



**PROGRAMA DE INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES PROCEDENTES  
DE FAMILIAS CON RECURSOS SOCIOECONÓMICOS  
INSUFICIENTES AL SAINT GEORGE'S COLLEGE: <<MOREAU  
SCHOLARS>>.**

**DOCUMENTO DE TRABAJO**

*<<Somos un Colegio Católico de la Congregation of Holy Cross, que desarrolla una formación integral de la persona, preparando ciudadanos competentes y cristianos comprometidos con la transformación de la sociedad en una más justa y humana>> (PEI, 2019, p. 9).*

**COMISIÓN:**

SRA. MARISOL CORROTEA.

SR. PEDRO PABLO MIRANDA.

P. RODRIGO VALENZUELA R. C.S.C.

01 DE MARZO DE 2021.

VERSIÓN PUBLICADA EL 01 DE AGOSTO DE 2021.



# **ÍNDICE**

RESUMEN EJECUTIVO .....	2
ÍNDICE DE TABLAS.....	5
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	5
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	6
2. PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN DESARROLLO Y REFLEXIONES DE LOS RELIGIOSOS DE SANTA CRUZ.....	23
3. EL PROGRAMA MOREAU SCHOLARS .....	29
CONCLUSIONES GENERALES.....	34
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	36

## **RESUMEN EJECUTIVO**

- El Programa de Inclusión de estudiantes procedentes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes al Saint George's College (<<Moreau Scholars>>) se inserta dentro de la Misión educativa del Colegio, y de la vocación inclusiva del Evangelio proclamado por Jesús, así como dentro de la tradición educativa de la Congregación of Holy Cross.
- El Programa, además, va encaminado dentro de la adquisición de habilidades y actitudes que conlleva la formación de ciudadanos democráticos -reconociendo así la pluralidad de posturas, opciones y procedencias socioeconómicas-, dado que por su propia conformación, esta iniciativa favorece -necesariamente- la interacción cotidiana y el encuentro entre estudiantes, superando por esta vía, la homogeneización, segmentación y uniformidad -y con ello la falta de encuentro entre estudiantes de diversos orígenes socioeconómicos- que caracteriza al modelo educativo chileno.
- Es cierto que los proyectos pastorales desplegados en el Colegio favorecen tal encuentro. Empero, por el hecho de ser acotados en el tiempo, no resulta posible exigirles la sistematicidad y la prolongación en el tiempo que demanda una formación ciudadana con talante democrático. Frente a esto, por su estructura inherente, el aula y la escuela se erigen como los espacios apropiados para un aprendizaje de este tipo.
- Un desafío es comprometer y socializar este Programa de Inclusión con todos los estamentos representativos y reconocidos de la comunidad educativa, a través de distintas tareas, roles y acciones que demanda un Programa de esta envergadura.
- Igualmente, es un Programa que supone no sólo la convicción del Rector y su Consejo Directivo actual, sino además, debe contar con el apoyo y la aprobación de la Congregación, en virtud que este es un Programa de largo aliento, que excede con mucho los períodos rectorales.
- Un Programa de esta condición, desafía y complejiza las prácticas educativas desplegadas en la cotidianidad del espacio áulico. En adición a ello, obliga a repensar y reevaluar la cultura escolar, en la medida que revela los prejuicios -muchos de ellos invisibles- que perviven y subyacen en ella.
- Pese a sus nobles intenciones, el Proyecto de Integración desarrollado en los años '70, no constituye un efectivo paralelo, dado que no pudo ser evaluado, en razón de su término abrupto. Además, las historias personales y los datos que se han conseguido, en su gran mayoría, son poco alentadores e insuficientes para poder desarrollar una valoración acabada, tanto de sus fortalezas, como de sus aspectos más débiles.



- Es menester revisar todo lo relativo a los costos que implica la mantención de un estudiante, tantos fijos como variables, de manera de asegurar su adecuada permanencia y egreso del Colegio.
- Las experiencias recientes implementadas en la actualidad por establecimientos educacionales similares al nuestro, están arrojando resultados bastante auspiciosos.
- Por la propia naturaleza del Programa Moreau Scholars, se asume de antemano que emergerán distintas complejidades temas y problemáticas, las cuales no es posible vislumbrarlas al inicio de este caminar.
- Lo esencial es contar con el compromiso y la convicción que el Programa de Inclusión de alumnos procedentes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes al Saint George's College, es un aporte y una necesidad tanto para la formación de los estudiantes, como para expresar el sentido, alcance e implicancias de la Misión Educativa, junto al aporte concreto que significa nuevas oportunidades de crecimiento y desarrollo académico para las familias que se incorporen y a través de ellas a la sociedad en su conjunto.

<<Cuando el Hijo del hombre venga en su gloria rodeado de todos los ángeles, se sentará en su trono glorioso. Todas las naciones serán reunidas en su presencia, y Él separará a unos de otros, como el pastor separa las ovejas de los cabritos, y pondrá a aquéllas a su derecha y a éstos a su izquierda.

Entonces el Rey dirá a los que tenga a su derecha: “Vengan, benditos de mi Padre, y reciban en herencia el Reino que les fue preparado desde el comienzo del mundo, porque tuve hambre, y ustedes me dieron de comer; tuve sed, y me dieron de beber; era forastero, y me alojaron; estaba desnudo, y me vistieron; enfermo, y me visitaron; preso, y me vinieron a ver”.

Los justos le responderán: “Señor, ¿cuándo te vimos hambriento, y te dimos de comer; sediento, y te dimos de beber? ¿Cuándo te vimos forastero, y te alojamos; desnudo, y te vestimos? ¿Cuándo te vimos enfermo o preso, y fuimos a verte?”

Y el Rey les responderá: “Les aseguro que cada vez que lo hicieron con el más pequeño de mis hermanos, lo hicieron conmigo”>> (Mt.25, 31-40).

<<Si alguna vez se llega a mostrar preferencia por algún joven, será por los más pobres, por quienes no tienen a nadie más que les muestre su preferencia, los que tienen menos conocimientos, los que carecen de habilidades y talentos. Así, si se les muestra mayor cuidado y preocupación es porque es justo dar más a quienes han recibido menos>> (Moreau, 2000, p.8).

<<Lucharíais por el niño que tiene más necesidad, os despertaríais por las noches con el pensamiento fijo en él, buscando un modo nuevo de dar clase, hecho a su medida. Iríais a buscarlo a casa si no vuelve. No os quedaríais en paz, porque si la escuela lo pierde, entonces ella no es digna de llamarse escuela>> (Milani, 2006, p.89).

<<Cuando se habla de equidad educativa se está diciendo que en educación hay que prestar atención prioritaria a las personas que, por razones históricas vinculadas al género, su condición social y cultural, su estado físico y/o psíquico, su capacidad económica o determinadas características como las creencias religiosas o la pertenencia a una determinada clase social y/o etnia cultural, son excluidas o marginadas de la escuela>> (Sánchez - Santamaría & Manzanares, 2017, p.133).

## **ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla número 1	Distribución porcentual de estudiantes según GSE y dependencia administrativa al año 2015.	7
Tabla número 2	Total de alumnos(as) en el Programa simultáneamente.	31
Tabla número 3	Plan de trabajo desde diciembre de 2020 a agosto de 2022.	33

## **ÍNDICE DE GRÁFICOS**

Gráfico número 1	Apoyo a la democracia entre los jóvenes chilenos según sexo.	10
Gráfico número 2	Nivel de satisfacción con la democracia entre los jóvenes chilenos.	11
Gráfico número 3	Principales motivos por los cuales se produce bullying en las escuelas chilenas.	12
Gráfico número 4	Justificación del bullying en las escuelas de Chile según los jóvenes.	13

## **1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **La ausencia de diversidad socioeconómica en nuestras aulas incide en la Misión del Colegio.**

Los significativos giros que se han producido en materia de políticas educativas, no han logrado hacer mella en la conexión entre capacidad financiera de los padres y calidad de educación que reciben sus hijos e hijas, siendo ésta una dimensión que está instalada en la médula del modelo educativo chileno, encontrándose aquí una de los motivos principales de la segregación socioeconómica, la cual no demanda una gran perspicacia para saber de antemano, <<quienes serán los inequívocamente perjudicados>> (Redondo, 1997, p.11), dado que:

Todos aquellos que poseen poder, prestigio y saber profesional se concentran en algunas escuelas - normalmente privadas- mientras que, en las escuelas de las mayorías, los padres carecen de influencia social suficiente para exigir buenas escuelas y una óptima calidad en la educación que reciben sus hijos (García-Huidobro, 2009, p.29).

Tal segregación se ve ahondada por la selección de estudiantes que hacen los establecimientos educativos, <<de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias>> (Mensaje presidencial nº 131/362, 2014, p.8), a través de la aplicación de diversas pruebas y mecanismos evaluatorios, buscando por estos procedimientos, escoger a los mejores alumnos<sup>1</sup>, los más dotados, (Peña, 2011) <<marginando así a los de peor rendimiento o que tienen alta probabilidad de tener bajo desempeño, los que en conjunto suelen ser aquellos que provienen de un nivel socioeconómico más bajo, agravando con ello la discriminación escolar>> (Carrasco et. al., 2014, p.18), tal como se evidencia a continuación:

---

<sup>1</sup> En términos operativos, cabe destacar que siempre que sea posible, se intenta utilizar en este trabajo, un lenguaje no discriminador ni sexista. Sin embargo, las soluciones que se han planteado para el castellano terminan por dificultar y hacer más engorrosa la lectura. Por lo tanto -tal como lo entiende la gramática española- al utilizar el masculino genérico, éste simboliza e incluye a hombres y mujeres en igual medida.

Tabla número 1: distribución porcentual de estudiantes según GSE y dependencia administrativa, al año 2015.

<b>GSE</b>	<b>Municipal</b>	<b>Part. subvencionado</b>	<b>Part. Pagado</b>
Bajo	14,4	5,4	<b>A<sup>2</sup></b>
Medio bajo	16,9	16,4	<b>A</b>
Medio	3,4	20,9	<b>A</b>
Medio alto	1,2	11,5	<b>A</b>
<b>Alto</b>	<b>A</b>	0,5	<b>7,7</b>
<b>TOTAL NACIONAL</b>	<b>35,9</b>	<b>52,7</b>	<b>8,1</b>

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015; citada por González, 2017, p.51.

