

La paradoja de la equidad en los liceos desaventajados de Chile

The Equity Paradox in Disadvantaged High Schools in Chile

 Jocelyn L. Morales-Verdejo | Universidad de Chile

Cómo citar: Morales-Verdejo, J. L. (2026). La paradoja de la equidad en los liceos desaventajados de Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 28(especial), e04, 1-17.
<https://doi.org/10.24320/redie.2026.28.especial.e04.7889>

Resumen

Las políticas educativas juegan un rol central en la promoción de la equidad en el mundo. Sin embargo, diversas investigaciones sostienen que la implementación de estas políticas no siempre logra el fin para el que fueron diseñadas. El objetivo de este estudio fue explorar cómo los equipos directivos y de gestión, en liceos desaventajados socioeconómicamente, interpretan y traducen las políticas educativas orientadas a la promoción de la equidad; así como los posibles desafíos para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad. Este estudio fue exploratorio-cualitativo, transversal, de corte sociológico-crítico. Se entrevistó a 16 integrantes de equipos de liderazgo y gestión, de cuatro establecimientos educacionales secundarios desaventajados socioeconómicamente, de la región de Valparaíso (Chile). El análisis se realizó a través de la técnica de análisis temático. Los principales resultados indican que las políticas de equidad son interpretadas e implementadas de manera parcial y desde una perspectiva de déficit que permea la vida escolar, contribuyendo a configurar procesos de enseñanza-aprendizaje inequitativos que refuerzan y perpetúan las desigualdades sociales. Este estudio pone en alerta una paradoja de las políticas educativas de equidad, y discute su impacto crítico tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en la relación estudiante-docente.

Palabras clave: discriminación educacional, justicia social, proceso de interacción educativa, política educacional

Abstract

Educational policies play a key role in promoting equity worldwide. However, various studies have argued that these policies do not always achieve their intended outcomes. The objective of this research was to explore how administrative and management teams in socioeconomically disadvantaged high schools interpret and translate educational policies aimed at promoting equity, in addition to the potential challenges for developing quality teaching-learning processes. The study was exploratory and employed a qualitative, cross-sectional design, with a critical sociological approach. Interviews were conducted with 16 members of leadership and management teams from four socioeconomically disadvantaged secondary schools in the Valparaíso Region, Chile. Thematic analysis was



used to process the information. The main findings indicate that equity policies are interpreted and implemented in a partial manner and from a deficit perspective that permeates school life, helping to shape inequitable teaching-learning processes that reinforce and perpetuate social inequalities. This study sounds the alarm about a paradox of equity policies in education and discusses the critical impact this has both on teaching-learning processes and on the student-teacher relationship.

Keywords: educational discrimination, social justice, educational interactions processes, educational policy



I. Introducción

En las últimas décadas la equidad se ha consolidado como uno de los principios normativos centrales de las políticas educativas a nivel global (Sánchez y Manzanares, 2014). Organismos internacionales y gobiernos nacionales han promovido reformas orientadas a la equidad educativa y a la inclusión educativa de estudiantes históricamente marginados (Cole, 2022; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2023). Sin embargo, junto con esta expansión del discurso de la equidad, la investigación internacional ha advertido una tensión persistente entre los objetivos declarados de estas políticas, y sus efectos reales en las escuelas, particularmente en contextos social y económicamente desaventajados (Ainscow, 2020).

Esta tensión podría explicarse, en parte, por la transformación, ampliación e ideologización que ha tenido el concepto de equidad educativa a lo largo de estos años. Hace un par de décadas el término de equidad estaba asociado a oportunidades de aprendizaje de estudiantes con menos recursos económicos. Sin embargo, hoy el campo de acción de la equidad educativa se ha ampliado a una comprensión interseccional, donde no solo bastan más recursos, sino que se requiere pensar en el desarrollo de oportunidades de aprendizaje que consideren la explicitación y superación de barreras culturales sustentadas en estereotipos y prejuicios, que socaban la calidad y el tipo de educación que recibe cada estudiante (Gewirtz y Cribb, 2002; Morales-Verdejo, 2025).

Asimismo, en términos ideológicos, la equidad ha sido también abordada desde marcos tecnocráticos o neoliberales, en contraposición con una perspectiva que permite su anclaje en la justicia social (Cairney y Kippin, 2022). En el marco de las políticas públicas de educación, la equidad ha sido asociada también a aspectos económicos y compensatorios, y se ha dejado de lado la centralidad de las condiciones pedagógicas y relacionales necesarias para promover la equidad, en la experiencia cotidiana del estudiantado (Wilcox y Lawson, 2022).

América Latina continúa siendo testigo de profundas desigualdades estructurales y segregación social en los sistemas educativos, por lo que este tipo de tensiones adquiere especial relevancia. En general, las políticas públicas orientadas a promover equidad en educación se han implementado mediante estrategias de focalización, programas compensatorios o dispositivos normativos dirigidos a poblaciones con bajos niveles de ingreso (Cole, 2022; Valenzuela y Montecinos, 2017). Sin embargo, este tipo de medidas a veces carece de una relación más directa con la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso genera efectos no deseados como el etiquetado, la estereotipación, y la transmisión de bajas expectativas académicas y desesperanza aprendida, a estudiantes beneficiarios de estos programas o políticas públicas (Gorski, 2018; Valencia, 2020).

Chile no es la excepción, varios estudios nacionales han evidenciado las dificultades y tensiones que conlleva la implementación de estas políticas, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social (Acuña et al., 2014).

Desde la sociología crítica de la política educativa, se ha planteado que esta paradoja se vincula con el hecho de que las políticas no operan de manera lineal ni homogénea, sino que los actores escolares las interpretan, traducen y enactúan en contextos específicos (Braun et al., 2011; Rodríguez-Martínez et al., 2022).

