

Programa de Becas Cosmos

1. Introducción

El Programa Becas Cosmos es el programa de inclusión, al Colegio Humboldt, de estudiantes provenientes de familias oriundas de Navidad con recursos socioeconómicos insuficientes. Se inserta en el propósito educativo y la identidad del Colegio, y en la vocación de integración social en la comuna de Navidad de la Fundación Humboldt, su sostenedora.

El Programa se enmarca, además, en la formación de ciudadanos democráticos y en la adquisición de las habilidades y actitudes que ella supone, reconociendo la pluralidad de posturas, opciones y procedencias socioeconómicas. Por su propia naturaleza, esta iniciativa favorece la interacción cotidiana y el encuentro entre estudiantes de distintos orígenes, superando la homogeneización y la segmentación que caracterizan al modelo educativo chileno.

Sus principales definiciones son:

- **Un desafío compartido.** Comprometer y socializar este programa de inclusión socioeconómica con todos los estamentos de la comunidad educativa, a través de las tareas, los roles y las acciones que demanda una iniciativa de esta envergadura.
- **Una convicción institucional.** El Programa supone la convicción de la Fundación Humboldt, del Director y de su Consejo Asesor.
- **Un proceso abierto.** Por su propia naturaleza, se asume que surgirán complejidades y problemáticas que no es posible prever al inicio.
- **Un sentido formativo.** Desde una perspectiva educativa, la inclusión promueve la formación ciudadana, en la medida en que exige la convivencia y el establecimiento de relaciones cotidianas entre personas de orígenes e historias de vida diversos.
- **Un aporte concreto.** Lo esencial es el compromiso y la convicción de que el Programa es un aporte y una necesidad: tanto para la formación de los estudiantes como para expresar el sentido y los principios del PEI, y como oportunidad de crecimiento y desarrollo académico, físico y social para las familias que se incorporan.

2. Fundamentación teórica

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU, 2015), la Educación de Calidad se define como “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La educación es importante porque:

- Es clave para alcanzar otros Objetivos de Desarrollo Sostenible: el acceso a una educación de calidad permite a las personas superar la pobreza.
- Contribuye a reducir las desigualdades y a lograr la equidad de género.
- Empodera a las personas para llevar una vida más saludable y sostenible.
- Es fundamental para fomentar la tolerancia y construir sociedades más pacíficas.

En Chile, los estudios indican que el sistema educativo es central en la producción y reproducción de las desigualdades (Puga, 2011), ya que los recursos educativos a los que se accede en la etapa de formación definen en gran medida las posibilidades futuras (MINEDUC, 2017, p. 50). Sobre la base de esa segregación, las aulas se han convertido en una traba que dificulta el principio de inclusión —la garantía de educación para todos “sin discriminaciones arbitrarias de ninguna clase” (Queupil & Durán, 2018, p. 115)—, lesionando una de sus funciones primordiales: enseñar la convivencia ciudadana en un contexto heterogéneo y democrático, cultivando “el sentido de la participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones” (Sandoval, 2014, p. 168). Por esta vía se aspira a “mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto y construir una sociedad más integrada y cohesionada” (Queupil & Durán, 2018, p. 117).

Como plantea Rossetti (2014), el modelo educativo chileno está lejos de promover la cohesión social y la igualdad de oportunidades: prácticamente no existe probabilidad de que el 30 % más rico del país comparta el sistema escolar con el 30 % más pobre, lo que priva a las clases más bajas del capital social necesario para acceder a mejores empleos.