Asimismo,

Los estudios al respecto indican que el sistema educativo es central en la producción y reproducción de las desigualdades observadas en Chile (Puga, 2011), ya que los recursos educativos a los que tienen acceso los sujetos en etapa de formación escolar o universitaria definen en gran medida las posibilidades que tendrán a futuro (MINEDUC, 2017, p.50).

Así, y sobre la base de tal segregación, las escuelas y puntualmente las aulas chilenas, se han convertido en verdaderas trabas que dificultan o hacen casi imposible concretar el principio de inclusión - esto es, la garantía de educación para todos y todas sea cual sea su origen social<sup>3</sup> <<sin discriminaciones arbitrarias de ninguna clase>> (Queupil & Durán, 2018, p.115- lesionándose severamente por esta propia configuración, las opciones para cumplir una de sus funciones primordiales: enseñar acerca de la convivencia ciudadana dentro de un contexto heterogéneo y democrático, cuestión que se logra cultivando <<el sentido de la participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones, como un lugar para la vivencia de las prácticas democráticas>> (Sandoval, 2014, p.168). Por esta vía, se aspira en último término a <<mejorar la

<sup>2</sup> El porcentaje de estudiantes es menor a 0,5%.

<sup>3</sup> En tal sentido, Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, (2011) advierten que estos procedimientos y exigencias no sólo tienen consecuencias en el momento presente y concreto, esto es, la imposibilidad de acceder a tal escuela con buenos resultados académicos, sino además, sus repercusiones pueden derivar en desigualdades persistentes a lo largo de las vidas de las personas, aspecto que se agudiza en las sociedades que presentan signos de segregación, tal como ocurre en Chile.



calidad del sistema educativo en su conjunto y construir una sociedad más integrada y cohesionada>> (Queupil & Durán, 2018, p.117) y con un fuerte <<compromiso con el sistema democrático>> (UNESCO, 2018, p.3).

Como lo plantea González (2017), quien recoge los resultados de las investigaciones tanto de Carrasco (2014), como la de Godoy, Salazar & Treviño (2014), previas a la implementación de la LIE<sup>4</sup> (2015):

La selección basada en antecedentes familiares y socioeconómicos tiene como efecto natural la estratificación socioeconómica en los establecimientos. Más aún, si se tiene presente el alto número de estudiantes que asisten a escuelas públicas y particulares subvencionadas, estos mecanismos de selección contribuyen a que los colegios se vuelvan unidades homogéneas en términos socioeconómicos y culturales, lo que reduce la posibilidad que sus estudiantes de características diversas, interactúen en un mismo establecimiento y por tanto, fomenta la construcción de un sistema escolar altamente segregado (Villalobos & Valenzuela, 2012; citados por González, 2017, pp.58-59).

En resumidas cuentas, se está frente a un tipo de educación que:

Excluye y discrimina a las familias y estudiantes y de esta forma, se reproducen en forma explícita las desigualdades previas. La Educación, bajo este esquema, no es sino un dispositivo que potencia las diferencias sociales y culturales, consolidando una sociedad cuyo tejido social se desvanece (Queupil & Durán, 2018, p.116).

En palabras simples, por su propia conformación y tal como lo plantea Rossetti (2014), el modelo educativo chileno está muy lejos de promover tanto la cohesión social, como la igualdad de oportunidades, en la medida que:

Prácticamente existe 0% de probabilidad que el 30% más rico de Chile se encuentre algún día de su vida en el sistema escolar con el 30% más pobre del país. Esto lleva a que las clases más bajas no tengan acceso al capital social, que es necesario para conseguir los mejores empleos en Chile (p.18).

Frente a lo expresado anteriormente, García-Huidobro (2009) plantea la necesidad de concebir la escuela como una de las instancias formativas insustituibles para que los estudiantes se formen en estas prácticas democráticas, debido a que ellas:

Necesitan un espacio educativo donde todos los ciudadanos se encuentren y se reconozcan, donde el ejercicio de la democracia pueda ser experiencia educativa. Obviamente, este aprendizaje se complica enormemente si las escuelas distribuyen a los estudiantes según su nivel socioeconómico

---

<sup>4</sup> Ley de Inclusión Escolar.

y cultural o si la élite educa a sus hijos separados del resto de la sociedad, y, por otra parte, se facilita si las escuelas son socialmente representativas de la sociedad por su nivel de mixtura social. Adicionalmente, la segregación social de las escuelas disminuye la capacidad de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, lo que constituye un factor de injusticia en el plano individual, porque desfavorece a los más vulnerables, y además genera una pérdida social de talentos, que es perjudicial para toda la sociedad (p.28).

Quizás este escaso aprendizaje acerca de lo que implica -y es posible exigirle- a los sistemas de convivencia democráticos y la poca efectividad en conseguir los conocimientos y las destrezas para resolver los conflictos de manera pacífica y dialogada<sup>5</sup> -inherentes a tal régimen- logren explicar no sólo su regular valoración, sino además, los bajos índices de satisfacción que tiene este modelo de sociedad entre los jóvenes chilenos, tal como lo constata la última investigación realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2017) -organismo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social- la cual arroja que un número reducido de encuestados, valora la democracia como sistema de gobierno en Chile.

Tal como se expone a continuación, si bien poco más del 40% de los consultados está de acuerdo con la afirmación <<la democracia es preferible a cualquier forma de gobierno>>, no resulta un dato menor constatar la indiferencia de los encuestados, para los cuales no hay mayores distinciones entre vivir o no en un régimen democrático (25,1%). Asimismo, si se adicionan estas últimas respuestas, con aquellas que están de acuerdo y avalan que, bajo una cierta coyuntura, <<un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático>>, se obtiene una cantidad levemente inferior a las primeras respuestas donde se observa un aprecio por la democracia<sup>6</sup>. Luego es posible concluir que, a partir de los resultados de este trabajo del INJUV, para los jóvenes chilenos, no existe una mayor diferencia entre regímenes democráticos y despóticos.

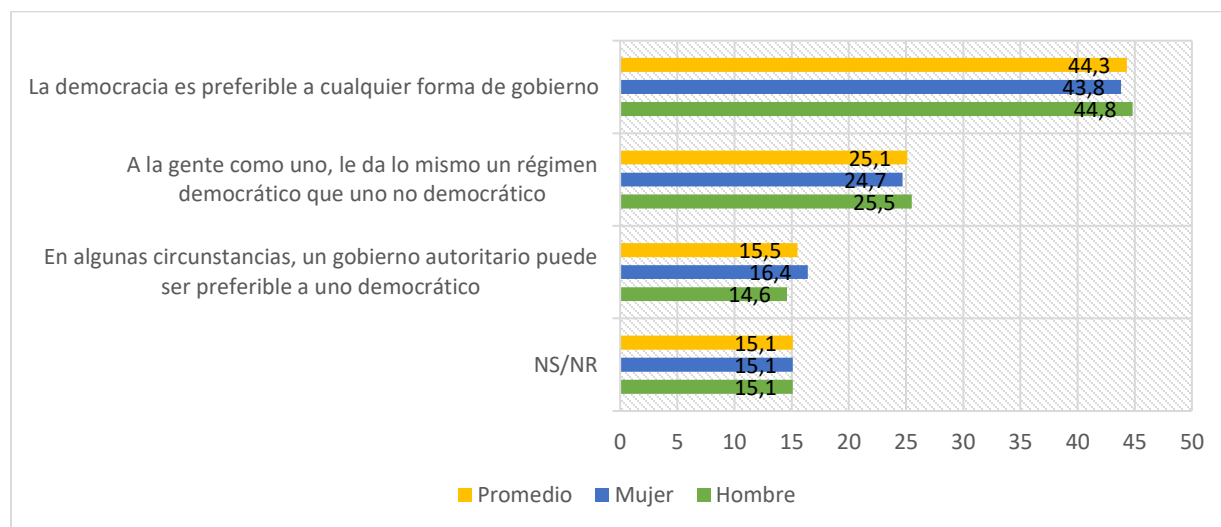
---

<sup>5</sup> Para reforzar los números que entrega la investigación del INJUV, otro estudio -efectuado por la fundación Semilla, acerca de la violencia de género, esta vez enfocada en los contextos escolares- concluye que el 52,5% de los estudiantes encuestados, piensa que los mecanismos para resolver problemas de convivencia en los establecimientos no son efectivos (fundación Semilla, 2017).

<sup>6</sup> En este sentido, vale la pena señalar que en Chile, la asignatura de “educación cívica” fue eliminada del currículo escolar nacional en el año 1998 bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, es decir, en pleno período democrático. Tras un largo debate a nivel nacional, el Consejo Nacional de Educación (CNED) ha decidido aprobar la reincorporación de esta disciplina en los dos últimos cursos de la enseñanza secundaria (3º y 4º medio), debiendo hacerse efectiva esta medida a contar de 2020.

La disciplina en cuestión se impartirá bajo la denominación “formación ciudadana”, la cual tiene como <<tópicos claves, la democracia y los derechos humanos>> (MINEDUC, 2016c, p.33) y consecuentemente, se define como <<el conjunto de saberes, orientados a mejorar la democracia y promover y defender los derechos humanos>> (idem).

Gráfico número 1: apoyo a la democracia entre los jóvenes chilenos, según su sexo.



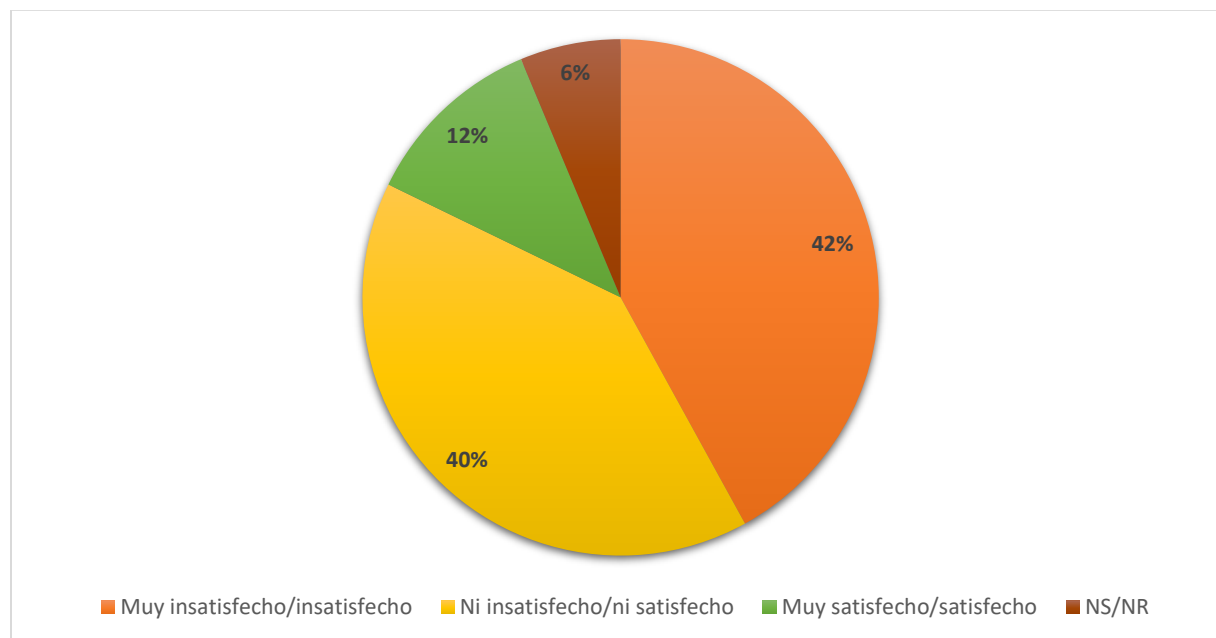
Fuente: elaboración propia en base a INJUV, 2017, p.73.