En contextos escolares desaventajados, las prácticas educativas inequitativas suelen estar permeadas por mitos asociados a la pobreza y perspectivas deficitarias, que se naturalizan como parte del sentido común y, por lo tanto, muchas veces no son cuestionadas. Esto genera a su vez, una exacerbación en transmitir la responsabilidad e incluso "la culpa" de las dificultades de aprendizaje a los propios estudiantes y sus familias, invisibilizando factores



estructurales y pedagógicos que también están incidiendo de alguna manera (Ullucci y Howard, 2015; Valencia, 2020).

En este escenario, los equipos directivos y de gestión escolar aparecen como actores clave, puesto que son ellos los responsables de interpretar la política pública, y generar las condiciones institucionales para que estas se implementen en el ámbito escolar. En este sentido, toman especial relevancia las creencias, interpretaciones y decisiones que estos equipos lleven a cabo, ya que impactan directamente en la cultura escolar, las expectativas pedagógicas y la calidad del vínculo estudiante-docente que se pueda promover desde la institucionalidad.

Varias investigaciones evidencian que los liderazgos escolares interpretan una tensión estructural entre las políticas orientadas a la equidad y la persistencia de lógicas de mercado en el sistema educativo (Inostroza y Pávez, 2024). Es decir, una tensión entre los procesos de rendición de cuentas y estandarización de aprendizajes, para una educación de calidad, y por otro lado, la promoción de procesos de inclusión educativa que contribuyan a experiencias de aprendizaje equitativas.

Esta configuración produce una primacía de la evaluación de la calidad basada en el rendimiento académico, sobre estrategias orientadas a la promoción de la inclusión escolar. La evidencia empírica sugiere que, en la práctica, las políticas de equidad quedan relegadas a un plano secundario, al operar bajo una adhesión, principalmente formal y subordinada a los dispositivos de rendición de cuentas asociados a la calidad educativa (Inostroza y González, 2023).

Las investigaciones también demuestran que hay un compromiso condicionado por parte de los equipos directivos, frente a las políticas educativas de equidad, ya que al mismo tiempo demuestran adherencia y resistencia. En Chile, un estudio demostró que los equipos directivos valoran el principio de equidad y los recursos que conllevan programas vinculados a estas políticas; pero se resisten a generar cambios radicales en el funcionamiento de la escuela (Inostroza y Pávez, 2024).

Un estudio destacado respecto a la interpretación de las políticas educativas en Chile es el de Acuña et al. (2014), que utiliza la metáfora médica para describir cómo las instituciones escolares traducen las políticas educativas, concibiéndose como “cuerpos enfermos” que requieren diagnóstico e intervención externa. Esta metáfora revela una tensión entre apoyo y control, donde las políticas se perciben más como fiscalización, que como ayuda pedagógica. Concluye que dichas políticas refuerzan lógicas neoliberales y de normalización, condicionando la manera en que las escuelas entienden sus problemas y posibilidades de acción. Este mismo estudio presenta un elemento clave en la investigación de la política pública en educación, en contextos escolares desaventajados: la aproximación del análisis crítico de la política.

Si bien existe evidencia de investigaciones sobre la forma en la que los equipos directivos interpretan las políticas educativas de equidad, la gran mayoría corresponde a estudios que analizan solo un tipo de política. Por ejemplo, estudios sobre la política educativa de inclusión (Cuéllar et al., 2025; Inostroza y Pávez, 2024), la política de convivencia escolar (Barria-Herrera y Zurita-Garrido, 2023; López et al., 2023) y la política de subvención escolar preferencial (Acuña et al., 2014).

La presente investigación busca aportar, en este vacío, a través del análisis de las percepciones de los equipos de liderazgo y gestión escolar, respecto a tres políticas vinculadas a equidad presentes hoy en el sistema educativo chileno: el Programa de Integración Escolar (PIE), como política de equidad para el desarrollo de aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales; la Subvención Escolar Preferencial (SEP), como política de equidad dirigida a mejorar las condiciones para el aprendizaje de estudiantes prioritarios, y la Política de Convivencia Escolar, vinculada a los esfuerzos de



promover ambientes educativos seguros y respetuosos, entendiendo que las relaciones y el clima escolar son condiciones clave para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes.

El estudio se orientó por las siguientes preguntas de investigación:

P1 ¿Cómo los equipos de liderazgo y gestión, de liceos desaventajados socioeconómicamente, interpretan la implementación de las políticas educativas de equidad en sus establecimientos?

P2 ¿Cómo estas interpretaciones de la política pública podrían impactar, a juicio de los equipos de liderazgo y de gestión, en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje equitativos en el aula?

A partir de un enfoque cualitativo y una perspectiva crítica de la política educativa, en este artículo se propone comprender cómo estas traducciones institucionales configuran determinadas formas de relación estudiante-docente, y procesos de enseñanza-aprendizaje que, paradójicamente, pueden producir inequidad pedagógica.

El aporte del estudio radica en desplazar el análisis de la equidad desde una mirada centrada exclusivamente en el diseño de la política o en la redistribución de recursos, hacia una comprensión situada de sus efectos relacionales y pedagógicos. Al focalizarse en el vínculo educativo como dimensión clave y frecuentemente invisibilizada de la equidad, el artículo contribuye al debate latinoamericano sobre políticas educativas, al mostrar cómo las iniciativas orientadas a la justicia social pueden reconfigurar la vida escolar de maneras contradictorias, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

II. Método

Este estudio se inscribe en una perspectiva sociológico-crítica de la política educativa, que concibe las políticas orientadas a la equidad no solo como marcos normativos o instrumentos técnicos, sino como procesos sociales atravesados por relaciones de poder, discursos y supuestos culturales; cuyos significados se construyen y reconfiguran en contextos escolares específicos. Este enfoque resulta particularmente pertinente, dado que los análisis predominantes han tendido a abordar las políticas de equidad desde una lógica normativa o de implementación lineal, invisibilizando los procesos de mediación y resignificación que ocurren a nivel escolar.