Diversos estudios confirman las dificultades de aprender a convivir con la diversidad. Según el INJUV (2017), entre las causas que los jóvenes atribuyen al bullying aparecen, en primer lugar, el ejercicio del poder en las relaciones sociales y, con igual valoración, “porque los otros son diferentes”: ambas coinciden en el factor socioeconómico. El cyberbullying se manifiesta sobre todo entre estudiantes de 5° a 8° básico, cursos que concentran el 55 % de las denuncias (La Tercera, 2018). Asimismo, la Superintendencia de Educación (2018) registró un aumento del 38 % en las denuncias de maltrato físico y psicológico entre 2017 y el primer semestre de 2018, y un alza del 41 % en el maltrato físico; las agresiones de escolares y apoderados contra profesores crecieron un 31 % (de 91 a 119 casos), con una tendencia progresiva (55 en 2014; 56 en 2015; 64 en 2016; 91 en 2017; 119 en 2018).

El actual modelo educativo, inequitativo en su raíz, no ofrece igualdad de oportunidades; sin ella, la brecha social se mantiene e incluso se agudiza. Tampoco favorece la inclusión —entendida como “el reconocimiento de la diversidad y, desde aquí, que el sistema se adapte a ella” (Rubio, 2017, citado por Queupil & Durán, 2018, p. 112)— ni el encuentro entre estudiantes de distintos sectores sociales. Así, “los alumnos de escasos recursos estudian en establecimientos públicos empobrecidos, quedando desprovistos de las mismas oportunidades educativas que los estudiantes de establecimientos financiados privadamente” (Cavieres, 2014, p. 1035).

Sin embargo, es posible cambiar el rumbo. Ello implica colaborar —desde el ámbito que corresponde— reevaluando y corrigiendo el modelo educativo vigente para superar la segregación que lo caracteriza. El aula es el lugar donde se desenvuelven estas relaciones y se enriquece cuando acoge la diversidad: valora y fomenta la interacción y la incorporación, posibilitando el vínculo entre estudiantes de orígenes sociales, concepciones y códigos culturales distintos (Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, 2011). En síntesis, “se trata de validar la integración social como un objetivo de las políticas educativas” (Bellei, 2004, p. 14), constituyendo a la escuela “en un espacio clave para la integración de una sociedad” (Ritacco & Amores, 2011, p. 119).

La educación cumple un rol crucial, pues “es el instrumento fundamental de las políticas públicas para corregir las desigualdades estructurales” (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018, p. 13). Por ello resulta imperioso fortalecerla (Ferreiro, 2012, p. 42) y orientarla a “asegurar la cohesión social” (Rochex, 2011, p. 78), desplegando estrategias de discriminación positiva que “ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten” (Martínez, 2012, p. 40).

En el fondo, se trata de concretar lo que expresa la Ley de Inclusión Educativa (LIE) en su artículo 3º: “propiciar que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión”.

La preparación y el desarrollo de esta convivencia es un proceso complejo, ya que obliga a revisar supuestos y a abrirse a lo nuevo: procedimientos de acceso, esfuerzos económicos mediante becas, la cultura escolar del establecimiento, la capacitación de todos los miembros de la comunidad y las prácticas pedagógicas del aula. No obstante, estas barreras pueden superarse si existe la convicción —en todos los estamentos— de que una educación diversa y plural resulta más provechosa que una marcada por la uniformidad y la segregación, concibiendo el aula como “la opción más valiosa” (Marchesi, 2006, p. 63) para un auténtico encuentro en la diversidad (Dussel, 2005, p. 87).

2.1 Programas de inclusión socioeconómica

La inclusión de estudiantes provenientes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes se relaciona directamente con:

- **La Misión de la Fundación Humboldt**, sostenedora del Colegio: mediante el Colegio Humboldt como plataforma de impulso y su Proyecto Educativo como medio, implementar programas y proyectos innovadores, de gran impacto y largo plazo en educación, cultura y conservación del medio ambiente, a través de alianzas con las personas que habitan la comuna de Navidad.
- **El Propósito del Colegio Humboldt**: “Formar ciudadanos orientados por el bien común, competentes, éticos, autónomos y creativos, líderes en el diseño de propuestas

innovadoras para mejorar la vida de su comunidad, conscientes y conectados consigo mismos, con los demás y con la naturaleza” (PEI 2021, p. 11).