Respecto de la satisfacción con el modelo democrático en Chile, las cifras son bastante desalentadoras, pues una mínima parte dice sentirse <<satisfecho/a>> con el sistema, mientras que priman las posturas más negativas (40%) e indiferentes (42%), como se demuestra en el gráfico a continuación.

De manera global, al momento de redactar este documento de trabajo, se puede aseverar que esta parece ser la tónica que prima en las nuevas generaciones de chilenos -las cuales en propiedad pueden ser llamadas "hijas de la democracia"<sup>7</sup>- y que se puede resumir en el concepto de <<desafección>> y desde aquí, interpretar <<que todo es lo mismo>>; es decir, que resultan semejantes los gobiernos democráticos y los autoritarios, consideración que es particularmente grave, ya que en sus clases de Historia de Chile y por los medios de comunicación social, han conocido los horrores y las heridas aún abiertas que produjo el régimen encabezado por el general Pinochet en materia de violaciones a los derechos humanos.

<sup>7</sup> Esta expresión está plenamente justificada, en la medida que el retorno al régimen democrático se produce con la entrega de la Banda Presidencial -por parte del general Augusto Pinochet a Patricio Aylwin- el 11 de marzo de 1990.

Gráfico número 2: nivel de satisfacción con la democracia entre los jóvenes chilenos.



Fuente: elaboración propia en base a INJUV, 2017, p.74.

A continuación, se exhiben otras dos figuras que recogen los datos de otro estudio realizado por el INJUV (2017), esta vez dirigido a conocer las percepciones y opiniones de bullying<sup>8</sup> en los centros educacionales, por parte de los jóvenes, es decir, hombres y mujeres entre 15 y 29 años, de distintos estratos socioeconómicos.

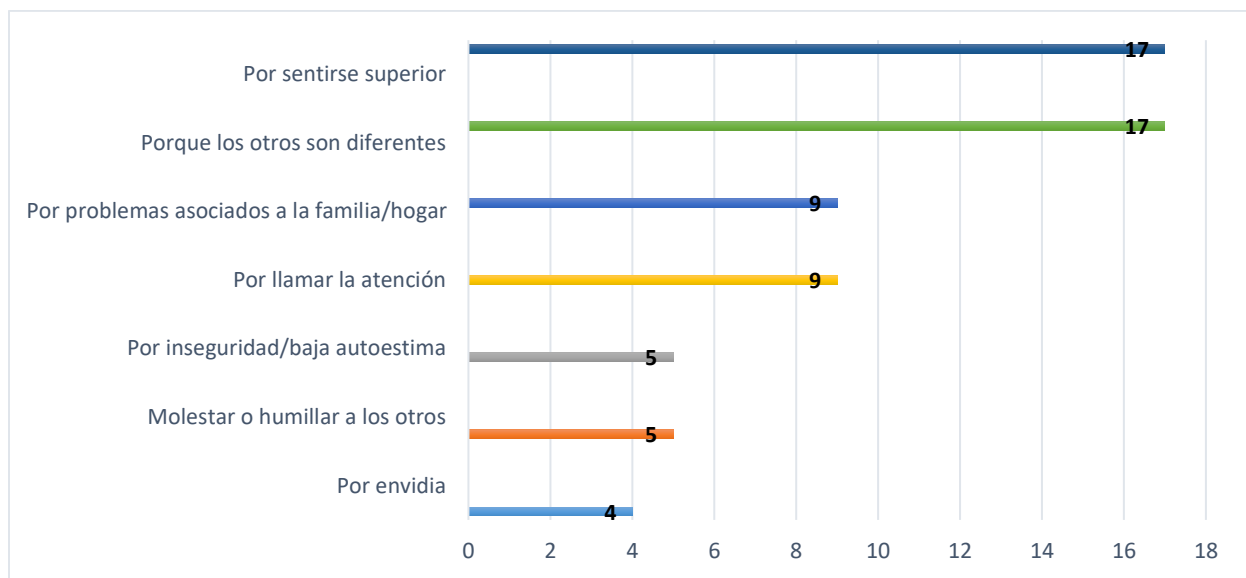
Los resultados son concordantes con lo que se expresa en el presente trabajo, en orden a afirmar las dificultades que entraña el aprendizaje a convivir en y con las otredades.

Nótese que, según las respuestas de los encuestados a la pregunta acerca de los “¿por qué crees tú que se producen o producían situaciones de bullying en un establecimiento educacional?”, aparecen en el primer lugar, -casi doblando en porcentaje a las contestaciones que se ubican en segundo lugar- una cuestión

<sup>8</sup> El fenómeno del bullying, es definido en la investigación como los actos que buscan menoscabar, humillar, denigrar o herir a una persona de manera intencionada. Estos actos se caracterizan por: ser acciones realizadas entre pares, constantes en el tiempo, presentar un desequilibrio de poder entre los involucrados y por ser una experiencia de victimización para el abusado. Las víctimas están expuestas de manera repetida a agresiones físicas y/o emocionales, que pueden incluir bromas, apodos, amenazas, acosos, exclusión social o rumores. De esta manera, el bullying puede ser: físico, verbal, social o electrónico, entre otros.

relativa a la comprensión y al ejercicio del poder dentro de las relaciones sociales y luego, con la misma valoración, <<porque los otros son diferentes>> y desde esta diferencia, se anidan toda clase de prejuicios y actitudes -verbales o físicas- de rechazo y exclusión, convirtiendo a esta última en fuente de hondo <<resentimiento que proporciona un campo fértil para la radicalización>> (UNESCO, 2019, p.193). Es decir, ambas respuestas coinciden en el factor socioeconómico y por ende, en las dificultades que significan para los sujetos aprender a desarrollar efectivos procesos de socialización y cohabitación con las otredades.

Gráfico número 3: principales motivos por los cuales se produce el bullying en las escuelas en Chile.

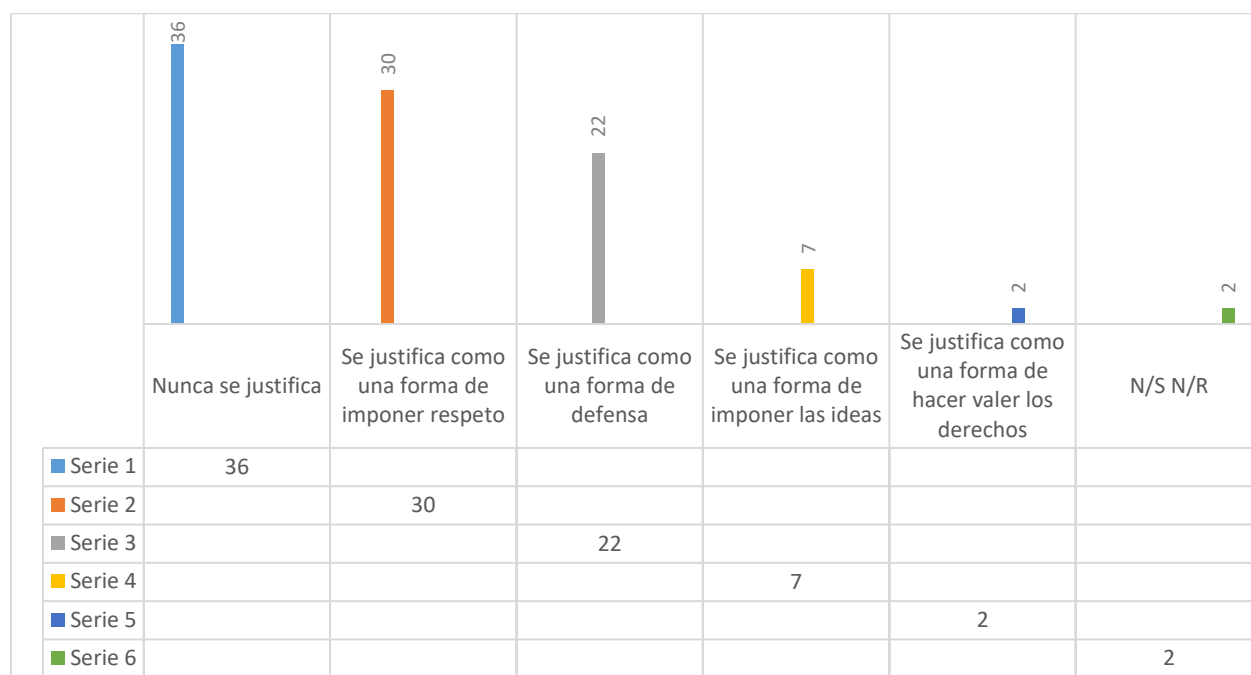


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del <<5º sondeo bullying en establecimientos educacionales>> (INJUV, 2017, p.16).

A continuación, se plasman las respuestas de los entrevistados ante la pregunta: ¿con respecto a la justificación del bullying al interior de los establecimientos educacionales, tu dirías que...?

Es cierto que la respuesta “nunca se justifica” se ubica en el primer lugar, del resto de las opiniones. Empero, resulta relevante confirmar que en el resto de las respuestas, logre establecerse una “justificación” para <<humillar o menoscabar>> a otra persona.

Gráfico número 4: justificación del bullying en las escuelas de Chile, según los jóvenes.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del <<5º sondeo bullying en establecimientos educacionales, INJUV, 2017, p.17>>.

