



# PROPUESTA PARA LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES EN ESCUELAS BÁSICAS CATÓLICAS DE CHILE: MODELO ESPIRAL DE REFLEXIÓN

PROPOSAL FOR THE INCLUSION OF MIGRANT STUDENTS IN CATHOLIC PRIMARY SCHOOLS OF CHILE: SPIRAL REFLECTION MODEL.

**Jorge Baeza Correa (\*)**

**Carlos Bustos Reyes**

*Universidad Católica Silva Henríquez*

**María Angélica Guzmán Droguett**

*Pontificia Universidad Católica de Chile / Universidad Católica Silva Henríquez*

**Patricia Andrea Imbarack Dagach**

**Laura Valledor Cuevas**

*Pontificia Universidad Católica de Chile*

**Javier Mercado Guerra**

*Universidad Católica del Norte*

## Resumen

El artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de modelo para favorecer la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas básicas (primarias) de identidad católica, ubicadas en sectores vulnerables en Chile. Se utilizó como metodología un diseño de investigación-acción. En una primera fase se diagnosticó el estado de la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas de las regiones de Santiago y Antofagasta. En la segunda, se elaboró el modelo y se realizó su validación por 18 pares expertos. Se contempla una tercera fase de pilotaje del modelo validado. El principal resultado de las primeras dos fases fue un Modelo Espiral de Reflexión que plantea preguntas en torno a tres ejes: organizacional, curricular y pedagógico, mediante las cuales un establecimiento educativo puede interrogarse respecto de su trabajo y avanzar en un proceso reflexivo permanente que le permita definir acciones para fortalecer la inclusión de estudiantes migrantes, promoviendo principios esenciales de catolicidad.

**Palabras clave:** Enseñanza primaria; escuelas católicas; migrantes; integración escolar; modelo educacional.

## Abstract

**(\*) Autor para correspondencia:**

Jorge Baeza Correa  
Centro de Investigación en Ciencias Sociales  
y Juventud  
Universidad Católica Silva Henríquez  
Carmen 340, Santiago, Región  
Metropolitana  
Correo de contacto: [jbaeza@ucsh.cl](mailto:jbaeza@ucsh.cl)

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

The article aims to present a model proposal to favor the inclusion of migrant students in primary schools with Catholic identity, located in vulnerable sectors of Chile. An action-research design was used as methodology. In a first phase, the inclusion status of migrant students in schools in the Santiago and Antofagasta regions was diagnosed. In the second, the model was developed and validated by 18 expert peers. A third phase of piloting the validated model is contemplated. The main result of the first two phases was a Spiral Reflection Model that raises questions around three main aspects: organizational, curricular and pedagogical, through which an educational institution can question its work and advance in a permanent reflective process that allows to define actions that strengthen the inclusion of migrant students, promoting essential principles of catholicity.

**Keywords:** Primary Teaching, Catholic Schools, Migrants, School integration, Educational Model.

RECIBIDO: 18.05.2021  
ACEPTADO: 12.05.2022  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1230

## 1. Introducción

Chile, en las últimas décadas, se ha visto desafiado a través de una presión migratoria con la llegada de niños, niñas y adolescentes (NNA) que demandan acceso a la educación. Los datos señalan que la población migrante alcanzó un total de 1.492.522 personas durante el 2019 (Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migración, 2020), con una presencia de 192.045 estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Servicio Jesuita a Migrantes y Educación 2020, 2021).