La inclusión social es un elemento distintivo y transversal del Proyecto Educativo y de la formación de nuestros aprendices, a través del Programa Cosmos y de un programa de inclusión que promueve la diversidad de estudiantes con capacidades diferentes (en desarrollo). La pregunta central es cómo el Colegio se prepara para acoger e integrar a los nuevos estudiantes; para ello resulta esencial el compromiso de toda la comunidad educativa. No se trata solo de incluir al aprendiz, sino —y quizás es lo más difícil— de incorporar a las familias, tanto a las que llegan como a las que reciben, de modo que los estudiantes incluidos puedan sentirse parte de la cultura escolar.

Revisando experiencias nacionales, la mayoría de los colegios particulares cuentan con becas parciales o totales gestionadas por el Centro de Padres, dirigidas a familias que ya forman parte del colegio y atraviesan necesidades económicas transitorias. Son pocos los colegios que, como el Colegio Humboldt, buscan incorporar a estudiantes de sectores desfavorecidos de su propia zona geográfica, convencidos de que el encuentro al interior del aula beneficia a todos. Algunos ejemplos:

- **Colegio San Juan Evangelista (Las Condes):** incluye anualmente a alumnos en distintos niveles mediante un programa financiado por la Municipalidad de Las Condes, que costea los estudios en un colegio particular a estudiantes de zonas vulnerables de la comuna. El programa no exige un promedio mínimo para renovarse y cubre la mensualidad, el apoyo psicopedagógico y el traslado escolar.
- **Colegio Seminario Pontificio Menor (Las Condes):** trabaja la inclusión en distintas áreas, desde dificultades cognitivas permanentes hasta la dimensión social, con apertura a estudiantes vulnerables financiados mediante becas del propio colegio.
- **Colegio Saint George (desde 2021):** implementa un Programa de Inclusión Socioeconómica que ha servido de base teórica y de planificación para el Programa Cosmos. Incrementa gradualmente el número de alumnos (10 por año), con preferencia por incorporar estudiantes en Reception 1 y privilegiando a hermanos de alumnos ya becados.

3. El Programa Cosmos del Colegio Humboldt

Objetivo general: ofrecer a estudiantes de familias oriundas de Navidad y alrededores, con recursos socioeconómicos insuficientes la posibilidad de estudiar en el Colegio Humboldt y desarrollarse intelectual, social y emocionalmente junto a otros aprendices humboldtianos.

Objetivos específicos:

- Incluir a estudiantes regulares mediante matrículas parcialmente financiadas, identificando y dando respuesta a las barreras —colegiatura, materiales y útiles escolares— que impiden a estas familias postular al Colegio Humboldt.
- Gestionar los ámbitos de convivencia, pedagógico y de formación para acompañar efectivamente a los niños y niñas provenientes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes.
- Preparar a la comunidad humboldtiana para recibir a estos estudiantes como pares, en igualdad de derechos y deberes.

Destinatarios: niños y niñas oriundos de la comuna de Navidad y alrededores, calificados como estudiantes prioritarios, cuya situación socioeconómica no les permite el acceso regular al Colegio Humboldt.

3.1 Requisitos de admisión

Los apoderados deben cumplir los requisitos de la admisión regular:

- Leer el Proyecto Educativo.
- Leer el Reglamento Interno y Manual de Convivencia.
- Completar el formulario de postulación.

Además, los postulantes deben cumplir los siguientes requisitos:

- Provenir de familias oriundas de la comuna de Navidad y alrededores.
- Estar en el tramo del 60 % al 90 % del Registro Social de Hogares. Si no cuenta con calificación socioeconómica, estar clasificado en los tramos A o B del Fondo Nacional de Salud (FONASA).
- Contar con un apoderado —madre, padre o tutor— que cumpla con los requisitos de vínculo significativo y las condiciones para acompañar al niño o niña en su aprendizaje, según el informe de evaluación psicológica que el Colegio proveerá. El o los apoderados participarán en una entrevista con el Comité Cosmos, encargado de evaluar a los postulantes y asignar los beneficios.
- Aprobar la evaluación diagnóstica, demostrando las capacidades de aprendizaje mínimas para proyectar un proceso formativo satisfactorio según las exigencias del Colegio Humboldt.