No obstante, si bien los últimos dos ítems son menores en comparación al segundo y al tercero, al efectuar la sumatoria de todas las respuestas que respaldan una acción de bullying, estas sobrepasan con creces la primera contestación, manteniendo la tónica de lo que se ha expresado precedentemente:

Primero, la complejidad para resolver los conflictos de un modo sereno, razonado y dialogado, marginando así actitudes y acciones de “imposición” y “atropello”<sup>9</sup>, en virtud que al fin y al cabo, el respeto es un valor inherente a la condición humana y por ello no es necesario implantarlo, basta con reconocerlo.

<sup>9</sup> En tal sentido, la ausencia de destrezas y la transformación de la agresión como una cuestión rutinaria dentro de las relaciones sociales, es un fenómeno preocupante y que se ha ido incrementando en los últimos años. Así lo demuestra un estudio de la Superintendencia de Educación (2018) que constata el aumento del cyberbullying, es decir, los ataques que se hacen los jóvenes -dentro de los contextos escolares- a través de las redes sociales. La investigación revela, además, tres aspectos que vale la pena mencionar:

Primero: en promedio, durante el primer semestre de los años 2016, 2017 y 2018, el 82% de las afectadas en las denuncias, son mujeres.

Segundo: al comparar la cantidad de denuncias recibidas entre los años detallados, 2016 (70); 2017 (65) y 2018 (108) se comprueba un alza de un 56% en las acusaciones recibidas por la Superintendencia.

Segundo, la defensa que despliegue una persona -de sí misma y de sus ideas- no pueden estar amparadas en el abuso.

Tercero, los derechos -también inalienables- no es posible que se sustenten en una imposición de uno sobre otro, pues en ese acto, los derechos de este último se ven conculcados.

En el fondo, se trata de adoptar las medidas que permitan concretar lo que expresa la 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>> (el subrayado es nuestro), puesto que, de continuar con las actuales características del sistema educativo chileno, las aulas -lejos de ser un espacio donde se promueva el encuentro y descubrimiento- se han transformado en su opuesto: elementos que persiguen <<enmascarar>> (Pérez, 2000, p.190) o <<encubrir>>, si por este último concepto se entiende <<ocultar algo>>.

En otras palabras: las escuelas en Chile <<no son un espacio diverso en el que se encuentran e interactúan estudiantes de características diversas, sino por el contrario, los colegios y liceos son más bien espacios homogéneos socioeconómica y culturalmente (MINEDUC, 2017, p.49).

Es aquí donde radica el “meollo de la desigualdad”: la imposibilidad que la educación formal, cumpla una de sus labores impostergables, en cuanto ella <<es ante todo una relación>> (Redondo, 2015, p.356), una <<relación viva>> (Pérez de Lara, 2009, p.48; Tobón, 2014, p.147;) <<un encuentro con los demás, por encima de cualquier otra cosa>> (Contreras, 2009, p.9), entendiendo que tal encuentro se nutre y desarrolla sobre la base de <<acontecimientos<sup>10</sup> vividos>> (Jaramillo & Murcia, 2014, p.147), los cuales se desarrollan cotidianamente dentro de las escuelas y de manera específica, en las aulas.

---

Tercero: el ciberbullying es una situación que se manifiesta sobre todo en los estudiantes de 5º a 8º de enseñanza básica o primaria, cursos que concentran el 55% del total de las denuncias. Fuente: La Tercera.com: <<colegios: 82% de las denuncias por ciberbullying afecta a mujeres>>.

Otro dato ilustrativo acerca de los crecientes niveles de violencia que se viven en las escuelas chilenas, lo proporciona un estudio de la misma Superintendencia de Educación (2018), la cual -al comparar los años 2017 y el primer semestre de 2018- evidencia un aumento del 38% en el número de denuncias de maltrato físico y psicológico que ha recibido la Superintendencia de Educación. Una de las cifras que más llama la atención en su variación fue el maltrato físico, que creció en un 41% entre 2017 y 2018.

Fuente: Emol.com: <<superintendencia de Educación: denuncias de maltrato entre estudiantes ha aumentado 38% en el último año>>.

Corroborando lo anterior, otro estudio realizado por la misma entidad pública (2018), exhibe el aumento de agresiones de escolares y apoderados en contra de los maestros, las cuales aumentan un 31% al establecer una comparación entre el primer semestre de 2017 y el primero de 2018, pasando de 91 a 119. Más todavía: si se amplía la mirada, los ataques físicos contra docentes en las escuelas chilenas ellas muestran un carácter progresivo: 55 en el año 2014; 56 en 2015; 64 en 2016; 91 en 2017 y el citado guarismo de 119 en 2018.

<sup>10</sup> Para profundizar la noción de <<acontecimiento>>, ver Skliar & Larrosa (2009).

A partir de lo aserto, se colige que la estructura áulica es el lugar donde se desenvuelven todas estas relaciones, viéndose enriquecida e interesantemente complejizada, en la medida que ella cobija la diversidad, esta entendida en su sentido más pleno. Con este fin, la sala de clases valora y fomenta y la interacción y la incorporación y desde aquí, la convivencia y la generación de una relación que posibilite la creación de un vínculo entre estudiantes con orígenes sociales diferentes, con concepciones y códigos culturales distintos, los cuales son expresión de la heterogeneidad que caracteriza a la vida humana (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 así a la escuela <<en un espacio clave para la integración de una sociedad>> (Ritacco & Amores, 2011, p.119).

El énfasis en la promoción de la interacción entre estudiantes que provienen de diferentes contextos, se constituye en uno de los conceptos imprescindibles para que la escuela pueda definirse como tal. En este sentido, se comparte lo expuesto por Casassus (2009), el cual afirma que <<lo fundamental en el concepto de escuela, es la de un flujo de interacciones entre las personas>> (p.31).

De esta forma, considerando los frutos que encierra una educación que favorece y valora la heterogeneidad en el sentido pleno del término, cabe la pregunta: qué medidas, qué proyectos piensan promover los grupos dirigentes<sup>11</sup> para alcanzar tales fines y puntualmente, qué estrategias pretenden aplicar para promover ese encuentro fundamentalmente a nivel de los colegios particulares pagados, con el fin que estos puedan abrirse e incorporar en sus aulas a niños de estratos económicos y sociales disímiles, pues sólo la convivencia entre diferentes, en medio de la habitualidad y el proceso relacional que produce el aula, podrá entregar no sólo los instrumentos para aprender a convivir en medio de la pluralidad, sino además, ella se convierte en un pilar insustituible para el propio sujeto, dada su injerencia en la propia construcción de su identidad -lo que él puede decir acerca de sí mismo- que se edifica precisamente en referencia a esos otros que le rodean, en virtud que <<mi morada se nutre y sostiene en los diálogos y disputas con el otro>> (Waldman, 2009, p.10) o en otros términos, <<el sujeto desprovisto de toda alteridad se desploma sobre sí mismo>> (Braudillard, 1999, p.19).

---

<sup>11</sup> En este sentido, Bellei (2004), sostiene que: <<si las escuelas no han promovido la integración social ni la calidad educativa expresada en las mediciones de logro de aprendizaje, es porque no han enfrentado una demanda para hacerlo>> (p.11). Así, es preciso cuestionar acerca de la responsabilidad que tienen en esta ausencia de *demandas*, tanto los grupos provenientes de la sociedad civil, como de los legisladores y ciertamente de las autoridades gubernamentales.



En la misma dirección Allidieri (2004) plantea:

Los seres humanos se constituyen como tales sobre la base de las relaciones con los otros, primero con la madre, luego el padre y después conformarán vínculos con otros significativos, entre los que los maestros y los amigos, ocupan lugares preferenciales (p.15).

Por su parte, Bernal (2012) afirma:

Los seres humanos viven en la intersubjetividad, la cual es condición necesaria para el proceso autorreferencial que propicia la construcción de la identidad personal, puesto que la percepción y el reconocimiento de los otros, inciden decisivamente en la propia autopercepción (pp.342-343).

Si bien es justo reconocer que las actividades de servicio y pastoral que son desarrolladas por parte del Colegio (que se efectúan fuera de la cotidianidad del aula) también entregan su aporte en favor de este encuentro, mas por el hecho de carecer de una interacción cotidiana y ubicarse más bien dentro de actividades puntuales, acotadas y circunstanciales, resultan insuficientes para sostener en propiedad que se está frente a un genuino proceso de convivencia y desde aquí, la construcción de un encuentro, que pueda ser perdurable a lo largo del tiempo.

Pero no sólo es una tarea de las autoridades y del Estado. Bien vale la pena preguntarse acerca de la disposición y apertura de las propias comunidades educativas para permitir el ingreso de familias y estudiantes que, por su propia realidad socioeconómica, les resulta imposible siquiera imaginar su postulación al Colegio, lesionándose así la convivencia entre otredades diversas<sup>12</sup> -en el pleno sentido del término- dado que las exigencias económicas, sólo pueden ser satisfechas por la elite, es decir, <<por los grupos o las personas que concentran poder o privilegios>> (Paniagua & Alamillo-Martínez, 2014, p.5).

La preparación y el posterior desarrollo de esta convivencia es un proceso <<complejo>><sup>13</sup>, en la medida que se compone de elementos diversos, por cuanto exige una mirada introspectiva profunda, ya que obliga a desmontar una serie de supuestos para así abrirse a lo nuevo, revisando entre otros aspectos, procedimientos de acceso, esfuerzos en materia económica por medio de la creación de becas, atender a la cultura escolar propia del establecimiento -y cómo ella puede o no coadyuvar en la incorporación de familias

---

<sup>12</sup> Esta idea de inclusión orientada evidentemente hacia el logro de la cohesión social se inspira en los postulados pronunciados por la UNESCO (1979), quien plantea -en su recomendación nº 68- que es preciso <<recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo y a la revisión de sus métodos de administración y gestión, para lograr que desaparezca toda discriminación originada por el propio sistema de educación y formación>> (p.411).

<sup>13</sup> Por eso y como un modo de hacer frente a este carácter intrincado, la tarea de educar adquiere los ribetes de <<valor>> en un doble sentido, a saber: <<la educación es valiosa y válida, pero también, es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana>> (Savater, 1997, p.19).

y estudiantes, cuya situación socioeconómica no les permite el acceso regular al Saint George's College, capacitación del conjunto de los miembros del centro educacional -cuerpo de profesores, personal administrativo, padres y apoderados, estudiantes-, evaluar las prácticas pedagógicas que se despliegan dentro de la sala de clases, la apertura y los procedimientos para resolver los conflictos inherentes que entraña este aprendizaje en medio de una convivencia en la diversidad.

