). Esta función administrativa del diagnóstico aparece explícita en los relatos, que muestran cómo la evaluación se instrumentaliza para acreditar la elegibilidad y, por ende, la subvención. Por ejemplo, un participante describe la tensión entre la evaluación cualitativa y la necesidad de cumplir

establecidos en el protocolo de investigación. El estudio contó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada, de acuerdo con el protocolo n.º 3634.

los requisitos formales: “(...) uno dice, ya podemos hacer algo cuali [sic], pero después los papeles... Entonces, porque tienes que ingresar con un puntaje para categorizarlos, entonces, si no está el número, el niño no puede ingresar al sistema, entonces, se vuelve más complejo” (Psicólogo, escuela 2). Esa relación instrumental aparece también en las voces de profesionales que cuestionan la utilidad pedagógica del proceso, planteando el dilema que significa el diagnóstico al entenderlo como una transacción, que desnaturaliza el propósito de la evaluación.

Tabla 1. Principales resultados.

Tema final	Hallazgos principales	Manifestaciones identificadas en los discursos	Efectos en la inclusión educativa
El diagnóstico como dispositivo financiero	El diagnóstico constituye el principal mecanismo de acceso a los recursos económicos del PIE. Su función pedagógica queda subordinada a la necesidad de acreditar la elegibilidad del estudiante para obtener la subvención.	Los participantes señalan que el ingreso al PIE depende de puntajes, categorías diagnósticas y registros formales. Se reconoce una relación directa entre diagnóstico, incorporación al programa y asignación de recursos. Algunos profesionales describen esta relación como un intercambio entre diagnóstico y financiamiento.	La evaluación psicopedagógica tiende a instrumentalizarse y adquiere una orientación administrativa y biomédica. El diagnóstico se convierte en un fin en sí mismo, desplazando el interés por la identificación integral de necesidades y la planificación de apoyos educativos.
La burocracia como barrera para la provisión de apoyos	Las exigencias administrativas derivadas del Decreto 170 ocupan una parte significativa del tiempo laboral de los equipos PIE, reduciendo las posibilidades de intervención directa y acompañamiento pedagógico.	Los docentes y asistentes mencionan una elevada cantidad de formularios, procesos de evaluación, registros, reevaluaciones y actividades de rendición de cuentas. Determinados períodos del año se destinan prioritariamente al cumplimiento administrativo, disminuyendo la presencia de los profesionales en el aula.	Se produce una tensión entre el cumplimiento normativo y el propósito pedagógico del PIE. El tiempo destinado a actividades administrativas reduce los espacios para el trabajo colaborativo, la reflexión pedagógica, la intervención en el aula y el acompañamiento efectivo de los estudiantes.
Identidades configuradas por el financiamiento educativo	El modelo de subvención ha influido en la cultura institucional y en la manera en que los profesionales comprenden a los estudiantes, los apoyos y sus propias responsabilidades. La categoría diagnóstica adquiere un papel central en la organización escolar.	En los discursos aparecen distinciones entre “alumnos PIE” y estudiantes que no pertenecen al programa, así como categorías como “transitorios” y “permanentes”. También se observa dependencia institucional de los recursos PIE para financiar profesionales y sostener equipos multidisciplinarios.	Se reproducen procesos de etiquetaje, fragmentación y diferenciación que pueden contradecir los principios de la educación inclusiva. Los apoyos tienden a asociarse con la pertenencia formal al PIE, generando dificultades para responder a estudiantes que requieren adecuaciones o acompañamiento sin contar con un diagnóstico reconocido por el sistema.
Resultado transversal	El modelo de financiamiento basado en el diagnóstico condiciona las prioridades institucionales, las prácticas profesionales y la distribución de los recursos dentro de las escuelas estudiadas.	Existe convergencia entre profesores de aula, profesores de educación diferencial, asistentes de la educación y funcionarios del MINEDUC respecto de la influencia que ejercen el diagnóstico, la subvención y las exigencias administrativas sobre el funcionamiento cotidiano del PIE.	Se evidencia una contradicción entre el paradigma inclusivo, orientado a responder a la diversidad de todos los estudiantes, y una estructura de financiamiento que exige clasificar y acreditar determinadas necesidades para acceder a recursos y apoyos especializados.