Dado que el estudio busca comprender procesos de significación y mediación institucional, se optó por un diseño cualitativo, de carácter interpretativo. Este permite acceder a las perspectivas y construcciones de sentido que los actores construyen en torno a las políticas educativas de equidad. El foco analítico se situó en cómo estas políticas son vividas, resignificadas y operacionalizadas en liceos socioeconómicamente desaventajados, y cómo dichas interpretaciones configuran condiciones específicas para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde esta aproximación, los equipos directivos se entienden como mediadores institucionales estructuralmente constreñidos, cuyas creencias, decisiones y prácticas desempeñan un rol clave en la traducción de la política pública, en la vida cotidiana escolar. Este posicionamiento analítico permite examinar la paradoja de la equidad que orienta el estudio: el modo en que políticas diseñadas para promover justicia educativa pueden, en determinados contextos, contribuir a la producción de procesos educativos inequitativos.

2.1 Participantes y contexto del estudio

El estudio se desarrolló en Chile, en cuatro liceos de educación secundaria socioeconómicamente desaventajados, con currículum técnico-profesional. Estos liceos se



ubican en pequeñas localidades donde el establecimiento escolar es la única oferta educacional pública. Fueron seleccionados mediante un muestreo intencional orientado a maximizar la relevancia analítica del caso. La selección de los establecimientos respondió a criterios de vulnerabilidad socioeconómica del estudiantado, y a la presencia activa de políticas educativas orientadas a la equidad: política de Convivencia Escolar, de Inclusión Escolar y Subvención Escolar Preferencial.

Desde una perspectiva sociológico-crítica estos establecimientos son espacios institucionales donde las políticas educativas adquieren significado, se traducen en prácticas concretas y configuran determinadas condiciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Los participantes del estudio fueron 16 integrantes de equipos directivos y de gestión escolar: cuatro directores, cuatro jefas de unidad técnico-pedagógica, cuatro coordinadoras/es con responsabilidad directa en la implementación de las políticas educativas de inclusión, y cuatro coordinadoras/es de la política de convivencia escolar. El criterio principal de selección fue el rol estratégico que cada uno de estos actores podría cumplir, como mediadores entre la política pública y la práctica escolar en el establecimiento educativo.

Desde el enfoque adoptado, los equipos directivos no son considerados informantes privilegiados, por su capacidad de describir “correctamente” la política; sino por su posición institucional, y por el poder simbólico y organizacional que ejercen en la definición de marcos de sentido, expectativas pedagógicas y culturas escolares. Su voz resulta clave para comprender cómo las políticas de equidad son resignificadas en contextos de alta vulnerabilidad, y cómo dichas interpretaciones influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos del estudio y participaron de manera voluntaria. Además, se respetaron los principios éticos de confidencialidad, anonimato y consentimiento informado.

2.2 Proceso de recolección de información

El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre del año 2018. En cada liceo cuatro integrantes del equipo de liderazgo y gestión escolar fueron entrevistados: el/la director/a, el jefe/a de Unidad Técnica Pedagógica, el/la coordinador/a de la Política de Convivencia Escolar y el/la coordinador/a del Programa de Integración Escolar. Estas entrevistas duraron alrededor de 45 minutos.

Al inicio de las entrevistas, y con el fin de crear un clima de confianza con los entrevistados, se les solicitó que describieran brevemente en qué consistía su trabajo en el liceo, y cómo habían llegado a trabajar allí. Luego, mediante tres preguntas generales, se exploró cómo ellos describen la implementación de cada una de las tres políticas educativas orientadas a la equidad, incluidas en este estudio (convivencia escolar, inclusión escolar y Subvención Escolar Preferencial), y el impacto de la implementación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los participantes. Luego se transcribieron de manera literal.

2.3 Proceso de análisis

La información se procesó mediante análisis temático (Braun y Clarke, 2023), siguiendo un enfoque inductivo-interpretativo, coherente con la perspectiva sociológico-crítica del estudio (Braun et al., 2011).



El proceso de análisis siguió las etapas propuestas por Braun y Clarke (2023). Primero se realizó una lectura comprensiva y reiterada de las transcripciones de todas las entrevistas, para familiarizarse con la información y generar códigos iniciales vinculados a la interpretación de las políticas de equidad, y su impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa se realizó a través de una codificación abierta inductiva, sensible al lenguaje utilizado por las y los participantes, y a las formas en que interpretan y traducen las políticas de equidad, así como su implementación.

Luego, los códigos iniciales fueron agrupados en temas analíticos, atendiendo a regularidades, tensiones y contradicciones en los discursos. Un ejemplo de este análisis se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Temas analíticos y ejemplos de códigos

Temas analíticos	Ejemplos de códigos
Judicialización de la convivencia	"Es como cuando vas a la comisaría y el estudiante dice: 'Tengo una queja', y se anota el escrito, se hace la investigación, se hace la mediación judicial y todo eso".
Patologización de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales	"El equipo PIE [Programa de Integración Escolar] es el área más clínica de la escuela, donde diagnosticamos a los estudiantes, se toman las pruebas y se determina la dificultad o el diagnóstico clínico en sí".
Asistencialismo vinculado a vulnerabilidad socioeconómica	"Nuestro establecimiento tiene un 86.7 en el IVE. Cuando hay un alto nivel de vulnerabilidad, es normal que los docentes entren en la dinámica de las emociones y se descuide el deber de su trabajo. Se conectan con los estudiantes de tal manera que hay un alto nivel de protección y asistencia".

Nota: Los ejemplos de códigos corresponden a citas textuales de las entrevistas.

Este proceso permitió identificar temas transversales asociados a la judicialización de la convivencia, a la patologización de la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, y al asistencialismo vinculado a la vulnerabilidad socioeconómica. Estos temas emergieron como ejes centrales para comprender la paradoja de la equidad descrita en los resultados.

Desde la perspectiva sociológico-crítica adoptada, el análisis se orientó a comprender cómo estas interpretaciones producen efectos simbólicos y pedagógicos. En este sentido, los temas fueron analizados en relación con su potencial para configurar expectativas, prácticas institucionales y relaciones pedagógicas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.4 Aspectos éticos

El trabajo de campo se llevó a cabo con la plena aprobación del comité de ética de la universidad que apoyó este estudio. Para resguardar la identidad de las y los participantes se realizó una seudonimización de sus nombres y se crearon nombres ficticios para resguardar el anonimato de los establecimientos educacionales, y evitar su identificación o rastreo.