Esta complejidad en la revisión de todas estas variables y recursos -que refieren a la <<cultura de cada centro escolar>>- radica en que estas se introducen en un concepto mayor, cual es, la cultura chilena y examinarla es un ejercicio intrincado, en la medida que significa revisar críticamente y deconstruir las bases con las cuales la sociedad y los sujetos elaboran las claves para instalarse y comprender el mundo y entenderse ellos mismos, teniendo presente que <<Chile es un país con una cultura reconocidamente clasista, individualista y autoritaria. Esta cultura es la que tiñe las instituciones, las prácticas de dirección, los enfoques pedagógicos, estilos de relación y de discernimiento>> (Mena, Romagnoli & Valdés, 2009, p.3) y desde aquí, alimentado toda una serie de prejuicios, resquemores y mecanismos y dinámicas sociales excluyentes que lesionan y dificultan aquella cohesión social.

Corroborando lo planteado anteriormente, el año 2018 se publicaron los resultados de una investigación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva -entidad dependiente de las universidades Católica de Valparaíso, de Chile, de Tarapacá, Andrés Bello e INACAP- acerca de los estereotipos que afectan a los escolares chilenos, en razón de su apariencia y rasgos físicos. El trabajo, consistió en exhibir a un grupo de participantes un set de fotografías con rostros neutros de escolares, debiendo determinar -según su criterio- a qué tipo de escuela asisten: municipal, particular subvencionada o particular pagada: el resultado fue elocuente: la mayoría de estos participantes vinculó a los niños de tez morena con las escuelas municipales -las más pobres-, mientras que aquellos con rasgos más caucásicos, fueron asociados a los establecimientos particulares pagados, los cuales resultan ser los más costosos.

Para reafirmar lo sostenido, las conclusiones de Raczynsky et al. (2010) son elocuentes: las familias de clase media valoran positivamente a las escuelas con una composición social similar o levemente superior a la propia, buscando distanciarse de los sectores más desfavorecidos. En la misma dirección, Carrasco & Flores (2014) afirman que los padres desean escuelas con una composición social superior a la propia, mostrando clara aversión por aquellas de nivel socioeconómico inferior (ambas investigaciones citadas por Córdoba, Farris & Rojas, 2016).

A una idéntica conclusión, arriba tanto Gubbins (2014), quien estudiando y analizando las prácticas de los grupos medios y altos de la sociedad chilena, sentencia que para ambos segmentos resulta relevante

que en el centro educacional de sus hijos e hijas, se alcancen <<niveles de semejanza y homogeneidad en la condición social del alumnado, respecto de la propia>> (p.11), como López (2013), quien taxativamente afirma: <<cuando una familia elige un colegio, lo que está eligiendo en el fondo es la pertenencia a un estrato social>> (citado por Rossetti, 2014, p.11).

No obstante, todas estas vallas se pueden superar -constituyendo de paso un ejercicio interesante, en virtud que obliga a la autoevaluación de factores que comúnmente no son analizados por parte de los centros educativos- si existe la convicción en todos y cada uno de los estamentos que forman la comunidad escolar, que una educación diversa y plural resulta más provechosa que una sellada por la uniformidad y segregación y desde esta certeza, avanzar hacia otros modelos educativos, hacia otras formas de configurar los establecimientos educativos, en los cuales el aula se conciba como <<la opción más valiosa>> (Marchesi, 2006, p.63) para posibilitar la generación de un auténtico encuentro en la diversidad como lo expone el Papa Francisco <<y así dar al menos una gota de vida>>, o sea, un espacio que posibilite el descubrimiento y desde aquí, un diálogo y una convivencia <<entre alumnos de orígenes sociales, familiares, culturales y económicos diversos, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos>> (ídem), lo cual a la luz de la interacción cotidiana permitirá no sólo el conocimiento mutuo, sino además, la superación de preconcepciones y tras ello, avanzar de manera decidida hacia niveles mayores de cohesión social, en la medida que esta necesita para su plena emergencia y posterior desarrollo <<de vínculos de mutua conexión e interacción>> (Dussel, 2005, p.87).

Por lo tanto, el espacio escolar, concebido bajo estos parámetros, se define como <<privilegiado>> (Sandoval, 2014, p.166; Trujillo, 2015, p.1534) o <<estimulante>> (Mena & Valdés, 2008, p.10) para aprender a convivir con otras personas, para vivenciar el ejercicio y la valoración de la vida democrática, el diálogo cultural, social y político dado que:

Por primera vez en su vida los sujetos no son tratados meramente como individualidades con sólo un nombre propio, sino como estudiantes de tal o cual curso, alumnos matriculados en este o aquel centro, componentes de un grupo u otro, seguidores de esta o aquella especialidad, es decir, como integrantes de colectivos (Fernández, 1990b, p.34).

Más aún, en este espacio educativo es donde se socializan las nuevas generaciones y se desarrollan habilidades cognitivas y no cognitivas, base para el despliegue de una serie de habilidades para la vida (PNUD, 2017). No obstante, como se ha sostenido, este objetivo de aprender a cohabitar en un ambiente de diversidad se hace casi imposible de concretar, en virtud que en el modelo educativo chileno, los hijos e hijas

de las familias reciben <<una educación acorde a los recursos económicos que perciben sus padres>> (Salazar & Marqués, 2012, p.11).

Sobre la base de esta proporcionalidad y de manera consecuente, la homogeneidad que ello provoca, ha derivado en la conformación de un sistema que se caracteriza por su uniformidad -convertida en un pilar basal sobre la cual se levanta y sustenta la segregación- que se ha traducido en una <<educación para los similares>> -en el pleno sentido de la expresión-, dando por resultado <<que los establecimientos educativos se constituyan en unidades homogéneas socioeconómicamente y por tanto, altamente segregadas>> (González, 2017, p.71).

Claramente, de lo anterior se desprende que ello se ha convertido en un óbice para concebir a los centros educativos -especialmente los establecimientos particulares pagados, en razón de las altas barreras económicas que establecen, convirtiéndolos de hecho en accesibles sólo para un grupo privilegiado- como instancias que promueven el aprendizaje en la diversidad de las nuevas generaciones, por medio de la convivencia con las otredades, que proceden de otras realidades contextuales, culturales, sociales y económicas.

Ahora, los beneficios y aprendizajes que se obtienen de tal ejercicio, son una cuestión bien documentada y avalada por numerosos estudios e investigaciones (por ejemplo, Angrist et al., 2004; Evans et al., 1992; Hoxby & Weingarth, 2006; McEwan, 2003; Schindler, 2003, citados por Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En la misma dirección, Gaviria & Raphael (2001), evidencian que las interacciones sociales (el denominado <<efecto par>><sup>14</sup>, es decir, las influencias recíprocas que tienen los compañeros - positivas o negativas- en los procesos de crecimiento, maduración, aprendizaje y dentro de éste en la conformación del clima escolar) desempeñan un papel muy importante en el consumo - o rechazo - de drogas, alcohol y tabaco; y también, en la deserción o permanencia en los estudios.

Por su parte, Hoxby (2000) concluye que los estudiantes son afectados por el nivel de logro de sus compañeros: el aumento de 1 punto en Lectura entre los pares aumenta la puntuación del estudiante entre 0,15 y 0,4. Igualmente, la postura de Ravela (2007) es concluyente: <<un estudiante de origen social

---

<sup>14</sup> En la literatura, este <<efecto par>> es un concepto genérico que alude <<a las diversas formas de influencia recíproca -algunas directas, como la posibilidad de hacer tareas juntos y otras indirectas, como el efecto sobre la motivación de los docentes para enseñar) que las diversas características de los compañeros (género, raza, habilidades, nivel socioeconómico, etc.- pueden ejercer sobre las oportunidades y logros de aprendizaje de un alumno>> (Valenzuela, Bellei, Sevilla & Osses, 2009, p.109). Esta influencia, tiene una relevancia directa en la conformación de un adecuado clima escolar, el cual incide decisivamente tales niveles de aprendizaje.

desfavorecido que asiste a una escuela con estudiantes de diversas situaciones sociales y culturales tiene más posibilidades de aprender>> (p.110).

Corroborando las afirmaciones anteriores, Bellei (2004) sintetiza que:

En los últimos años se ha acumulado evidencia consistente en señalar la importancia, para los resultados de aprendizaje de los estudiantes, del capital social y cultural del alumnado (que está en función de las familias que matriculan a sus hijos en una determinada escuela) incide directamente como un <<efecto del grupo de pares>> con que se estudia (p.5).

Santos & Elacqua & (2016), por su parte, consignan que:

Un número considerable de estudios internacionales, muestran que la segregación escolar tiene efectos adversos en diferentes resultados, entre ellos el rendimiento académico (Hanushek, Kain y Rivkin, 2009; Hoxby, 2002; Kahlenberg, 2001; Zimmer & Toma, 2000); el embarazo adolescente; la probabilidad de deserción escolar (Guryan, 2004); el ambiente educativo en la escuela (Hanushek, Kain y Rivkin, 2004); resultados no cognitivos como el compromiso intelectual y la motivación (Crain & Strauss, 1985; Rothstein, 2004; Wells & otros, 2008) y los índices de compromiso cívico (Levinson & Levinson, 2003, p.134).

En resumen, sobre la base de la composición social y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes, se puede sostener que un niño que vive en situación de mayores carencias y estudia en una escuela con menos recursos, con compañeros que viven en contextos y condiciones deprivadas, <<sus rendimientos se ven afectados de manera doble. Si a esto además se le adiciona el hecho de vivir en un barrio pobre, entonces el niño se ve triplemente afectado>> (Sandoval, 2013; citado por Rossetti, 2014, p.16). Así, el papel que desempeñan los compañeros de clases tienen poseen implicancias promotoras u obstaculizadoras en el desarrollo mutuo y por tanto, desde el ámbito de los resultados y los progresos escolares: <<los compañeros, sí importan>> (Bellei, 2013, p.329).