Concordante con esta realidad, ha aumentado el número de investigaciones, estudios e informes sobre la materia. Incluso, existen tres sistematizaciones sobre migrantes y educación. La primera, de Jiménez, Valdés y Aguilera (2018), concluye que los estudios se condensan “en tres conglomerados temáticos: 1) disposiciones docentes, 2) discriminación escolar y 3) gestión de la diversidad” (p. 177). La segunda, de Stefoni y Corvalán (2019), identifica cuatro temas en los escritos revisados: “el derecho a la educación, las representaciones sobre migrantes y migración que tienen diversos actores de la educación, las posibilidades y avances en la construcción de escuelas interculturales y las discusiones sobre racismo presentes en el sistema escolar” (p. 203). La tercera, es un trabajo Grau-Rengifo, Díaz-Bórquez y Muñoz-Reyes (2021), que realiza una metátesis de experiencias educativas con enfoque de derechos sobre niñez migrante en Chile, en esta se concluye que “se requiere avanzar en medidas administrativas, protocolos y diseños curriculares que resguarden y valoren la diversidad, pero también fortalecer y desarrollar capacidades profesionales e institucionales para la interculturalidad” (p. 21).

El trabajo realizado por este equipo de investigación<sup>1</sup>, como inicio de esta labor, sistematizó un total de 53 artículos en Open Access, publicados entre el 2015 y 2020 en las bases de WoS, Scopus y SciELO, con lo que se pudo ampliar y actualizar el diagnóstico existente sobre la materia<sup>2</sup>. Oportunidad en que se reconoció un conjunto de temas en este campo: (1) presencia de manifestaciones de exclusión y racismo en las escuelas; (2) negación, silenciamiento e invisibilización de la exclusión; (3) ausencia de lineamientos claros y apoyos para la inclusión; (4) dificultades curriculares para la generación de propuestas inclusivas, y (5) debilidades en la formación de docentes, directivos, como también de proyectos educativos para la inclusión.

---

<sup>1</sup> Los autores y autoras son parte del proyecto “*Migrantes en Escuelas Católicas en contexto de vulnerabilidad: propuesta de modelo educativo para su inclusión*”. Proyecto financiado por la Fundación Pontificia Gravissimum Educationis del Vaticano (2019 a 2021).

<sup>2</sup> Los resultados de este trabajo pueden verse en Baeza, J., Bustos, C., Guzmán, A., Imbarack, P. y Mercado, J. (2022). Inclusión de migrantes en el sistema escolar chileno: estado del arte. *Revista Magis* 15, 1-25. doi: 10.11144/Javeriana.m15.imse

Como marco de comprensión mayor de lo que acontece en este campo, se debe reconocer que, en Chile, la evolución del derecho internacional, y particularmente de los Derechos Humanos, ha llevado al fortalecimiento de la educación con un enfoque de derecho, que refuerza los procesos de inclusión. Sin embargo, a diferencia de lo promulgado, las propuestas ministeriales colisionan con un modelo educacional que tiene mucho más de regulación del mercado que de preocupación estatal, donde se traspasa a los establecimientos educacionales la tarea de implementar estos planes de apoyo a la inclusión, sin entregarle los recursos necesarios. A nivel macro, no existe atención a las contradicciones del modelo: inclusión respetando la diversidad versus una evaluación estandarizada, que premia la competencia y los logros, sin realizar mayores esfuerzos para formar educadores con el propósito de un trabajo intercultural. En un nivel meso, se visualiza que las organizaciones escolares acogen a estudiantes migrantes (ver el Informe del Banco Interamericano de Desarrollo sobre Chile, 2020), pero su proporción es mucho mayor en algunas escuelas, por razones geográficas o de facilidad de matrícula, produciéndose un fenómeno de concentración que deviene en mayor segregación (Córdoba, Altamirano & Rojas, 2020) y que podría aportar a la conformación de guetos (Castillo, Santa-Cruz & Vega, 2018). A nivel micro, los datos demuestran que en las interacciones educativas hay conductas de exclusión y racismo; como señalan Segovia y Rendón (2020), la percepción docente “invisibiliza la necesidad de dar un salto cualitativo respecto a las categorizaciones de estudiantes en función de etiquetas esencialistas, sesgos culturales, la no profundización en el conocimiento de otras culturas y el respeto por la diferenciación y la diversidad” (p. 167).