A todas las personas que participaron en este estudio se les entregó una hoja de información en la que se detallaba la investigación, el tipo de participación, los resguardos de confidencialidad y la posibilidad de retirarse libremente durante el estudio. También se les otorgó la posibilidad de resolver dudas, previo a las entrevistas, y se les pidió firmar un consentimiento informado previo a su participación.



III. Resultados

3.1 Interpretaciones de las políticas de equidad, y configuración de procesos educativos inequitativos

El análisis de las entrevistas realizadas a los equipos directivos y de gestión permitió identificar patrones consistentes en la forma en que las políticas educativas orientadas a la equidad son interpretadas y traducidas en los liceos socioeconómicamente desaventajados estudiados. Estos patrones muestran que, si bien las políticas analizadas comparten un discurso orientado a la justicia educativa, su traducción institucional da lugar a formas diferenciadas de inequidad que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los resultados se organizan en torno a tres políticas educativas: Política de convivencia escolar, Política de inclusión escolar, y la Subvención Escolar Preferencial.

3.2 Aproximación judicial de la Política de convivencia escolar

Los resultados muestran que la Política de convivencia escolar se implementa predominantemente desde un enfoque jurídico-procedimental, en el cual la relación estudiante-docente se configura como potencialmente conflictiva, que debe ser regulada mediante protocolos, investigaciones formales y resguardo del debido proceso.

Catalina (jefa de Unidad Técnica Pedagógica, en el Liceo de la Montaña) lo expresa mediante una metáfora explícita: “Es como cuando vas a la comisaría y el alumno dice: ‘Tengo una queja’, y se anota el expediente, se realiza la investigación, se lleva a cabo la mediación judicial y todo eso”.

De manera consistente, María (coordinadora de Convivencia Escolar, en el Liceo del Mar) define su rol en términos legales al señalar que: “el Coordinador de Convivencia Escolar es responsable de investigar el debido proceso”. Esta traducción jurídica desplaza el foco desde la construcción pedagógica del vínculo hacia la gestión administrativa del conflicto, lo que afecta directamente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Jorge (director del Liceo del Cerro) subraya que ninguna decisión puede tomarse sin cumplir los procedimientos formales: “No se puede expulsar a un estudiante del colegio si no se le ha brindado el apoyo previo; si no tiene el debido proceso, es por ley”.

Si bien esta lógica fortalece el resguardo de derechos, los equipos reconocen que implica una sobrecarga burocrática. María (coordinadora de Convivencia Escolar en el Liceo del Mar) señala: “Todas las prácticas deben tener evidencia, y ahora todo se registra en papel... tenemos que hacer muchos trámites para registrar cada situación”. En contextos de alta vulnerabilidad esta judicialización tiende a normalizar una relación defensiva entre docentes y estudiantes, donde el conflicto se gestiona como un problema legal, más que como una oportunidad formativa. En consecuencia, el vínculo pedagógico pierde centralidad, produciendo condiciones desiguales para enseñar y aprender, especialmente en liceos que concentran mayores situaciones de conflicto social.

Por otro lado, también algunos directivos y coordinadores expresan su intención de promover la convivencia escolar desde una aproximación formativa y situada. Roberto señala que, él intenta “inculcar esa visión en el profesorado antes de actuar o castigar [a los alumnos], para que puedan analizar a fondo las razones por las que el niño reacciona de esa manera” (coordinador de Convivencia Escolar, en el Liceo del Cerro). En el Liceo de la Montaña, Alberto (Coordinador de Convivencia Escolar) mencionó que también están intentando incorporar estrategias de prevención para promover relaciones sanas y armoniosas entre los miembros de la comunidad educativa. Esto con el objetivo de “minimizar los incidentes y evitar la ruptura de las buenas relaciones”.



Sin embargo, ello también implicaría un desafío mayor, puesto que, como señala Roberto (coordinador de Convivencia Escolar, en el Liceo del Cerro), para algunos docentes de mayor edad la manera de resolver un altercado en el aula es mediante un enfoque punitivo y autoritario, en lugar de uno basado en los derechos de niñas y niños. El mismo Roberto comentó: “Nos ha resultado difícil trabajar con ellos [los docentes], porque aún no se adaptan a este proceso donde los niños también tienen voz y voto; tienen derecho a expresar sus problemas”. Al mismo tiempo, Roberto también señala que a las niñas y los niños “les resulta difícil expresar sus emociones y, a menudo, no las expresan de la mejor manera”. Según él, esto puede llevar a la consecuencia de que: “cuando la forma en que los estudiantes dicen las cosas no es correcta, los profesores podrían tomar esto mal y reaccionar mal también” (coordinador de Convivencia Escolar, en el Liceo del Cerro).

En este sentido, las creencias de las y los docentes también es un aspecto que podría dificultar la promoción de una convivencia escolar armoniosa y saludable. Roberto (coordinador de Convivencia Escolar, en el Liceo del Cerro) relata que una de las docentes le dijo que se sentía frustrada y necesitaba hacerles ver a las y los estudiantes que, para superar su situación de vulnerabilidad, tenía que regañarlos y tratarlos con dureza:

Recibimos una carta de una clase donde los alumnos se quejaban del trato que les daba la docente, que era violenta y les gritaba. Hablamos con ella y nos dijo: “Por eso les grito, para que trabajen, no para que duerman, porque quiero que estudien mañana y estén lo mejor preparados posible” (coordinador de Convivencia Escolar, en el Liceo del Cerro).

3.3 Aproximación psicológico-clínica de la Política de inclusión escolar

Los resultados evidencian que la política de inclusión escolar es interpretada, en gran medida, desde un enfoque psicológico-clínico, especialmente a través del Programa de Integración Escolar. En este marco, el aprendizaje se redefine como un problema individual. Emilia (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo de la Montaña) caracteriza explícitamente el programa como: “el área más clínica del colegio, donde diagnosticamos a los alumnos; se realizan las pruebas y se determina la dificultad o el diagnóstico clínico”. De manera similar, Jennifer (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Campo) describe el ingreso al programa en términos de evaluación psicológica: “Primero realizamos una evaluación psicológica para medir el coeficiente intelectual y las habilidades socioemocionales”.