Por tanto, el actual modelo educativo -inequitativo en su raíz- resulta incapaz de ofrecer igualdad de oportunidades y sin estas, la brecha social no sólo se mantendrá en el futuro<sup>15</sup>, sino que se verá agudizada, con todas las consecuencias que ello encierra. Tampoco el sistema favorece el fomento de la inclusión -esto es <<el reconocimiento de la diversidad y desde aquí, que el sistema se adapte a ella>> (Rubio, 2017; citado

---

<sup>15</sup> En este sentido, un estudio de la OECD (2017), es concluyente: en Chile se necesitan seis generaciones para que un niño descendiente de una familia pobre alcance un ingreso medio en el país. Dicho de otro modo: se precisan de casi 180 años para que una familia chilena del piso inferior de la escala de ingresos (el 10% más bajo) suba hasta el nivel medio.

por Queupil & Durán, 2018, p.112)- ni el encuentro entre estudiantes de diversos sectores sociales para interactuar y aprender al interior de un aula. Por el contrario, en el sistema educativo imperante, dentro del cual los elementos de índole económico y social resultan determinantes, <<se observa un agudo fenómeno de selección y “autoselección” en el sistema educativo, donde los niños de familias con mayores ingresos asisten a escuelas con más recursos; mientras las familias pertenecientes a los quintiles más pobres tienen muy pocas alternativas educacionales y en su mayoría éstas son de pobre calidad. Lo anterior agudiza la segregación socioeconómica del sistema educativo>> (CEPAL, 2007; citado por UNESCO, 2013, p.74). Dicho de otra manera: el modelo educativo chileno <<no revuelve peras con manzanas>>: las peras viven, estudian y aprenden con las peras; mientras que las manzanas, lo hacen con las manzanas.

Todo lo anterior, genera un agudo cuadro de concentración y desigualdad, donde <<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, no todo está perdido: es posible hacer un corte. Ello implica poner en camino la decisión de colaborar -desde el ámbito que le corresponde- reevaluando y corrigiendo -es decir, <<haciendo las cosas de otro modo>>- el modelo educativo vigente con miras a superar la segregación que le caracteriza.

Tales anhelos de cambio se justifican a partir de la convicción que la educación desempeña un rol crucial, en la medida que ella <<es el instrumento fundamental de las políticas públicas para corregir las desigualdades estructurales>> (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018, p.13), y consecuentemente, abocarse a mejorar sus índices de calidad, repercute indubitablemente en la generación de mayores y mejores <<oportunidades y derechos para millones de chilenos y chilenas>> (Mensaje presidencial n° 131/362, 2014, p.7), puesto que <<una educación de calidad abre las puertas a un mundo de oportunidades y una educación sin calidad, conduce a un mundo de frustraciones>> (Mensaje presidencial n° 362/366, 2019, p.1). Por este motivo, resulta imperioso avanzar hacia su <<fortalecimiento>> (Ferreiro, 2012, p.42), y desde aquí orientado a crear las condiciones <<que permitan asegurar la cohesión social>> (Rochex, 2011, p.78), exigiendo eso sí, desplegar toda clase de esfuerzos dirigidos a <<compensar las desigualdades del entorno, debiendo para ello, realizar estrategias de discriminación positiva que ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten>> (Martínez, 2012, p.40).

En conclusión, se puede aseverar que la profunda inequidad que afecta al modelo educacional chileno -no sólo por su segregación y homogenización-, precisa ser reflexionada y enfrentada directamente, cuestionándose acerca de las causas basales que la posibilitan y acrecientan.



La transformación del cuadro descrito, nos exige -de manera impostergable- tomar decisiones, es decir, decidirse a evaluar críticamente y si es preciso, deconstruir los pilares sobre los cuales se sostiene el modelo educativo chileno, resolviendo finalmente si este va a ser parte del problema o bien, va a cooperar a su superación. Sin duda alguna, el segundo camino es el más desafiante y complejo, pero a la vez, es el más necesario, en la medida que significa tender una mano, ocupándose por tanto, de ofrecer mejores posibilidades a todos esos jóvenes, niños y niñas, hombres y mujeres que -olvidados- se ven sumergidos en una cueva oscura, sin salida, sin caminos por recorrer, resultándoles inalcanzables los progresos innegables que ha experimentado el país, en virtud que sus vidas se mantienen ahogadas en medio de la inopia, la marginación y la desesperanza.

## **2. PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN DESARROLLO Y REFLEXIONES DE LOS RELIGIOSOS DE SANTA CRUZ**

### **Documentos propios y experiencias recientes.**

Como se ha expuesto, la inclusión de estudiantes que provienen de familias con recursos socioeconómicos insuficientes, es decir, de contextos de vulnerabilidad económica y social, no sólo tiene repercusiones desde un ámbito estrictamente educativo y en directa relación con la Misión del Colegio, la cual se define en estos términos: <<somos un Colegio Católico de la Congregación de Santa Cruz, que desarrolla una formación integral de la persona, preparando ciudadanos competentes y cristianos comprometidos con la transformación de la sociedad en una más justa y humana>> (PLAE 2020-2024, aportes de los religiosos, p.1) y para ello, se aspira a que los estudiantes del Saint George's College <<valoren y respeten la diversidad>> (PEI, 2019, p.16), reconociendo que para alcanzar tal propósito, la inclusión académica y social es <<un elemento distintivo y transversal del Proyecto Educativo, de nuestra comunidad y de la formación de nuestros estudiantes a través del Programa Moreau Scholars y de un programa de inclusión académica que promueve la diversidad social y cultural de estudiantes con capacidades diferentes>> (PLAE, 2021, p.13).

En adición a lo anterior, la necesidad de esta inclusión ha sido un factor que permanentemente se ha manifestado en los documentos oficiales de los religiosos de Holy Cross que ejercen su ministerio en el Colegio. En este sentido, en un capítulo que recoge los desafíos para el PLAE anterior (2015-2019) titulado <<las inclusiones y el apoyo de una escuela que acoge a estudiantes de otras realidades socioeconómicas>>, se exponía la necesidad que:

Cada escuela y especialmente una escuela católica, debe fomentar el respeto y la dignidad de toda persona humana. La escuela es en sí misma el lugar de encuentro con el otro y con quien aprendo a vivir y a reconocerlo como hermano. Cada escuela, dentro de sus posibilidades reales, debe estar orientada a acoger y acompañar la diversidad de realidades que existen en nuestra sociedad y familias. Aprendemos fundamentalmente el respeto por aquellos que piensan o son diferentes, gracias a la oportunidad de conocerlo y compartir nuestra vida con él o ella. Por el contrario, cuando nos distanciamos de aquellos que piensan de manera diferente o se rechaza a aquellos que, debido a sus limitaciones, no son uno, la educación y -sobre todo- la vida, se empobrecen (p.10).

Con esta preocupación como trasfondo, los religiosos de Holy Cross que ejercen su ministerio en el Saint George's College, expusieron para este PLAE 2020-2024, un planteamiento oficial al rector en orden a



crear un comité que estudie <<la factibilidad, los alcances y los planes de acción con el fin de tener en cuenta todos los aspectos relacionados con el Programa de Inclusión>> (p.7).

Del mismo modo, recogiendo el valor que tiene la inclusión en sus aulas, la Universidad de Notre Dame en Estados Unidos, en su declaración sobre la Misión educativa, postula que:

Una de las pruebas esenciales de la justicia social dentro de cualquier comunidad cristiana es su espíritu permanente de inclusión. Los relatos bíblicos de Jesús nos proporcionan un testimonio constante de esta inclusión: Jesús buscó y dio la bienvenida a todas las personas al Reino de Dios, tanto a los gentiles como a los judíos, las mujeres y los hombres, los pobres y los ricos, los esclavos y los libres, los enfermos y los sanos. Las enseñanzas sociales de la Iglesia Católica promueven una sociedad fundada en la justicia y el amor, en la cual todas las personas poseen una dignidad inherente como hijos e hijas de Dios<sup>16</sup>.

Concordando con la temática de la inclusión y sus beneficios en la formación, Neil Boothby, director del Centro Global para el Desarrollo del Niño de la Universidad de Notre Dame, afirma que:

La pregunta es cómo, en medio de una sociedad diversa, la escuela forma y prepara ciudadanos para vivir con personas distintas. Eso ciertamente, también pueden hacerlo los barrios, las iglesias, pero la escuela tiene a los niños por un periodo muy significativo de tiempo. Para mí los beneficios del aprendizaje y la convivencia en diversidad y democracia encuentran un muy buen modelo dentro de la escuela y concretamente, dentro de la cultura escolar -sobre todo en un establecimiento de elite - promoviendo así la idea que una buena persona, que una persona con privilegios tiene una responsabilidad con el mundo y los demás, expresando con sus propias acciones, la práctica de la justicia social. Así es necesario subrayar que la diversidad es una buena cualidad, que la justicia social es también un bien necesario y que ambos son valores muy fundamentales, que como tales deben ser cultivados.

Incluso si se revisa la historia reciente, el Centro de Estudiantes 2016-2017, presentó una propuesta concreta en la que se exponía un camino posible para dicha inclusión socioeconómica podría desarrollarse:

Con el otro colegio de la Congregación, Nuestra Señora de Andacollo (y además con estudiantes) que provengan de realidades radicalmente distintas a las que se enfrentan hoy los estudiantes de nuestro colegio, por lo que proponemos iniciar un convenio con la fundación Formando Chile de La Pincoya, la cual no sólo funciona en una zona cercana al colegio, sino que además cuenta con una gran

---

<sup>16</sup> Cita con traducción propia.

cantidad de ex alumnos del Saint George entre sus voluntarios, (que permitirán generar el contacto) con el Instituto Padre Hurtado de Huechuraba, quienes serán finalmente becados y tendrán los mismos beneficios que el Colegio Andacollo (p.4).

El Saint George's College desarrolló e implementó un Proyecto de integración de estudiantes en situación de pobreza desde mediados de 1960 <<que buscaba que jóvenes de bajos ingresos pudieran estudiar de acuerdo a todas las posibilidades que ofrecía el Colegio>> (El Mercurio de Santiago, 2003, Cuerpo Artes y Letras E9). Como lo reconoce el propio Padre Whelan en esta entrevista <<el proyecto duró sólo cuatro años y no hubo tiempo suficiente para evaluarlo>>.

En conversación con Timothy Scully<sup>17</sup>, él califica esta experiencia como <<bastante ambigua>>. Por una parte, durante el trienio 1971 a 1973, ingresaron cerca de 180 alumnos por año, lo que arroja un total de 540 <<alumnos integrados>>. Sin embargo, de ese total menos del 10 por ciento se graduó del Colegio, pues sólo 40 culminaron su educación formal. Además, se modificó totalmente el sistema de financiamiento del establecimiento: de una mensualidad fija, se pasó a una escalonada que consideraba el 4 por ciento de los ingresos líquidos de cada familia.