Fuente: Elaboración propia.

La instrumentalización del diagnóstico también es reconocida por los funcionarios del MINEDUC, quienes cuestionan que la evaluación psicopedagógica quede subordinada a la acreditación diagnóstica necesaria para acceder al financiamiento. Desde esta perspectiva, se plantea la posibilidad de preservar el valor pedagógico de la evaluación sin que esta deba conducir necesariamente a una categoría diagnóstica asociada a la obtención de recursos: “Podríamos hacer una evaluación psicopedagógica, tal vez, sin llegar al diagnóstico, sin necesidad de que eso sea como el intercambio, como yo te doy el diagnóstico me das la plata, pero sí, la evaluación psicopedagógica yo creo que no hay que perderla” (funcionario del MINEDUC).

Los relatos evidencian, además, las consecuencias que esta lógica genera sobre la provisión efectiva de apoyos a los estudiantes. La evaluación, que en principio debería constituir un medio para identificar necesidades y orientar una respuesta educativa pertinente, tiende a transformarse en un fin en sí misma cuando su realización está condicionada por los requerimientos administrativos del programa. Esta situación repercute directamente en la disponibilidad de los profesionales para desarrollar intervenciones pedagógicas dentro del aula y, por consiguiente, en las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes. “Si fuera por uno, la verdad yo estarían siempre en sala con los niños, pero, pero estos son como período más, más caótico, que es noviembre diciembre, pero nos abandonas 100% el aula y luego a comienzos del año, lo mismo con la valoración inicial y también ellas evalúan un bloque, dos bloques y el resto en aula. Porque si marzo abril y en mayo terminamos, sí, sí, marzo, abril, mayo, mayo” (profesor de educación diferencial, escuela 3). En este contexto, los discursos de profesores y

asistentes de la educación muestran una progresiva instrumentalización de la evaluación psicopedagógica. Su propósito educativo tiende a desplazarse hacia una lógica tecnocrática, centrada en la certificación diagnóstica y vinculada estrechamente con un enfoque biomédico, lo que entra en tensión con los principios de la educación inclusiva. Asimismo, resulta relevante la incorporación del financiamiento como un elemento recurrente en los discursos de los participantes de las distintas instituciones. La dependencia de la subvención no solo influye en la organización del PIE, sino también en la manera en que los profesionales comprenden sus propias funciones, los apoyos educativos y la permanencia de los equipos especializados.

“De esta evaluación en el fondo, lo que importa es el diagnóstico, como ya los colegas, entra a PIE, no entra a PIE, y cuáles son y cuáles son las estrategias que podemos utilizar con ellos” (profesor de educación diferencial, escuela 1). “Todos entendemos que esto se maneja también por tema subvención, y eso nos paga el sueldo a cada uno de nosotros y eso hace también que tengamos un equipo tan grande como el que tenemos” (profesor de educación diferencial, escuela 1).

En conjunto, los testimonios permiten identificar que, en los establecimientos estudiados, el diagnóstico ha adquirido una función que trasciende su utilidad pedagógica y se vincula directamente con la asignación de recursos económicos. Esta relación condiciona los tiempos institucionales, las prioridades de los equipos y las prácticas profesionales, generando una tensión permanente entre el cumplimiento de las exigencias administrativas y el propósito pedagógico de los apoyos proporcionados por el PIE. Los discursos de los participantes de las tres escuelas coinciden en

señalar que el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar se encuentra fuertemente condicionado por una lógica burocrática y tecnocrática. Las exigencias normativas relacionadas con el registro, la evaluación, el seguimiento, la documentación y la validación de los procesos demandan una proporción considerable del tiempo laboral de los equipos, reduciendo las posibilidades de intervención pedagógica directa y afectando la continuidad de los apoyos proporcionados a los estudiantes.