Esta lógica psicológica-clínica produce una segmentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que el profesorado de asignatura tiende a externalizar su responsabilidad pedagógica hacia los especialistas. Emilia (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo de la Montaña) lo ilustra al señalar que: “Los profesores no tienen la formación especializada para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales”. Asimismo, la presencia de un segundo adulto en el aula genera tensiones que afectan el vínculo pedagógico. Al respecto, Jennifer (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Campo) indica que: “Algunos profesores son bastante reacios a permitir que alguien entre al aula, porque se sienten muy observados”. Jacinta (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Mar) relata: “Un profesor me dijo: ‘Si quieres trabajar con mis alumnos, sácalos afuera, pero no entres en mi aula’”.

Por otro lado, se observa una diferenciación simbólica entre estudiantes con y sin necesidades educativas especiales. Melisa (coordinadora Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Cerro) señala: “Algunos profesores me han dicho: ‘Estos son tus hijos y estos son los míos’. Los estaban segregando por completo”. Como resultado, los estudiantes con necesidades educativas especiales tienden a desarrollar relaciones más cercanas con el equipo del Programa de Integración Escolar que con el docente de asignatura. Melisa lo



expresa metafóricamente: “La profesora es la estricta, y yo soy como la profesora ‘cariño’, cercana a los alumnos” (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Cerro). Esta diferenciación relacional refuerza una inequidad pedagógica, donde no todos los estudiantes acceden al mismo tipo de vínculo docente ni a iguales oportunidades de aprendizaje dentro del aula regular.

En el análisis temático de las entrevistas con los equipos directivos escolares se identificaron otras dos maneras de interpretar la política de inclusión: la inclusión como diversidad, y la inclusión como la necesidad de desarrollar un trabajo más personalizado con el alumnado que requiere un enfoque diferente al del modelo de aula regular. Ambas son importantes, ya que permiten comprender mejor los enfoques que los centros educativos están adoptando respecto a la inclusión escolar y las tensiones que pueden surgir entre las diferentes perspectivas.

3.4 Aproximación asistencialista de la Subvención Escolar Preferencial

En el marco de la Subvención Escolar Preferencial los resultados muestran que los altos niveles de vulnerabilidad social se interpretan desde un enfoque asistencial, centrado en las carencias socioemocionales.

Jennifer (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Campo) utiliza la metáfora de la “mochila” para describir esta realidad: “Cada uno de ellos carga una mochila con todos los problemas que traen de casa”. Esta lectura del contexto produce expectativas académicas diferenciadas. Según los equipos directivos escolares, el profesorado tiende a estigmatizar al alumnado de entornos desfavorecidos, lo que los lleva a etiquetarlos como “delincuentes” y “niños problemáticos”, además de transmitir bajas expectativas sobre su potencial de aprendizaje, a través de la relación estudiante-docente. Emilia (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en la Escuela de Montaña) afirmó que: “las etiquetas que el profesorado les pone a los alumnos pueden ser un problema para el desarrollo de sus expectativas académicas”. La misma Emilia puso ejemplos de lo que algunos profesores dicen de sus estudiantes: “Estos niños son inútiles, no tienen futuro, son delincuentes”. De manera similar, Carolina (jefa de Unidad Técnica Pedagógica, en el Liceo del Cerro) relata: “Hay docentes que dicen: ‘¿Para qué vamos a esforzarnos tanto si estos niños no van a aprender?’”.

En otros casos, la vulnerabilidad conduce a relaciones sobreprotectoras que reducen la exigencia pedagógica. Francisco (director en el Liceo de la Montaña) señala: “El profesorado se deja llevar por las emociones y termina sobreprotegiendo al estudiante... no le permite desarrollar todo su potencial”.

Asimismo, algunos equipos directivos reconocen relaciones distantes o indiferentes. Melisa (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en el Liceo del Cerro) describe a los docentes de enseñanza media como “profesores que llegan, dan clase y se van. Solo algunos dicen: ‘¿Cómo estás? ¿Por qué no viniste ayer? ¿Por qué desapareciste tantos días?’. Aquí son profesores más fríos que en primaria”.

Según Emilia (coordinadora del Programa de Integración Escolar, en Liceo de la Montaña), algunos docentes prefieren ignorar los problemas de los estudiantes, en lugar de considerarlos como un factor que podría influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ella comentó: “A veces le digo a la profesora: ‘Esta niña tiene una situación particular’, sin entrar en detalles, y la maestra me responde: ‘Ah, no sé, ese no es mi problema’”. En esta cita, se puede ver cómo Emilia, en su rol de coordinadora del Programa de Integración Escolar, intenta concientizar a la docente sobre la situación de vulnerabilidad de la estudiante, mientras que ésta muestra una reacción distante.

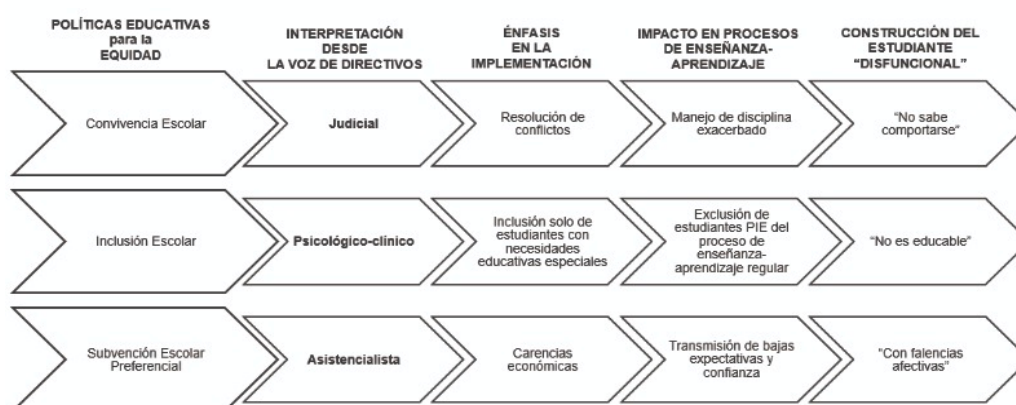


Estas formas de vínculo, desesperanzadas, sobreprotectoras o indiferentes configuran procesos de enseñanza-aprendizaje inequitativos, donde la equidad se redefine como contención o tolerancia, más que como derecho a una enseñanza de calidad.