3.2 Requisitos de mantención del beneficio

Para mantener la beca deben cumplirse los siguientes criterios; no obstante, el porcentaje podrá variar según cambios en las condiciones socioeconómicas de la familia.

Los aprendices del Programa deben:

- Aprobar los ámbitos y asignaturas de cada curso, con resultados académicos en el promedio de sus pares.
- Participar en las actividades del itinerario formativo.
- Cumplir con las normas del Reglamento Interno.
- Tener una asistencia mínima del 90 %.

Los padres, madres o apoderados deben:

- Cumplir con las normas del Reglamento Interno.
- Participar en las actividades previstas para los apoderados (reuniones y encuentros).
- Pagar el porcentaje de cofinanciamiento en los plazos estipulados.

3.3 Niveles y cantidad de beneficiarios

Como se explicó, la literatura recomienda que los niveles de ingreso preferentes sean Reception 1 y 2, para facilitar la inclusión desde el inicio de la trayectoria escolar. Complementariamente, pueden incorporarse estudiantes en niveles superiores si manejan el idioma inglés. El Programa contempla becar al menos al 15 % de los alumnos matriculados hasta el año 2035, avanzando progresivamente al 20 % o más mediante donaciones.

3.4 Escala de cofinanciamiento

El Programa contempla un cofinanciamiento que debe ajustarse cada año a números enteros (aprendices), privilegiando el número total de beneficiados.

Tabla 1. Porcentaje de cofinanciamiento del Programa

Del total de beneficiarios	Descuento sobre la colegiatura
40 %	95 %
30 %	50 %
30 %	30 %
Beca promedio	62 %–63 %

El porcentaje de descuento se definirá en el Comité Cosmos cada octubre del año anterior. Podrá variar entre hermanos y de un año a otro según el cumplimiento de los requisitos por parte de la familia, priorizando siempre a aprendices de una misma familia y a quienes presenten mayores indicadores de logro.

La comunidad humboldtiana, por su parte, debe:

- Valorar la incorporación de niños, niñas y jóvenes al Programa Cosmos.
- Acompañar esa incorporación, según la evaluación de clima, de directivos u otras instancias.
- Comprometerse con el Programa y apoyarlo.

Comité Cosmos

Integrante	Cargo
Leen Vandevelde	Headmistress
Macarena Güell	Admissions
Fernanda Witt	Fundadora
Rosario Valenzuela	Fundadora

4. Plan de trabajo

Tabla 2. Plan de trabajo (desde septiembre de 2023)

Fecha	Actividad	Responsable
Abril–mayo y agosto–septiembre	Publicación y postulaciones al Programa Cosmos	RR. SS. y Admissions Team
Septiembre–octubre	Entrevistas a postulantes y a aprendices beneficiarios antiguos	2 integrantes del Comité Cosmos
Hasta el 20 de octubre	Evaluación y selección de aprendices beneficiarios	Comité Cosmos
20 de octubre	Comunicación a las familias beneficiarias	Admissions Team
4 de noviembre	Encuentro presencial de familias nuevas: presentación del PEI y del Manual de Convivencia	Headmaster y Head of Wellbeing

Febrero (año lectivo)	Inducción a las educadoras sobre los niños y niñas que se incorporan	Headmaster, Head of Wellbeing y Key Person
Marzo (año lectivo)	Presentación de las familias tutoras	Centro de Apoderados
Agosto (año lectivo)	Evaluación y presentación de los aprendices beneficiarios al Comité Cosmos	Key Person y Comité Cosmos

5. Conclusiones generales

Sobre la base de lo expuesto, creemos que el Programa de inclusión de estudiantes provenientes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes es un sello fundamental del Proyecto Educativo. Desde una perspectiva educativa, esta inclusión promueve la formación ciudadana, en la medida en que exige la convivencia y el establecimiento de relaciones cotidianas entre personas de orígenes e historias de vida diversos.