“Sí, la burocracia, los papeles, estoy de acuerdo, que es mucho, lo que pasa es que bueno, no sé cuál habrá sido el sentido de las personas que hicieron todo eso, yo desconozco y yo implementé no más el Decreto y desconozco cuál es el sentido de tener tantos formularios” (profesor de educación diferencial, escuela 2). La burocratización del PIE genera consecuencias que trascienden la sobrecarga administrativa de los profesionales. Los testimonios muestran que el tiempo destinado al cumplimiento documental se sustrae de las actividades pedagógicas, del acompañamiento en aula y del trabajo colaborativo. De este modo, la necesidad de responder a las obligaciones administrativas vinculadas con la subvención puede terminar adquiriendo mayor prioridad que la intervención educativa propiamente dicha.

“A lo mejor sería importante simplificar los tiempos del trabajo administrativo de las colegas con relación a todo eso y ese tiempo sea más efectivo en el aula. Como acompañamiento, como trabajo pedagógico con los niños en el aula” (profesor de aula, escuela 3). La rendición de cuentas se configura, así, como un mecanismo de regulación que ocupa un lugar central en la gestión cotidiana de los equipos PIE. Los participantes reconocen que la presión asociada al cumplimiento de los

requerimientos ministeriales incrementa la carga de trabajo y reduce los espacios disponibles para la reflexión pedagógica, la coordinación interdisciplinaria y el acompañamiento directo a los estudiantes. Esta situación se intensifica especialmente durante determinados períodos del año escolar, en los cuales las tareas administrativas concentran buena parte de la jornada profesional.

“En el tiempo que te queda en la tarde, tienes que dedicarte las administrativas y todo diciembre nos dedicamos a lo administrativo cuando hay cosas que no debería estar trabajando con los estudiantes todavía” (profesor de educación diferencial, escuela 3). Por tanto, la burocracia no se presenta únicamente como una carga adicional de trabajo, sino como una condición estructural que reorganiza las prioridades del PIE. El cumplimiento documental se integra a la práctica profesional hasta competir directamente con el tiempo destinado al trabajo pedagógico, configurándose como una barrera para la provisión oportuna y sostenida de apoyos inclusivos dentro del aula.

La tercera categoría evidencia que los efectos del modelo de financiamiento trascienden el ámbito administrativo y alcanzan las culturas institucionales, las relaciones profesionales y las formas de comprender a los estudiantes. El diagnóstico, además de desempeñar una función asociada al acceso a la subvención, interviene en la construcción de categorías mediante las cuales los miembros de la comunidad educativa organizan sus prácticas, distribuyen responsabilidades y delimitan quiénes son considerados destinatarios de determinados apoyos. Si bien esta situación se identifica en los tres establecimientos, adquiere especial visibilidad en la escuela 1, caracterizada por presentar el mayor índice de

vulnerabilidad socioeconómica entre los centros estudiados. “Quizás el programa integración y hace como una separación o hace como un, justamente, a lo mejor lo contrario a lo que se pretende con una escuela inclusiva, porque tendemos a pensar que la inclusión tiene que ver solamente con a lo mejor con la discapacidad intelectual” (psicóloga, escuela 1).

“Mi caso personalmente, yo no, no he ido a revisar una carpeta de un niño. ¿Cuál es su diagnóstico? Pero no es necesario porque como tenemos una diferencial, que, ella nos presenta toda la información y los documentos que tenemos que rellenar” (profesor de aula, escuela 1). Desde la perspectiva de los funcionarios del MINEDUC, la distinción simbólica entre “estudiantes PIE” y “estudiantes regulares” favorece la fragmentación de la cultura escolar y puede contribuir a la reproducción de prácticas segregadoras. La clasificación diagnóstica adquiere así un significado que excede su función técnica, pues comienza a determinar la forma en que los estudiantes son identificados y atendidos dentro de la institución. Categorías administrativas como “transitorios” y “permanentes” se incorporan al lenguaje cotidiano, pudiendo desplazar una comprensión integral del estudiante y de sus necesidades educativas.