En opinión de Scully -quien junto a un equipo conformado por otros tres docentes trabajan en la redacción de un texto que recoge las vivencias y las historias de los estudiantes incluidos durante ese periodo- esa fue una experiencia <<conflictiva y complicada>>, siendo uno de los principales obstáculos, la resistencia<sup>18</sup> que tuvo el proyecto por parte de un grupo no menor de apoderados. En ese plano, consigna que entre 1970 y 1972, más de 600 alumnos abandonaron -por decisión de sus familias y por la abierta discrepancia con la línea educativa- las aulas del Saint George's College. Así, una de sus recomendaciones, consiste en socializar y explicar el Programa de manera de convocar y comprometer a todos los estamentos de la comunidad educativa, ya que lo peor que pudiera hacerse es <<llegar e imponer el modelo y para quienes no están de acuerdo, decirles "la puerta es ancha para salir">>.

En el fondo, como lo expone Boothby:

La pregunta central es cómo la escuela se prepara para aceptar el ingreso y la integración y da la bienvenida a los nuevos estudiantes. En este plano, resulta esencial el compromiso de la comunidad

---

<sup>17</sup> Tal diálogo se desarrolló con los autores de este trabajo el 29.05.2020.

<sup>18</sup> Tal rechazo o resquemor no siempre viene de las familias que <<incluyen>>, sino que a veces, puede provenir incluso de los propios <<incluidos>>, pues como lo afirma Boothby, <<yo pienso que uno de los problemas principales es que los estudiantes incluidos sienten miedo unos de otros. Ellos se sienten cómodos en su propia cultura y son temerosas frente a otra, donde encuentran padres profesionales, padres que hablan otros idiomas>>.

educativa -director, religiosos, profesores, estudiantes, padres de familia, auxiliares, administrativos, etc.- y cómo se verifican los apoyos para los estudiantes incluidos, los cuales tienen diferentes conocimientos y experiencias.

En términos de cómo fue vivido el anterior Proyecto de integración<sup>19</sup>, se conversó con el destacado exalumno y miembro del directorio del Colegio, Pablo Ayala. Él expone que hay diversas experiencias: desde aquellas que tienen una connotación eminentemente positiva, pues el paso por el Colegio significó importantes niveles de realización personal, pasando por otras que se constituyeron derechamente en <<traumáticas>>, hasta -finalmente- otras con un cariz más tibio. Ayala<sup>20</sup> plantea que la experiencia de varios estudiantes que vivieron este proceso de inclusión fue recogida en un seminario efectuado por la OGA<sup>21</sup> y su opinión es taxativa: <<ante la pregunta si ellos repetirían la experiencia con sus hijos, "la gran mayoría respondió que no">>. En este punto, Ayala coincide con la postura del profesor Boothby, quien afirma:

La meta es que los estudiantes incluidos puedan sentirse como en su propia casa y por tanto, siendo partícipes de la cultura escolar. El problema es que muchas veces llegan a ser opositores a lo vivido, no pudiendo generar saludables relaciones interpersonales.

Desde su perspectiva, advierte que es importante subrayar que no sólo se trata de incluir al niño, sino que -y quizás es lo más difícil- es incorporar a las familias, tanto a aquellas que llegan, como a quienes los reciben. Y esta dimensión no fue recogida en toda su profundidad y complejidad en el Proyecto anterior. Igualmente, expone que dentro de la denominada <<integración>> convivían dos modos diferentes de llevarla a cabo: uno, referido a los niños y jóvenes de la población <<El Esfuerzo>>, cercana al Colegio y con enormes carencias materiales. El otro, apuntaba a sumar a estudiantes con carencias económicas -no al extremo de quienes vivían en la población-, pero con talentos intelectuales, que incluso moraban en sectores alejados al Colegio, los cuales les permitieron enfrentaron de mejor manera los desafíos académicos, redundando <<en una mejor autoestima, para la propia persona>>, como lo expone Pablo Ayala. Desde su postura, argumenta que podría ser más exitoso llevar a cabo un Programa de Inclusión con el Colegio Nuestra Señora de

---

<sup>19</sup> De acuerdo con lo que plantea el profesor de la Universidad de Notre Dame, Neil Boothby, <<la integración corresponde a la capacidad de la escuela de incorporar las distintas capacidades que poseen los estudiantes, constituyéndose en un aspecto fundamental y característico de todo establecimiento. Por su parte, la inclusión escolar, significa abrir las puertas a diferencias económicas, sociales, étnicas y culturales que se reconocen en la población>>. Por lo tanto, la distinción entre integración e inclusión excede el campo puramente conceptual y lingüístico. Conversación sostenida con los autores el 15 de junio de 2020. Cita con traducción propia.

<sup>20</sup> En conversación efectuada con los autores el 12.06.2020.

<sup>21</sup> Corresponde a las siglas de Old Georgian Association, la entidad que agrupa a los exalumnos/as del Colegio.

Andacollo, <<porque compartimos la misma espiritualidad, porque tenemos un padre común y somos parte de la misma Congregación>>.

Igualmente, y en un plano de los beneficios que significó para él compartir y convivir con estudiantes procedentes de otras realidades sociales, económicas y culturales, afirma que <<definitivamente crecí como persona. Crecí en empatía con los más pobres. Sí, fue importante para mí, porque me permitió crecer como cristiano y como persona>>.

Al concluir, argumenta Ayala, que implementar hoy un Programa de Inclusión en el Saint George's College puede resultar más sencillo que en los años 70, porque actualmente se vive en una sociedad más abierta que en esos años. <<En los 70, la realidad social del país, con toda su carga de conflictividad, se trasladó al Colegio... el Colegio vivió toda esa carga "en carne y hueso", que terminó al final con un golpe militar, con todo lo que eso conlleva>>.

### **Experiencias recientes de otros establecimientos educativos.**

Es cierto que al revisar la historia y dentro del imaginario de Chile, el Saint George's College ocupa un lugar relevante dentro de la temática de la inclusión escolar, cuestión que se ve fortalecida por la película <<Machuca>>, estrenada hace más de una década. Ahora bien, es preciso reconocer que el denominado <<Proyecto de Integración>> implementado a comienzos de 1970, careció de una evaluación, dada la intervención militar que vivió el Colegio, tras el golpe de Estado de 1973. En ese marco, hay datos imprecisos que impiden efectuar un examen cabal respecto de los aciertos y las debilidades del proyecto en cuestión.

Amparados en la idea que el encuentro al interior del espacio áulico y de la escuela es una acción positiva y que como tal entraña beneficios directos para los estudiantes y consiguientemente, para toda la comunidad escolar, en el último tiempo se han desplegado iniciativas en colegios Católicos particulares pagados de la región metropolitana y puntualmente, emplazados en la zona oriente de Santiago, que persiguen este mismo foco, cual es, incorporar dentro de sus salas a estudiantes que provienen de sectores deprivados de la sociedad.

El Colegio San Juan Evangelista (SJE) -ubicado en la comuna de Las Condes- tiene un proyecto donde se ha incluido a un alumno que cursa el 1er año básico. Esta incorporación se encuadra dentro de un programa financiado por la Municipalidad de Las Condes, la cual financia los estudios a un colegio particular pagado a un estudiante que provenga de una zona vulnerable dentro de la misma comuna. El programa no exige un promedio mínimo de calificaciones para que se renueve. El estudiante, por su parte, no sólo tiene

cubierta la mensualidad del colegio, sino además, recibe atención y apoyo psicopedagógico. También -y en un aspecto no previsto originalmente- se ha asegurado su traslado por medio de un furgón escolar, el cual igualmente es costeado por la entidad consistorial.

Antes que el alumno ingresara al colegio, tanto sus compañeros, como las familias fueron informados y se les contó su historia de vida y el contexto que rodea a ese alumno.

Para el rector de la comunidad *sanjuanina*, Ricardo Carrasco<sup>22</sup>, la inclusión llevada a cabo en el colegio es <<sumamente positiva, sobre todo en relación con los aprendizajes y el crecimiento en socialización que han experimentado los alumnos>>. Claramente, por el poco tiempo que lleva implementándose un proyecto de esta índole, se encuentra pendiente la evaluación que hagan de ella los estudiantes y, sobre todo, cuál ha sido la percepción y cómo ha vivido esta experiencia de inclusión el propio estudiante.

Otro ejemplo de inclusión se desarrolla en el Colegio Seminario Pontificio Menor -emplazado en la comuna de Las Condes- donde -de acuerdo a lo expuesto por su rector Matías Ríos<sup>23</sup>- la inclusión se trabaja en distintas áreas, que pueden ser desde dificultades cognitivas permanentes, hasta la vertiente social. En ese contexto, hay una apertura a estudiantes vulnerables que pueden provenir de otras zonas de Santiago y cuyo financiamiento es cubierto a través de becas que proporciona el colegio.

Actualmente, hay dos estudiantes dentro del colegio, que califican dentro del segmento de inclusión socioeconómica: uno cursa el segundo año de educación media y el otro, 5º básico. Este último, se trata de un alumno de un sector desfavorecido de Las Condes y como en el caso anterior, el valor de la colegiatura es asumido por la Municipalidad. Tampoco hay exigencia de promedio de notas, para renovar el beneficio. Igualmente, hubo que desarrollar un proceso de reforzamiento, el cual tuvo un carácter transitorio. En este plano, un factor fundamental se origina en el acompañamiento al estudiante, el cual es abordado desde el área de psicorientación y con un papel muy destacado del profesor jefe.

Tal como se narra en el primer caso, la experiencia de inclusión social, señala el rector Ríos, se considera como parte integrante del proyecto educativo y por tanto, es considerada como algo sumamente normal, donde se ve involucrada activamente toda la comunidad educativa, traduciéndose en buenos y efectivos aprendizajes, sobre todo en lo que dice relación con el modo de vincularse con estudiantes que provienen de otras realidades socioeconómicas y culturales.

---

<sup>22</sup> De acuerdo a la conversación sostenida con los autores de este escrito el 14.05.2020.

<sup>23</sup> Según la conversación sostenida los autores el 25.05.2020.

### **3. EL PROGRAMA MOREAU SCHOLARS**

#### **Objetivo General:**

Ofrecer a estudiantes procedentes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes, la posibilidad de estudiar en el Saint George's College y, por tanto, aprender dentro de un mismo espacio académico, desarrollándose así espiritual, intelectual, social y afectivamente con otras/os estudiantes georgianas/os.