3.5 Síntesis de resultados: de políticas de equidad a configuraciones pedagógicas inequitativas

Con el fin de sintetizar los resultados presentados, en la Figura 1 se organiza de manera esquemática cómo las tres políticas educativas orientadas a la equidad son reinterpretadas por los liceos mediante enfoques institucionales específicos. Estos enfoques configuran determinadas formas de implementación, y producen efectos relacionales y pedagógicos, que terminan siendo inequitativos. Esta síntesis no constituye un marco teórico previo, sino una abstracción analítica construida inductivamente, a partir del análisis temático de las entrevistas con equipos de liderazgo y gestión escolar.

Figura 1. De políticas de equidad a configuraciones pedagógicas inequitativas



Como se observa en la Figura 1, la política de Convivencia Escolar es traducida desde un enfoque judicial, lo que desplaza el foco hacia la resolución de conflictos, y deriva en un manejo exacerbado de la disciplina. En este marco, el estudiante tiende a ser construido como alguien que "no sabe comportarse", lo que reconfigura la relación pedagógica desde la corrección más que desde el aprendizaje.

De manera similar, la política de Inclusión Escolar se implementa mayoritariamente desde un enfoque psicológico-clínico, restringiendo la inclusión al estudiantado con necesidades educativas especiales, y produciendo su exclusión parcial del proceso regular de enseñanza-aprendizaje. Esta traducción contribuye a una representación del estudiante como "no educable" dentro del aula común.

Finalmente, la Subvención Escolar Preferencial se interpreta desde un enfoque asistencialista centrado en las carencias económicas y afectivas del alumnado. Esta lógica se traduce en prácticas pedagógicas que transmiten bajas expectativas y desconfianza, respecto de las capacidades de aprendizaje, configurando al estudiante como sujeto deficitario y emocionalmente carente.

En conjunto, esta síntesis permite observar que las políticas de equidad no operan de manera neutra en la vida escolar, sino que, al ser traducidas institucionalmente, reconfiguran el vínculo estudiante-docente de maneras que producen inequidad pedagógica. Específicamente producen configuraciones relacionales que desplazan el foco desde la enseñanza hacia la gestión del conflicto, el diagnóstico o la contención social, limitando el acceso equitativo a relaciones pedagógicas significativas, y a oportunidades reales de aprendizaje, particularmente en contextos socioeconómicamente desaventajados.



IV. Discusión

4.1 Paradoja de la equidad: políticas orientadas a la justicia educativa y producción de procesos educativos inequitativos

Los resultados de este estudio permiten profundizar empíricamente en una paradoja que ha sido señalada por la literatura internacional, pero que sigue siendo insuficientemente explorada en contextos escolares concretos: las políticas educativas orientadas a la promoción de la equidad pueden, en su implementación cotidiana, producir procesos educativos inequitativos, especialmente en instituciones que atienden a poblaciones socioeconómicamente desaventajadas (Rodríguez-Martínez et al., 2022).

Desde una perspectiva de justicia social, los resultados muestran que la implementación de las políticas educativas orientadas a promover equidad educativa configura al estudiante desde una mirada deficitaria (Valencia, 2020). De los resultados se desprende un diseño de política pública que se inclina hacia una cultura escolar, y condiciona expectativas pedagógicas que refuerzan y contribuyen a perpetuar procesos de enseñanza-aprendizaje de menor calidad para los estudiantes más desaventajados.

En el caso de la política de Convivencia Escolar, los resultados evidencian una comprensión jurídico-procedimental que se concentra principalmente en el manejo de resolución de conflictos y una exacerbación del control de conducta, por sobre la promoción de relaciones estudiante-docente de confianza y respeto, que permitan y propicien procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad (López et al., 2023).

De manera similar, la política de Inclusión Escolar se entiende desde un enfoque completamente opuesto al que se busca instalar. Mientras la política intenta abrir espacios y oportunidades de aprendizaje para estudiantes con necesidades educativas especiales, el resultado es una patologización de estos estudiantes a través de un enfoque imperantemente psicológico-clínico. Como consecuencia, se segrega a los estudiantes, y se fragmenta la responsabilidad pedagógica, lo que genera tensión y disputa en el aula, entre docentes y miembros del equipo del programa de integración escolar, en vez de promover trabajo colaborativo y co-docencia en favor de la inclusión de todas y todos. Esto concuerda con la literatura especializada, que señala que con este tipo de políticas el aprendizaje sigue obstaculizado por barreras para una inclusión plena (Ainscow, 2020).

Finalmente, la Subvención Escolar Preferencial se interpreta desde un enfoque asistencialista, es decir, en el que se exacerban las necesidades y carencias de las y los estudiantes, por sobre su potencial de aprendizaje, dado el contexto socioeconómico del que provienen. En este sentido, se naturalizan bajas expectativas, prácticas pedagógicas inequitativas, y la equidad termina siendo definida más como contención que como derecho a una enseñanza de calidad (Gorski, 2018).

4.2 El rol de los directivos: ¿villanos, héroes o traductores de la inequidad educativa?

Los resultados ponen de relieve el rol central de los equipos directivos y de gestión, como mediadores entre la política pública y la práctica escolar (Braun et al., 2011). Lejos de ser actores neutros, sus interpretaciones, decisiones y creencias configuran las condiciones institucionales en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto no implica responsabilizar individualmente a los equipos directivos como “villanos de la película”, sino reconocer que operan en contextos de alta presión normativa, escasez de recursos y fuerte estigmatización social (Inostroza y Pávez, 2024). Sin embargo, los resultados sugieren que quienes logran identificar una problematización explícita de las miradas deficitarias y de los supuestos que subyacen a la implementación de las políticas,



podrían contribuir a que las iniciativas de equidad no corran el riesgo de reproducir las mismas desigualdades que buscan superar.