En síntesis, los datos existentes demuestran que las escuelas requieren de un proceso sistemático para la inclusión de estudiantes migrantes, lo cual exige la existencia de propuestas de trabajo en esta materia. Se está frente a un desafío de justicia educacional; en el entendido de Rojas, López y Echeita (2019), “la riqueza de la vida en el aula podría favorecerse con la consideración de las necesidades de todas las niñas y niños, y la puesta en marcha de procesos permanentes de diálogo y participación con estos” (p. 41). Las escuelas son solo una parte del escenario de vida de los NNA migrantes y sus familias, siendo la discriminación y la exclusión situaciones que traspasan el ámbito escolar. La reciente crisis migratoria, que ha mostrado su cara más oscura en las regiones del norte de nuestro país, puso de relieve las dificultades de acceso de migrantes no solo a la educación, sino también a la salud pública y a la vivienda social. Si a esto sumamos las respuestas violentas que una parte de las/los chilenos nativos ha mostrado hacia las/los migrantes, se configuran realidades en las que urge llevar a cabo investigaciones y propuestas de acción, que aborden formas en las que es posible mejorar la inclusión tanto dentro como fuera de las escuelas.

Con esta finalidad se desarrolló el presente proyecto, que corresponde a una investigación-acción que tiene por objetivo: *Comprender la situación de estudiantes migrantes en escuelas católicas de educación primaria de Chile pertenecientes a contextos de vulnerabilidad, y elaborar, a partir de la caracterización de dichos escenarios, una propuesta de modelo que favorezca su inclusión.* A continuación, se presenta la propuesta elaborada para atender esta situación y se da cuenta del trabajo de validación de la propuesta (modelo de inclusión), realizado por un conjunto de pares expertos.

## 2. Metodología

Como se ha indicado, este estudio se ubica en el contexto de una investigación-acción. Esta, de acuerdo con Elliott (2005), es un “proceso en el que las ideas se comprueban y desarrollan en la acción” (p. 22), generando una “innovación cultural”. Hay una primera etapa de generación de información, lo que funda la elaboración de la propuesta que luego se pone en práctica, en este caso, en un trabajo piloto en dos escuelas; pero, en forma previa a este pilotaje, se realizó un proceso de validación del modelo elaborado mediante el juicio de expertos.

Con este propósito, se realizó una primera etapa de diagnóstico referida a la inclusión de estudiantes migrantes en escuelas católicas. Se aplicó un cuestionario de elaboración propia, para levantar en forma directa, desde las realidades locales, información respecto de la labor que realizan con estudiantes migrantes<sup>3</sup>. Se definieron los siguientes criterios para la aplicación del instrumento: escuelas básicas católicas (según autoidentificación); significativa matrícula de estudiantes migrantes (según datos disponibles en el Sistema de Información General de Estudiantes, SIGE); trabajo en contexto de vulnerabilidad (índice de vulnerabilidad socioeconómica, IVE superior a 50), y ubicación en comunas con alta concentración de migrantes a nivel nacional (regiones Metropolitana y de Antofagasta). Se identificó un universo de 158 establecimientos, de los cuales se obtuvo una respuesta favorable de un 43,6%, es decir, 69 de ellos.

Los resultados generados indican que la inclusión es un principio declarado y explícito en la mayor parte de las escuelas católicas consideradas, pero es una promesa que aún no se cumple. Son notorios los desafíos que exigen cambios sustantivos, en las personas y en la estructura escolar, para una efectiva inclusión de estudiantes migrantes. A modo de ejemplo: el 89,9% de las escuelas declara la inclusión como un propósito a desarrollar, mientras que solo un 10% cuenta con un/a profesional dedicado a trabajar el tema. La mayoría (55%) evidencia