“Lo que me gustaría cambiar o que tenga una necesidad grande es el Decreto 170 más horas para los transitorios, permanentes e incluir más colaborativas” (terapeuta ocupacional, escuela 3). “Entonces, el profesor de educación diferencial, fonoaudiólogo y, sobre todo, profesor diferencial, tiene que traspasar esa barrera, concientizar, socializar, humanizar a los profesores” (funcionario del MINEDUC). “Muchas veces en algunos establecimientos la gente es muy recelosa, no comparte información, no comparte formas de trabajo, ni

estrategia, se encierran en sí mismo” (funcionario del MINEDUC). Los testimonios sugieren, además, que la organización del PIE puede favorecer la delimitación de responsabilidades entre profesionales, dificultando la construcción de una cultura verdaderamente colaborativa. Cuando los apoyos quedan asociados principalmente a especialistas o a estudiantes formalmente incorporados al programa, existe el riesgo de que la inclusión sea interpretada como una responsabilidad específica del equipo PIE y no como un compromiso transversal de toda la comunidad educativa.

En este sentido, la categorización diagnóstica deja de operar exclusivamente como una herramienta técnica y comienza a constituirse en un elemento organizador de la identidad institucional. Profesores, asistentes de la educación y funcionarios del MINEDUC reconocen que, aunque existe una valoración compartida de los principios de inclusión, las condiciones establecidas por el sistema de financiamiento favorecen la reproducción de prácticas basadas en la clasificación y el etiquetaje de los estudiantes. “Cuando hacen programa integración los sostenedores siempre pregunta si me alcanza la plata, con lo que yo voy a subir a plataformas, si me alcanza la plata y ese no es el sentido del programa integración” (funcionario del MINEDUC).

“Con el tema del diagnóstico igual tengo un tema y pues yo siento que no debería existir un diagnóstico para apoyar y, de hecho, ya la población, al igual la comunidad ya se está habituando a eso, ya que al principio igual como que costó, la gente me decía, pero si él no es del PIE porque hay que adecuar” (psicólogo, escuela 3). “Hay profesores que no son parte de este proceso y quedan de lado, entonces, es mucho más difícil tratar de tener un aula

inclusiva y diversa y no trabajar solamente con actividades diferenciadas por cada uno” (profesor de educación diferencial, escuela 2).

En conjunto, los testimonios evidencian que el modelo de subvención ha contribuido a reconfigurar las relaciones, las responsabilidades y las identidades profesionales dentro de los establecimientos estudiados. Los equipos no solo deben redistribuir su tiempo para responder a las demandas administrativas, sino que también incorporan progresivamente el diagnóstico, la subvención y el cumplimiento normativo como componentes centrales de su práctica cotidiana. En consecuencia, los criterios asociados a la gestión del programa pueden adquirir mayor relevancia que aquellos relacionados directamente con el aprendizaje, la participación y el desarrollo integral de los estudiantes.

De esta manera, la categorización diagnóstica deja de constituir únicamente un recurso destinado a orientar la respuesta educativa y adquiere un papel estructurante dentro de la cultura escolar. Los hallazgos evidencian así una tensión entre dos racionalidades: por una parte, un paradigma inclusivo que busca responder a la diversidad mediante apoyos flexibles y centrados en las necesidades de cada estudiante y, por otra, un modelo de financiamiento que condiciona el acceso a dichos apoyos a la acreditación diagnóstica y al cumplimiento de procedimientos administrativos específicos. En conjunto, estos testimonios revelan que el modelo de subvención ha producido una reconfiguración profunda de las relaciones y las identidades al interior de las escuelas. Los profesionales no solo han desplazado su tiempo hacia tareas administrativas, también han reorganizado el sentido de lo que significa hacer bien su trabajo.