4.3 La paradoja está en el diseño no en la implementación

Como se observa en los resultados presentados, los equipos de liderazgo y gestión interpretan cada una de las políticas educativas orientadas a promover equidad, como un mecanismo de segregación y estereotipación de las y los estudiantes que son identificados como sus beneficiarios. Específicamente, la política de convivencia escolar segrega, estereotipa y estigmatiza a los estudiantes etiquetados como “problemáticos”, versus aquellos que no lo están, a través de sus mecanismos y protocolos focalizados principalmente en la resolución de conflicto; por sobre la promoción de relaciones armoniosas y positivas entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

La política de inclusión, a través del Programa de Integración Escolar (PIE) segrega, estereotipa, estigmatiza y patologiza a los estudiantes con necesidades educativas especiales, al catalogarlos como “estudiantes PIE”, con una carga simbólica peyorativa de sus capacidades de aprendizaje, versus quienes no participan del programa; a través de sus protocolos de diagnóstico e intervención propuestos desde la política pública. Así mismo, la política de subvención escolar preferencial genera estereotipación y estigmatización en estudiantes que son denominados formalmente como “prioritarios”; pero que en la práctica se reconocen como “vulnerables”, por el índice de vulnerabilidad escolar que define quién es beneficiario de la subvención y quién no.

En este sentido, no es la forma en la que los equipos directivos interpretan estas políticas lo que conlleva una paradoja en su implementación (promover equidad y finalmente producir inequidades), sino que más bien es la forma en la que se diseñan las políticas, lo que genera este tipo de inequidades en su despliegue (Cairney y Kippin, 2022). Por lo tanto, las y los directivos, a través de sus relatos, presentan una lógica que ha sido establecida con una retórica de equidad, desde el diseño de cada una de las políticas públicas; pero que se sustenta en un modelo híper mercantilizado. Esto se expresa en la resolución y abordaje, a través de medidas individualizadas, que refuerzan concepciones deficitarias (Valencia, 2020), lo que atribuye al estudiante la responsabilidad por sus condiciones socioeconómicas de origen, sus necesidades educativas especiales y su mal comportamiento. Y desconoce las variables estructurales, las orientaciones políticas y las condiciones que se conjugan, y que deberían considerarse para promover espacios educativos más equitativos.

4.4 Mirada deficitaria, estereotipos y reproducción de la desigualdad

Un hallazgo transversal del estudio es que las interpretaciones deficitarias de la equidad no se limitan a una política específica; sino que operan de manera articulada configurando una lógica institucional que atraviesa la gestión escolar, la cultura docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta lógica se nutre de mitos de la pobreza y de estereotipos interseccionales, ampliamente documentados en la literatura (Ullucci y Howard, 2015; Valencia, 2020).

En los liceos estudiados, estas creencias influyen en la forma en que los equipos directivos describen que las y los docentes interpretan el contexto escolar socioeconómicamente desaventajado, y orientan las prácticas pedagógicas, al reforzar expectativas bajas y una visión del estudiantado como “problemático”, “vulnerable” o “difícil de educar”. Desde una perspectiva de justicia social, este proceso resulta particularmente problemático, ya que la inequidad no se produce solo por falta de recursos sino por representaciones sociales sustentadas en mitos y estereotipos de pobreza, que normalizan relaciones pedagógicas que refuerzan desigualdades socioeconómicas y educativas (Morales-Verdejo, 2025).



4.5 Implicancias para el debate sobre equidad educativa

Esta investigación aporta evidencia empírica para sostener que la equidad educativa no puede evaluarse únicamente por la existencia de políticas, programas o recursos, sino por sus efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en las relaciones pedagógicas que se construyen en la escuela (Wilcox y Lawson, 2022). La paradoja identificada en los liceos desaventajados de Chile dialoga con debates más amplios en América Latina y a nivel internacional, donde se ha advertido que las políticas de equidad, si no abordan las dimensiones culturales y relacionales de la desigualdad, pueden terminar legitimando formas sutiles de exclusión educativa.

Esto implica una transformación en la forma de comprender el diseño y la evaluación de las políticas educativas orientadas a promover experiencias equitativas y de calidad en el aula; si se considera el cuestionamiento no solo de la eficiencia o efectividad de los recursos o programas, sino también el cuestionamiento de las creencias que están en la base de estos diseños y evaluaciones. En particular, quisiera destacar la importancia que tiene el vínculo estudiante-docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y la necesidad urgente de considerarlo como un eje central al momento de diseñar estas políticas.

V. Conclusiones

Los resultados de este estudio permiten profundizar en la paradoja de las políticas educativas de equidad: las políticas orientadas a promover justicia educativa pueden, en su traducción institucional y en su implementación cotidiana, contribuir a la producción de procesos de enseñanza-aprendizaje inequitativos. En particular, en liceos socioeconómicamente desaventajados estas políticas contribuyen a la reproducción y legitimación de desigualdades e inequidades educativas a través de prácticas pedagógicas y organizacionales que configuran condiciones diferenciadas de aprendizaje.

En conclusión, esta investigación aporta a la reflexión de la política educativa de equidad en al menos tres direcciones. En primer lugar, aporta evidencia empírica que muestra que la política no opera como un dispositivo lineal de implementación; sino como un proceso de traducción situado, mediado por interpretaciones, marcos de sentido y condiciones institucionales específicas. En este sentido, los resultados refuerzan la necesidad de desplazar el foco analítico desde la implementación hacia una problematización más amplia, que incorpore el diseño de la política pública y los supuestos culturales que la sostienen.