#### **Objetivos específicos:**

- i) Incluir estudiantes regulares en nuestras aulas, por medio de matrículas gratuitas -cuyas familias cuenten con recursos socioeconómicos insuficientes- identificando y dando respuestas educativas a las distintas barreras -pago de la colegiatura, acceso a materiales educativos, útiles escolares y medios de transporte, cuando sea necesario- que impiden que estos alumnas/os postulen al Saint George's College.
- ii) Gestionar los ámbitos de convivencia, pedagógico y formación del Saint George's College para acompañar efectivamente a niños y niñas que proceden de familias con recursos socioeconómicos insuficientes.
- iii) Preparar a la comunidad georgiana para recibir a estudiantes provenientes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes, es decir, de contextos de vulnerabilidad, como un hermano/a en igualdad de derechos y deberes.

#### **Destinatarios:**

Los destinatarios de este Programa serán niños y niñas calificados como estudiantes prioritarios<sup>24</sup>, según el modelo del Ministerio de Educación de subvención preferencial. Para efectos del Programa Moreau Scholars y guiados por la definición del MINEDUC: Un estudiante prioritario, será aquel cuya situación socioeconómica de su hogar no le permite el acceso regular al Saint George's College.

Para ingresar al Programa Moreau Scholars, los estudiantes deberán cumplir con los siguientes requisitos:

---

<sup>24</sup> De acuerdo al MINEDUC, un estudiante prioritario se refiere a los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares, dificulta sus posibilidades de enfrentar de manera satisfactoria su proceso educativo.

- a) Estar inscrito en el Sistema de Protección Social Chile Solidario, el Programa de Ingreso Ético Familiar o el Subsistema Seguridades y Oportunidades.
- b) Si no cumple con el criterio anterior, debe estar dentro del tercio más vulnerable según su calificación socioeconómica del Registro Social de Hogares.
- c) Si no cumple con los criterios anteriores, y no cuenta con calificación socioeconómica, debe estar clasificado en el Tramo A y B del Fondo Nacional de Salud (FONASA).
- d) Contar con un apoderado -madre, padre o tutor- que cumpla con los requisitos de vínculo significativo y condiciones académicas necesarias para acompañar al niño o niña en el proceso de aprendizaje, según informe de evaluación psicológica que el Colegio proveerá.
- e) Aprobar la evaluación diagnóstica, demostrando así las capacidades de aprendizaje suficientes, como un modo de proyectar un proceso formativo satisfactorio, según las exigencias propias del Saint George's College.

**Niveles de ingresos:**

Tal como fue explicado anteriormente, existe una nutrida literatura que nos lleva a postular que los niveles de ingreso *de preferencia* son PK 2022, para así facilitar la inclusión desde el inicio de la trayectoria escolar que recorre cada estudiante.

Complementariamente se pueden incorporar estudiantes en niveles superiores si existen dos cupos por cursos, dando prioridad en los niveles de mezclas de curso. Un criterio adicional, es la incorporación en niveles superiores si el estudiante posee un talento especial -del tipo deportivo o artístico- que favorezca su inclusión.

Tabla número 2: total de alumnos(as) en el Programa simultáneamente.

2022: 10	2030: 90
2023: 20	2031: 100
2024: 30	2032: 110
2025: 40	2033: 120
2026: 50	2034: 130
2027: 60	2035: 130
2028: 70	2036: 140
2029: 80	

### **Indicadores de logro de la inclusión de los estudiantes:**

Se aspira que:

i) Los niños y niñas incluidos en el Programa:

- Logren aprobar los ámbitos y asignaturas cursadas en cada curso.
- Aprueben todas las asignaturas del plan de estudios anual, obteniendo resultados académicos en el promedio de sus pares.
- Participen de las actividades del Itinerario formativo obligatorio y al menos una actividad del itinerario formativo complementario por año.
- Cumplen con las normas del manual de convivencia escolar.

ii) Los padres, madres o tutores de los niños y niñas incluidos en el Programa:

- Participen de las actividades previstas para los apoderados: reuniones, escuelas, encuentros y actividades de apostolados de la Congregation of Holy Cross.

iii) La comunidad georgiana:

- Valore la incorporación de niños, niñas y jóvenes en el Programa de Inclusión Socioeconómica, según encuestas de perfil de familias.
- Acompañe la incorporación de niños, niñas y jóvenes en el Programa de Inclusión Socioeconómica, según evaluación de clima laboral, evaluación de directivos u otras instancias de evaluación.
- Se comprometa y apoye con el Programa de Inclusión Socioeconómica, permitiendo así proyectarlo a largo plazo.



## **Comisiones (funcionando al 01.06.2021)**

### **Comisión para redactar el documento base del Moreau Scholars:**

Marisol Corrotea.	Pablo Miranda
P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.	

### **Comisión revisora de preguntas para las entrevistas:**

Mónica Mehech	Pamela Méndez
Daniela Prieto	Carolina Rojas
Diego Medina	Consuelo Gaete
Florencia Petrelli	Constanza Herrera

### **Comisión académica (para trabajos académicos universitarios):**

Sebastián Madrid	Ma. José Saffie
P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.	Gonzalo Muñoz
Marisol Corrotea	Ryan Bell.
Carola López.	

### **Comisión revisora asuntos prácticos:**

Karina Yarmuch	Celso González
Lorena Herrera	Alfredo Viccari
P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.	

### **Comisión pedagógica (interna):**

Marisol Corrotea	Natalia Godoy
Josué Rojas	Gabriela Cassigoli

### **Comisión parejas entrevistadoras:**

Mónica Mehech - Raúl Inssen	Paula Sallés - Fernanda Lara.
Pamela Méndez - Lorena Recabarren	Paola Videla - Diego Medina.
Marcela Lafourcade - Héctor Mutizabal.	

**Plan de trabajo:**

Tabla número 3: plan de trabajo desde diciembre de 2020 a agosto de 2022.

Fecha	Actividad	Responsable
Mayo	Convocatoria a la Comisión.	Director de Pastoral.
Mayo - octubre	Planificación, diseño del Programa (incluye estados de avance que se informan al rector).	Comisión.
Diciembre 2020	Diseño Plan de comunicación a la comunidad.	Comisión.
Marzo - agosto 2021	Identificación, evaluación y matrícula de niños, niñas para ingreso marzo 2022.	Comisión.
Marzo - agosto 2021	Preparación de profesores, equipos profesionales para las adaptaciones de materiales, herramientas de gestión de acompañamiento a niños, niñas del Programa de inclusión social.	Jefes de Unidad, Directora de estudios, Jefes académicos, Jefe de ACED.
Marzo - diciembre 2021	Recaudación de recursos para el financiamiento del Programa de inclusión social.	Rector y gerente.
Septiembre - diciembre 2021	Inducción a las familias de niños, niñas del Programa (uniforme escolar, conocer el Colegio, materiales, etc).	Coordinadora académica y Jefes de Unidad.
Septiembre - diciembre 2021	Inducción a educadoras en el conocimiento de los niños, niñas que se incorporen.	Coordinadora académica y Jefes de Unidad.
Marzo - diciembre 2022	Evaluación mensual del Programa. Sistematización de la experiencia.	Comisión.
Marzo - agosto 2022	Identificación, evaluación y matrícula de niños, niñas para ingreso marzo 2023.	Comisión.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

A la luz de lo que se expone en este documento de trabajo, las conclusiones que como comisión redactora de este documento de trabajo podemos ir estableciendo, tienen un carácter provisorio y en construcción, donde esta última característica releva el aporte que cada integrante de nuestra comunidad educativa puede hacer al Programa, en cualquiera de sus formas. Sí, es menester reconocer, como bellamente lo escribe el poeta Machado, que estamos haciendo camino al andar, con todo lo que esto significa.

Sobre la base de lo aserto en todo este documento, creemos que implementar el Programa de Inclusión de estudiantes procedentes de familias con recursos socioeconómicos insuficientes al Saint George's College, es una decisión absolutamente congruente con la Misión educativa de Colegio, en tanto Colegio de Iglesia perteneciente a la Congregation of Holy Cross, la cual fomenta entre sus instituciones la temática de la inclusión, inspirados en el Evangelio proclamado por Jesucristo, encaminándose así en la formación de los estudiantes como <<cristianos comprometidos>>.

Desde una perspectiva educativa, tal inclusión promueve procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de una formación ciudadana, en la medida que exige la convivencia y el establecimiento de relaciones sociales cotidianas entre personas provenientes de diversos orígenes, con diferentes historias de vida y maneras de insertarse y entender el mundo y la sociedad, acentuando un factor de diversidad que es sumamente necesario cultivar en el siglo XXI. Con este proceder, se transita hacia la formación de estudiantes como <<ciudadanos competentes>>.

En adición a lo anterior, la preocupación por abrir las puertas del Colegio a estudiantes que viven en contextos de menores recursos socioeconómicos es una dimensión y una ocupación bien plasmada tanto en documentos elaborados por los propios religiosos que desarrollan su ministerio en las aulas del Saint George's College, como de parte de los estudiantes.

Uno de los grandes aprendizajes del Proyecto de Integración llevado a cabo en los años '70, dice relación con la necesidad de socializar y comprometer a todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Así, es preciso dialogar y mostrar que no se está haciendo nada extraño, sino dando un paso más en la cristalización de la Misión. En adición a ello, que esta no es sólo una tarea de un rector o un determinado consejo directivo, sino por el contrario, es la convicción y la determinación de la Congregación, en razón de la trascendencia que supera a cualquier período rectoral y especialmente, porque es la manera cómo la



Congregación de Santa Cruz entiende la tarea de educar, de acuerdo a los lineamientos de nuestro fundador, el Beato Moreau.

Innegablemente habrá dificultades. Evidentemente, emergerán aspectos no considerados en la implementación de este Programa. Empero, todas esas barreras pueden ser derribadas, pues el objetivo es totalmente superior a las dificultades inherentes a un Programa de esta envergadura, pues al final, se trata de contribuir, desde la tarea educativa, no sólo en la superación de un modelo educativo que se caracteriza por su homogeneización y segregación, profundizando así las inequidades sociales que laceran a Chile -agravadas por las consecuencias que trae consigo el coronavirus-, sino además, transformando a la escuela -con todo lo que ello implica- en el espacio del Encuentro, en pos de lo que el Papa Francisco ha denominado precisamente como la necesidad de fomentar una auténtica <<cultura del encuentro>>.

Finalmente, las voces consultadas concuerdan que un camino posible para iniciar este Programa de Inclusión podría ser invitar a los estudiantes del Colegio Nuestra Señora de Andacollo a postular e incorporarse al Saint George's College.

## **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-2017-en](https://doi.org/10.1787/eag-2017-en)
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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.