La obtención del diagnóstico, la gestión de la subvención y el cumplimiento normativo se han convertido en los criterios tácitos de competencia profesional, desplazando el foco desde el aprendizaje y la participación de los estudiantes hacia la sostenibilidad financiera del programa. De este modo, la categorización diagnóstica deja de ser una herramienta al servicio del apoyo educativo para convertirse en el núcleo organizador de la cultura escolar.

Al discutir los resultados del estudio, se confirma la existencia de una contradicción estructural en la política de educación inclusiva chilena, tal como ya se ha mostrado en estudios previos (López et al., 2018; Manghi et al., 2020; Valdés y Pérez, 2023), mientras el discurso oficial promueve la eliminación de barreras y la garantía de apoyos para todos los estudiantes (MINEDUC, 2009; MINEDUC, 2015), el sistema de financiamiento continúa anclado en la lógica de subvención por diagnóstico, que condiciona los recursos a la acreditación individual de una necesidad especial.

La instrumentalización del diagnóstico documentada en este estudio conecta con lo que Graham & Jahnukainen (2011) denominan administración de la diferencia: un proceso mediante el cual los sistemas educativos transforman la diversidad en categorías gestionables que sirven a propósitos organizacionales y financieros antes que pedagógicos. Este fenómeno no es exclusivo de Chile: es una consecuencia estructural de los modelos de financiamiento input en cualquier sistema educativo que condicione los recursos a la identificación individual de necesidades. Los hallazgos del presente estudio muestran que el modelo de subvención por diagnóstico actúa precisamente como un obstáculo en las diversas dimensiones del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2011), distorsionando las prácticas

profesionales, condicionando las políticas internas de los establecimientos y configurando culturas institucionales basadas en el etiquetaje.

Esta paradoja refleja lo que Slee (2013) denomina ignorancia deliberada, en la que las políticas inclusivas son asimiladas por marcos técnicos y burocráticos que las vacían de sentido transformador. En el caso de los Programas de Integración Escolar (PIE), esta administración de la diferencia se traduce en prácticas de clasificación que, aunque justificadas por criterios técnicos, mantienen el principio de exclusión al interior del sistema. Los testimonios de los participantes muestran cómo el diagnóstico se convierte en un instrumento financiero, desplazando su propósito pedagógico y generando culturas escolares que han transformado la identidad de los profesores respecto de los fines de la educación.

De acuerdo con Echeita (2013), la inclusión requiere superar el enfoque centrado en las deficiencias individuales y avanzar hacia una mirada ecológica y contextual de las necesidades educativas. Sin embargo, los hallazgos evidencian que la normativa vigente refuerza un modelo biomédico que categoriza a través de instrumentos de evaluación poco inclusivos (Ruiz, 2025), enfocando los esfuerzos del proceso diagnóstico en la financiación de los programas de integración escolar. La burocratización del trabajo docente, la sobrecarga administrativa y la presión por rendir cuentas, refleja lo que Falabella y De la Vega (2016) conceptualizan como accountability tecnocrático, caracterizado por el predominio del control sobre la reflexión profesional. Los equipos PIE se ven obligados a demostrar eficiencia en su trabajo a través de evidencias administrativas, en detrimento de los apoyos directos a los estudiantes y la mejora de

su calidad de vida. Esta realidad observada en los tres establecimientos refleja lo que Hess (1999) describía como la tendencia a que los sistemas de reforma educativa generen excesiva burocracia sin producir transformaciones sustantivas en las prácticas de aula. En el contexto del PIE, esta dinámica es especialmente paradójica: el sistema genera más documentación precisamente en los periodos en que los estudiantes más necesitan apoyo directo como es el inicio y cierre del año escolar.