En segundo lugar, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de la equidad más allá de una lógica centrada exclusivamente en la redistribución de recursos, incorporando dimensiones culturales, relacionales y pedagógicas que configuran la experiencia educativa. En particular, los resultados permiten situar el vínculo estudiante-docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje como espacios clave y frecuentemente invisibilizados, en los que se juegan los efectos concretos de las políticas de equidad.

En tercer lugar, al situar el análisis en establecimientos que atienden a poblaciones socioeconómicamente desaventajadas, el estudio aporta al debate latinoamericano e internacional, al mostrar que es precisamente en estos contextos donde las políticas pueden producir efectos más contradictorios, tensionando su potencial transformador.

No obstante, estos resultados deben ser leídos considerando asimismo las limitaciones del estudio. Si bien este estudio permite comprender en profundidad los procesos mediante los cuales las políticas de equidad son interpretadas y resignificadas, esto responde a un estudio en contextos escolares específicos (liceos), y el análisis se construye solo a partir de las perspectivas de los equipos directivos y de gestión. Esto implica que otros niveles educativos, por ejemplo, educación básica y preescolar, y otras voces relevantes,



particularmente las del profesorado y el estudiantado, quedan fuera del alcance del estudio; lo que abre una línea necesaria de profundización para futuras investigaciones orientadas a comprender con mayor complejidad los procesos pedagógicos y relacionales implicados.

Respecto a las implicancias del estudio, en particular se advierten sobre los riesgos de implementar políticas de equidad, sin problematizar las miradas deficitarias y los supuestos culturales que las atraviesan, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social. Desde esta perspectiva, avanzar hacia una equidad educativa sustantiva no se reduce a la expansión o intensificación de políticas; sino que requiere revisar críticamente sus fundamentos, así como las condiciones estructurales en las que se inscriben.

En este marco, el carácter hipermercantilizado del sistema educativo emerge como una tensión relevante, que limita el alcance de estas políticas, reforzando la necesidad de promover condiciones institucionales que sitúen el proceso de enseñanza-aprendizaje y el reconocimiento del potencial del estudiantado, en el centro de la acción educativa.

En este sentido, los resultados invitan a cuestionar una premisa ampliamente instalada en el campo educativo: que una mayor cantidad de políticas de equidad conduce, de manera directa, a sistemas educativos más justos. Por el contrario, los hallazgos sugieren que el desafío no radica únicamente en diseñar mejores políticas, sino en interrogar críticamente las racionalidades que las sustentan y los efectos que producen en la vida escolar, poniendo el acento en la relación estudiante-docente.

Agradecimiento

A los equipos de liderazgo y gestión escolar que estuvieron dispuestos a participar en este estudio.

Corrección de estilo: Antonieta Kiyoko Nishikawa Aceves

Declaración de no conflicto de intereses

La autora declara no tener conflicto de intereses.

Fuente de financiamiento

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y CONICYT-BECAS CHILE No. 72160352.

Referencias

Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: la metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46-55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-363>

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>

Barria-Herrera, P. y Zurita-Garrido, F. (2023). Protagonistas de la convivencia escolar: roles y actuaciones en la escuela desde las políticas educativas chilenas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(50), 141-156. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i50.2076>

Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M. y Hoskins, K. (2011). Taking context seriously: Towards explaining policy enactments in the secondary school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 585-596. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601555>



- Braun, V. y Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Cairney, P. y Kippin, S. (2022). The future of education equity policy in a COVID-19 world: A qualitative systematic review of lessons from education policymaking. *Open Research Europe*, 1, 78. <https://doi.org/10.12688/openreseurope.13834.2>
- Cole, M. (2022). *Education, equality and human rights: Issues of gender, "race", sexuality, disability and social class* (5a. ed.). Routledge.
- Cuéllar, C., Godoy, C., Horn, A., Queupil, J. P. y Nogués, M. (2025). Inclusión educativa en Chile: las voces de docentes, líderes medios y directivos escolares. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 206-227. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6117>
- Gewirtz, S. y Cribb, A. (2002). Plural conceptions of social justice: Implications for policy sociology. *Journal of Education Policy*, 17(5), 499-509. <https://doi.org/10.1080/02680930210158285>
- Gorski, P. C. (2018). *Reaching and teaching students in poverty: Strategies for erasing the opportunity gap* (2a. edition). Teachers College Press. <https://www.tcpres.com/reaching-and-teaching-students-in-poverty-9780807758793>
- Inostroza, F. y L. González, C. (2023). ¿Es posible incluir en un mercado educativo? Los discursos de directores de escuelas de Chile ante las políticas de inclusión escolar. *Revista Boletín Redipe*, 12(11), 104-124. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i11.2043>
- Inostroza, F. y Pávez, P. (2024). Directores de escuela como traductores de las políticas de inclusión: compromiso condicionado, premiar la inclusión y privatizar la traducción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32. <https://doi.org/10.14507/epaa.32.7971>
- López, V., Valdés, R., Valle, L. R.-C. D. y Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>
- Morales-Verdejo, J. (2025). Students' and teachers' social representations of the student-teacher relationships at disadvantaged secondary schools in Chile. *International Journal of Educational Research Open*, 8, 100432. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100432>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity. <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Rodríguez-Martínez, C., Martín-Alonso, D. y Marrero-Acosta, J. (2022). Políticas educativas y equidad: Introducción al monográfico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7537>
- Sánchez, J. y Manzanares, A. (2014). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 12-28. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/472>
- Ullucci, K. y Howard, T. (2015). Pathologizing the poor: Implications for preparing teachers to work in high-poverty schools. *Urban Education*, 50(2), 170-193. <https://doi.org/10.1177/0042085914543117>
- Valencia, R. R. (2020). *International deficit thinking: Educational thought and practice*. Routledge.
- Valenzuela, J. P. y Montecinos, C. (2017). Structural reforms and equity in Chilean Schools. *Oxford Research Encyclopaedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.108>



Wilcox, K. C. y Lawson, H. A. (2022). Advancing educational equity research, policy, and practice. *Education Sciences*, 12(12), 894. <https://doi.org/10.3390/educsci12120894>