---

<sup>3</sup> Los resultados de la aplicación de este cuestionario pueden verse en: Baeza, J., Bustos, C., Guzmán, A., Imbarack, P. y Mercado, J. (2021). Migrantes en escuelas católicas chilenas: Desafíos para una cultura inclusiva. *Revista REXE*, 20(42), 257-271. doi:10.21703/rexe.20212042baeza15

no tener un plan para abordar en forma institucional el trabajo de inclusión, más bien se aproximan a él a partir de iniciativas particulares de algunos/as docentes. Los datos agregan que solo en el 7% de las escuelas, sus docentes tienen algún tipo de formación en interculturalidad. Además, existe un bajo uso de textos de estudio (33%) y software (25%) con materiales pedagógicos que permitan focalizar la labor formativa en estudiantes extranjeros/as. Un 35% de las escuelas señala que sus educadores contextualizan las Bases Curriculares de las asignaturas, considerando las características de niños/as migrantes. Solo en un 12% existe un protocolo formal de acogida para migrantes, e igual porcentaje (12%) señala que posee instrumentos de planificación que permiten establecer escenarios diferenciados para acoger las demandas educativas de estudiantes migrantes.

Producto de los resultados de este cuestionario y del conocimiento generado al revisar la bibliografía existente, se inició, como segunda etapa, la elaboración de un modelo para la inclusión de migrantes. Se tuvo en consideración que un modelo se define, según la Real Academia Española de la Lengua (RAE), como un “un arquetipo o punto de referencia para imitarlo o reproducirlo”. Un modelo, por tanto, junto a los objetivos de representar o explicar el funcionamiento de un cierto ideal, también posee como una de sus funciones, orientar la trayectoria hacia esa realidad digna de replicar, posibilitando el avance esperado. En este sentido, un modelo es también el entramado de interrogantes con que las escuelas pueden cuestionar su accionar y desafiarse, a su vez, para una mejora continua.

Un modelo como punto de referencia, requiere atender a consideraciones referidas a la finalidad pretendida y a las identidades propias de quienes lo experimentarán. En este sentido, esta propuesta se sustenta en un conjunto de orientaciones apropiadas para una institución de Identidad Católica, que atiende a estudiantes migrantes en sectores de vulnerabilidad, en un país que ha establecido políticas de inclusión. Esto implicó ciertas exigencias fundantes, pues no podía existir neutralidad en la propuesta, respondiendo a los requerimientos propios de toda escuela católica, como lo indica el Arzobispado de Santiago (2014): “la inclusión tiene que ver con los engranajes más íntimos de la identidad creyente. Ser católico es ser universal, porque el Evangelio es inclusivo, porque el Reino de Dios es, al mismo tiempo, don y promesa para todas y todos” (p. 5). Junto a esta primera exigencia, la propuesta respeta las orientaciones de la Política Pública en la materia (entra en diálogo con ella); es pertinente (se puede contextualizar a las características de cada escuela); flexible (puede gestionarse en función de la realidad de cada escuela); perfectible (se funda en reconocer que es un modelo que se puede optimizar), y, por último, permite autoevaluarse y autoexigirse (facilita a las escuelas una toma de conciencia del estado de inclusión actual, favoreciendo la mejora). En definitiva, este Modelo Espiral de Reflexión se estructura en base a preguntas

problematizadoras que nacen de la interacción entre las orientaciones de catolicidad, las exigencias de la política pública y las demandas de los ejes fundamentales del quehacer educativo: organización, currículo y pedagogía.

El modelo fue sometido a la evaluación de 18 profesionales escogidos/as por su experticia en el área. En la Tabla 1 se sintetizan las características de estos/as evaluadores/as.

**Tabla 1**

*Matriz de caracterización de evaluadores/as de la propuesta*

<b>Orientaciones del modelo</b>	
Catolicidad	Dos profesionales de equipos técnicos de educación, pertenecientes a organismos de la Iglesia católica. Dos profesionales de trabajo directo en escuelas católicas, responsables de pastoral.
Política pública sobre Migración y Educación	Dos profesionales de organismos de la Iglesia católica, responsables del trabajo con migrantes. Dos especialistas universitarios en temas de migración y educación.
<b>Ejes del modelo</b>	
Organización	Una directora de escuela católica, con alta matrícula migrante y vulnerabilidad. Una directora de escuela no católica, con alta matrícula migrante y vulnerabilidad.
Currículo	Dos especialistas universitarios en temas curriculares. Dos profesionales con experiencia en Jefatura de Unidad Técnico-Pedagógica (UTP).
Pedagogía	Dos especialistas universitarios en pedagogía e interculturalidad. Dos profesores de aula de escuelas con orientación católica, en contextos de vulnerabilidad y migración.