En relación con el financiamiento, los resultados demuestran que el modelo de subvención por diagnóstico genera inestabilidad institucional y dependencia del número de estudiantes. Provocando estigmatización de las diferencias y una distorsión de la justicia educativa (Murillo y Krichesky, 2012). El sistema chileno, al condicionar los apoyos al número de diagnósticos vigentes, vulnera este principio, ya que convierte la diversidad en un medio para acceder a financiamiento y no en un valor que oriente la política educativa. Los efectos culturales observados la naturalización del etiquetaje y la mercantilización del trabajo docente confirman que la inclusión se ve tensionada por las estructuras organizacionales y los incentivos institucionales. En palabras de Ainscow (2017), el desafío consiste en pasar de una inclusión “de personas” a una inclusión “de prácticas”, es decir, transformar las dinámicas de colaboración y las culturas escolares que sostienen la exclusión.

La viabilidad de este modelo encuentra respaldo en experiencias internacionales de financiamiento inclusivo. En países como Finlandia y Noruega, los sistemas de apoyo combinan recursos universales asignados a los establecimientos con mecanismos

complementarios para responder a necesidades específicas, reduciendo la dependencia exclusiva de categorías diagnósticas (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2016). Asimismo, en Portugal y Canadá los modelos de financiamiento incorporan variables territoriales y socioeconómicas en la asignación diferencial de recursos educativos (OECD, 2023). Finalmente, organismos internacionales como UNESCO (2020) han promovido la transición desde modelos centrados en cobertura y clasificación hacia enfoques orientados a participación, aprendizaje y bienestar como criterios de evaluación de políticas inclusivas.



Figura 1. Pirámide invertida del accountability educativo.

Fuente: Elaboración propia.

Este cambio implica un giro epistemológico que reorienta la política educativa hacia un enfoque de derechos que, si bien reconoce la necesidad de contar con mecanismos de financiamiento y control, entienda también la relevancia de establecer prioridades en aquellos procesos se saben hacen la diferencia en la consecución de

una escuela inclusiva, poniendo el centro el trabajo colaborativo y los apoyos y como objetivo final la mejora de la calidad de vida. Esto es lo que se debe asegurar y, por tanto, las evidencias deben reorientarse a la existencia y seguimiento de planes de apoyo, al trabajo colaborativo y a los resultados de los estudiantes en el contexto, lo que significa ir más allá de la calificación. En definitiva, alcanzar el ideal de la inclusión educativa requiere una transformación de las estructuras escolares, no solo de aquellas que tienen que ver con las prácticas, sino también con los modelos de financiamiento que han estado al alero de la administración educativa y que han demostrado no ser adecuados para la diversidad presente en las aulas del siglo XXI.

Conclusiones

Se observa que el diagnóstico opera como un dispositivo administrativo, más que como una herramienta pedagógica, orientando la gestión de los PIE hacia el cumplimiento normativo y la obtención de subvenciones necesarias para la sostenibilidad. Esto ha configurado una nueva forma de relacionarse entre docentes y estudiantes, convirtiendo a estos últimos en clientes que indirectamente otorgan recursos de los cuales depende la continuidad de los programas y la estabilidad laboral de los profesionales vinculados.

Por otra parte, la burocratización que implica la rendición de cuentas ha promovido que los docentes reenfoquen sus esfuerzos en mostrar que, el trabajo se hace, a través de la realización de diversos formularios y sistemas de registro, que limitan el tiempo de planificación y respuesta educativa, debilitando, por tanto, la calidad de los apoyos educativos. En la medida que la sostenibilidad del modelo inclusivo se vuelve la prioridad, se desfavorece el enfoque de derecho y el principio de equidad que la

política declara promover, condicionando el cumplimiento de estos a parámetros financieros que legitiman culturas tecnocráticas que reproducen prácticas de etiquetaje, fragmentan la comunidad escolar y obstaculizan la construcción de una cultura inclusiva.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones que trascienden el caso chileno. En primer lugar, ofrecen evidencia empírica cualitativa sobre los efectos identitarios y culturales del financiamiento por diagnóstico, una dimensión poco explorada en la literatura comparada que ha privilegiado los análisis de política y los datos cuantitativos de cobertura. En segundo lugar, el caso chileno puede ser leído como un experimento natural sobre los efectos de largo plazo de los modelos input de financiamiento en sistemas educativos que simultáneamente declaran compromisos inclusivos. La instrumentalización del diagnóstico, la burocratización del trabajo profesional y la reconfiguración identitaria no son fenómenos independientes: constituyen las dimensiones de un mismo sistema que opera con coherencia interna.