Habrán dificultades y surgirán aspectos no previstos en la implementación. No obstante, esas barreras pueden derribarse, porque el objetivo es muy superior a las dificultades inherentes a un programa de esta envergadura: se trata de contribuir, desde la tarea educativa, no solo a superar un modelo marcado por la homogeneización y la segregación —que profundiza las inequidades sociales—, sino también a transformar la escuela en un espacio de encuentro y conexión.

Referencias bibliográficas

Agencia de Calidad de la Educación (2018). Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad. Santiago de Chile.

Allidieri, N. (2004). El vínculo profesor-alumno: Una lectura psicológica. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.

Bellei, C. (2004). Equidad educativa en Chile: un debate abierto. Serie Reflexiones: infancia y adolescencia (21). Santiago de Chile: UNICEF.

Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4894370>

Bernal, A. (2012). La dimensión afectiva como proceso configurador de la arquitectura mental. Nuevos modos de aprendizaje y elaboración del sentido de la propia identidad. En L. García, *Sociedad del conocimiento y Educación* (pp.341-345). Madrid: Ediciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Braudillard, J. (1999). *El intercambio imposible*. Madrid: Cátedra.

Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., Torche, F. & Valenzuela, J. P. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile*. Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas.

Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. *Revista Paulo Freire de Pedagogía Crítica*, 8(7), 27-36.

Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. *Educación escolar y desigualdad en Chile*. *Revista Brasileira de Educacao*, 19(59), 1033-1051.

Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.7-11). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

Córdoba, C., Farris, M. & Rojas K. (2006). Segregación escolar y segregación residencial en Chile: reflexiones en torno a su vínculo. *Educación*, 55 (pp.1-27).

Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas propuestas y reflexiones. En J. C. Tedesco (comp.), *¿cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp.85-115). Buenos Aires: UNESCO.

Emol.com. Superintendencia de Educación: denuncias de maltrato entre estudiantes ha aumentado 38% en el último año (2018, agosto 09). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 15 de agosto de 2018 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2018/08/09/916435/Superintendencia-de-Educacion-Denuncias-de-maltrato-has-aumentado-38-en-el-ultimo-ano.html>

Fernández, M. (1990b). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense S.A.

Ferreiro, A. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones del Senado de la República de Chile.

García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En A. Marchesi J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp.19-34). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.

Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. & Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. Documento de trabajo n° 123. Universidad Nacional de La Plata, Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS). Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3705>

Gaviria, A. & Raphael, S. (2001). School Bases Peer Effects and Juvenile Behavior. *Peer Review of Economics and Statistics* 83(2), 257-268.

González, R. (2017) Segregación educativa en el sistema educativo chileno desde una perspectiva comparada. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Gubbins, V. (2014). Las prácticas educativas parentales que reproducen la desigualdad social: las familias de clase media y alta en Santiago de Chile. En A. Paniagua & L. Alamillo-Martínez (Comps.), *Producción y reproducción de las élites* (pp.9-14). Santiago de Chile: Editorial Traficante de Sueños.

Hoxby, C. (2000). Peer Effects in the Classroom. Learning from Gender and Race Variation. NBER Working Paper.

Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2017). Bullying en Establecimientos Educativos. Recuperado de <https://www.injuv.gob.cl/storage/docs/>

Jaramillo, D. A. & Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 24, 142-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5583106>

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.13-44). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

La Tercera.com. Colegios: 82% de las denuncias por ciberbullying afecta a mujeres (2018, julio, 22). Versión digital del diario "La Tercera". Recuperado el 22 de julio de 2018 de <https://latercera.com/nacional/noticias/colegios-82-as-denuncias-ciberbullying-afecta-mujeres/25220>

Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 54-69.

Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Revista Perfiles Educativos*, 34(138), 29-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159718>

Mena, I. & Valdés, A. (2008). Clima social escolar. Documentos Valoras UC. Recuperado de <https://ww2.educarchile.cl/Userfiles/P0001>

Mena, I., Romagnoli, C. & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en Educación*, 9(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104590>

Mensaje presidencial n° 131/362. (2014). H. Cámara de diputados de la República de Chile. Santiago de Chile. Mensaje presidencial n° 362/366. (2019). H. Cámara de diputados de la República de Chile. Santiago de Chile. Milani, L. (2006). La escuela de Barbiana. Madrid: Editorial PPC.

MINEDUC (2016c). Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2017). Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el marco del decreto 83/2015. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.

Moreau, B. (2000). La pedagogía Cristiana. South Bend: Ave María Press.

OECD (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. doi://10.1787/eag-2017en Paniagua, A. & Alamillo-Martínez, L. (2014). Introducción. En A. Paniagua, & L. Alamillo-Martínez, (comps.), Producción y reproducción de las élites (pp.5-9). Santiago de Chile: editorial Traficante de Sueños.

Papa Francisco (2016). Por una cultura del encuentro. Recuperado de [https://Hacia%20una%20cultura%20del%20encuentro%20\(Papa%20Francisco\).pdf](https://Hacia%20una%20cultura%20del%20encuentro%20(Papa%20Francisco).pdf)

Peña, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. Revista del Centro de Investigaciones Teóricas (CISMA), 1, 1-20.

Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales: Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. Revista Iberoamericana de Educación, 23, 189-214. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147581>

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) Experiencia y Alteridad en Educación (pp.45-77). Rosario: Editorial Homo Sapiens.

PNUD (2017). Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Queupil, J. P., & Durán F. (2018). El Principio de Inclusión: similitudes y diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12(1), 111-128. doi://10.4067/S0718- 73782018000100008

Ravela, P. (2007). Desigualdades sociales y logros educativos. Revista Siteal (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina) (pp.108-111). Recuperado de <https://www.siteal.iipe.oei.org/informetendencias>

Redondo, J. M. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 6, 7-18.

Redondo, J. M. (2015). La extinción de la Educación Pública en Chile. (1ª edición). Buenos Aires: Ediciones CLACSO. Ritacco, M. & Amores, F. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(3), 117-137.

Rochex, J. (2011). Las tres edades de las políticas de educación prioritaria: ¿Convergencia europea? Revista propuesta educativa 35, pp.75-84. Recuperado de <https://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>

Rossetti, M. (2014). La segregación escolar como elemento clave en la reproducción de la desigualdad. Santiago de Chile: CEPAL.

Salazar, J., & Marqués, M. de la L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 5(1), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523822>

Sánchez-Santamaría, J. & Manzanares, A. (2017). Equidad y orientación en la Educación Secundaria. Madrid: Editorial La Muralla S.A.

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento.

Última década, (41), 153- 178.

Santos, H. & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. Revista de la CEPAL, 119, 133-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840595>

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Editorial Ariel S.A.

Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. Itinerario educativo, XXVIII (63), 139-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280209>

Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. Educação e Pesquisa, 41(número especial), 1527-1540. Revista editada por la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. doi://10.1590/S1517-9702201508142550 UNESCO (1979). Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1979. Paris: UNESCO.

UNESCO (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.

UNESCO (2018). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación. Nota conceptual. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.

UNESCO (2019). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2019: migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.

Valenzuela, J. P., Bellei, C., Sevilla, A. & Osses, A. (2009). ¿Qué explica las diferencias de resultados PISA de matemáticas entre Chile y algunos países de la OECD y América Latina? En L. Cariola, G. Cares & E. Lagos (Editoras). ¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile? (pp.105-148) Santiago de Chile: Ediciones OEI-MINEDUC.

Waldman, G. (2009). Los rostros en la frontera. En E. León (ed.) Los rostros del otro (pp.9-21). Universidad Nacional Autónoma de México: Anthropos Editorial