El diagnóstico genera los recursos; la burocracia los administra; y la identidad profesional se reconfigura para sostener ambos procesos. Esta articulación sistémica explica por qué no se han transformado la lógica de fondo, mientras el financiamiento siga condicionado al diagnóstico individual, las escuelas seguirán organizándose para producir diagnósticos antes que para garantizar aprendizajes. A partir de esto es relevante avanzar hacia un modelo basal de financiamiento inclusivo, que no dependa del número de diagnosticados, y que se sustente en principios de justicia social que lleguen a toda la comunidad educativa. El primer principio apunta a la universalidad de los apoyos, esto

consiste en la asignación de recursos que garanticen una base estable para todos los establecimientos, dejando atrás la lógica de voucher que opera en actualidad, esto implicaría establecer presupuestos estables para los establecimientos por periodos bi o trianuales que permitan la contratación de profesionales, servicios y recursos que puedan ser proyectados en el mediano plazo y renovados en función del cumplimiento de metas pedagógicas, tales como resultados de aprendizaje.

A esto se debe sumar un segundo principio que incorpore la equidad contextual, lo cual implica reconocer que no todos los establecimientos tienen las mismas necesidades y requieren de los mismos recursos, esto significa que los fondos deben distribuirse en base a las particularidades de la comunidad educativa, tales como la vulnerabilidad socioeconómica, tipo de familias, ruralidad, prevalencia de estudiantes con NEE, etc., priorizando a las escuelas que enfrentan mayores barreras para el acceso al aprendizaje y la participación de sus estudiantes.

Por último, el tercer principio sería la rendición de cuentas pedagógica o accountability educativo, lo que implica centrar los mecanismos de evaluación y control en los aprendizajes, la participación y el bienestar de los estudiantes, tal como aparece la siguiente figura. Para finalizar, las limitaciones que permiten interpretar correctamente el alcance del estudio son en primer lugar la participación de solo 3 establecimientos educativos de una comuna del sur de Chile, lo que no asegura la transferibilidad de los resultados a otros contextos, además de que en esta oportunidad no se ha considerado la voz de los propios estudiantes y sus familias, lo que debiera ser abordado en futuras investigaciones en esta línea.

Referencias Bibliográficas

- Ainscow, M. (2016). Diversity and equity: A global education challenge. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51, 143–155. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0056-x>
- Ainscow, M. (2017). *Struggles for equity in education: The selected works of Mel Ainscow*. Routledge.
- Arnaiz, P., & Caballero, C. (2020). Estudio de las aulas abiertas especializadas como medida específica de atención a la diversidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.009>
- Artiles, A. J., Kozleski, E. B., Trent, S. C., Osher, D., & Ortiz, A. (2010). Justifying and explaining disproportionality, 1968–2008: A critique of underlying views of culture. *Exceptional Children*, 76(3), 279–299.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Becerra, J., & Tamayo, C. (2025). La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en Colombia: Barreras, desafíos y estrategias. *Reincisol*, 4(7), 34–52. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(7\)34-52](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(7)34-52)
- Blanco Guijarro, R., & Duk Homad, C. (2011). Educación inclusiva en América Latina y el Caribe. *Aula*, 17, 37–55. <https://doi.org/10.14201/8394>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Centre for Studies on Inclusive Education. <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/guia-para-la-educacion-inclusiva-desarrollando-el-aprendizaje-y-la-participacion-en-los-centros-escolares/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700–719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Cabalin, C., & Andrada, P. (2023). La construcción de la identidad docente en una era de rendición de cuentas: Medios de comunicación y narrativas docentes en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7616>
- Carrasco, A., Luzón, A., & López, V. (2019). Identidad docente y políticas de accountability: El caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), 121–139. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>
- Castillo, D. (2024). Los múltiples usos del conocimiento experto: El caso de la Ley de Inclusión y el argumento de la segregación escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(50). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8277>
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: Un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65–81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2025). *Sostenibilidad financiera, equidad y eficiencia de la inversión educativa como requisitos habilitantes para la transformación educativa en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/82515-sostenibilidad-financiera-equidad-eficiencia-la-inversion-educativa-como>
- Delgado Valdivieso, K. E., Vivas Paspuel, D. A., Carrión Berrú, C. B., & Reyes Masa, B. del C. (2022). Educación inclusiva en América Latina: Trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(Especial 5), 18–35. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142>
- Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: De nuevo “voz y quebranto”. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 99–118.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2016). *Financing of inclusive education: Mapping country systems for inclusive education*. <https://www.european->

agency.org/resources/publications/financing-inclusive-education-mapping-country-systems-inclusive-education

Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395–413. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>

Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile: Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68–79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>

Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th ed.). SAGE Publications.

Graham, L. J., & Jahnukainen, M. (2011). Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. *Journal of Education Policy*, 26(2), 263–288. <https://doi.org/10.1080/02680939.2010.493230>

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2022). *Metodología de la investigación* (7.^a ed.). McGraw-Hill.

Hess, F. M. (1999). *Spinning wheels: The politics of urban school reform*. Brookings Institution Press.

Inostroza, F. A. (2020). La identidad de las educadoras diferenciales en tiempos de políticas de accountability. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(29). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4577>

Inostroza, F., & Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 123–148. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100123

Ley N.º 20.845. (2015, 29 de mayo). *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*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications.

López, V., González, P., Manghi, D., Ascorra, P., Oyanedel, J. C., Redón, S., Leal, F., & Salgado, M. (2018). Políticas de inclusión educativa en Chile: Tres nudos críticos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(157). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3088>

López, V., González, L., & Donoso, L. (2023). *El Programa de Integración Escolar (PIE): Análisis de su situación actual y perspectivas para el futuro. Propuestas para políticas inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.

<https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2023/09/Policy-Brief-PIE-Lopez-Gonzalez-Donoso.pdf>

Manghi, D., Godoy, F., Meza, P., & Soto, J. (2020). Understanding inclusive education in Chile: An overview of policy and educational research. *Educação e Pesquisa*, 50(175), 114–134. <https://doi.org/10.1590/198053146605>

Meijer, C. J. (1998). *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs. Trends in 14 European countries*. European Agency for Development in Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000198561>

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2009). *Decreto N.º 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. <https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de Integración Escolar*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2077>

Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2015). *Decreto Exento N.º 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*.

<https://especial.mineduc.cl/normativa/decretos-e-instructivos/>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley N.º 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*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://bcn.cl/2f8t4>

Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2012). Mejora de la escuela: Una mirada desde la justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 7–24.

Norwich, B. (2014). Recognising value tensions that underlie problems in inclusive education. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 495–510.

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.963027>

OECD. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>

Ruiz, G. (2025). Normas, indicadores y logros contrastados sobre el derecho a la educación en países de América del Sur. *RELAPAE*, (23), 16–29.

<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/2327/2516>

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education*, 17(8), 895–907.

Slee, R. (2019). *Belonging in an inclusive world: Rethinking education through social justice*. Routledge.

Stake, R. E. (2005). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.

UNESCO. (2015). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

UNESCO. (2021). *Políticas de educación inclusiva*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379487>

Valdés, M., & Pérez, C. (2023). Educación inclusiva y nueva gestión pública en las políticas de liderazgo escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, 45(179), 113–130.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Cristian José Soto Gallardo.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Cristian José Soto Gallardo: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