**Fuente:** Elaboración propia.

Cada evaluadora/or consultada/o recibió un cuestionario para entregar su juicio experto sobre el modelo. Respecto a los resultados principales, como se puede ver en la Tabla 2, mayoritariamente se entrega la calificación: “Muy de acuerdo”.

**Tabla 2**

*Matriz de juicio experto de evaluadores (solo porcentaje “Muy de acuerdo”)*

<b>Criterios</b>	<b>Muy de acuerdo</b>
<b>Con respecto a la concepción general del modelo:</b>	
1. El documento que presenta el modelo es comprensible.	61,1%
2. El modelo propuesto es pertinente para fortalecer la inclusión de estudiantes migrantes.	61,1%
3. El modelo propuesto es flexible, permite adaptarse a distintos contextos escolares.	55,5%
4. El modelo permite a las escuelas autoevaluarse respecto de su estado de inclusión.	88,8%

5. El modelo permite desafiarse y autoexigirse en acciones de mejora para la inclusión.	66,6%
6. El modelo se puede articular con otras acciones de mejora que desarrolle la escuela.	61,1%
<b>Con respecto a las orientaciones del modelo:</b>	
7. Las orientaciones de la catolicidad están claramente expresadas en el modelo.	94,4%
8. Las orientaciones de la catolicidad son coherentes con una estrategia de inclusión.	66,6%
9. Las orientaciones de la catolicidad están presentes de manera transversal en el modelo.	50,0%
10. Las orientaciones de la política pública están claramente expresadas en el modelo.	83,3%
11. Las orientaciones de la política pública son coherentes con una estrategia de inclusión.	83,3%
12. Las orientaciones de la política pública están presentes transversalmente en el modelo.	77,7%
13. Las orientaciones de la catolicidad y de la política pública dialogan entre sí.	77,7%
<b>Con respecto a los ejes del modelo:</b>	
14. Los ejes planteados son relevantes para abordar la inclusión de estudiantes migrantes.	83,3%
15. Las preguntas que derivan de los ejes del modelo son relevantes para abordar la inclusión de estudiantes migrantes.	66,6%

**Fuente:** Elaboración propia.

Junto a estos juicios posibles de cuantificar, la evaluación por pares expertos generó otros insumos cualitativos: sugerencias de mejora referidas a forma, cuestionamientos sobre contenidos a resolver en lo inmediato y consideraciones para la implementación. Todas las sugerencias referidas a aspectos de forma fueron incorporadas, como también los comentarios de contenido que resultaban atendibles en lo inmediato. Respecto de las consideraciones de implementación, que serán retomadas en el piloto de aplicación experimental, ellas se concentraron en tres aspectos:

- Por las características del modelo, se requiere del compromiso del equipo de gestión de las escuelas, dado que este posee una responsabilidad central en la motivación para la participación, la facilitación de los tiempos para reuniones y la capacidad de recuperar y sistematizar lo emergente de las preguntas problematizadoras.
- Condición fundamental para el éxito de este modelo es también darle voz y decisión a los/as estudiantes migrantes y sus familias. Solo se cumplirá el sentido último de esta propuesta en la medida que puedan tener capacidad de protagonismo.

- La puesta en ejecución de este modelo requiere de formación continua en interculturalidad, en especial de directivos/as y educadoras/es, para producir resignificaciones y apertura a transformaciones de la cultura.

### 3. Resultados: Propuesta de Modelo para la Inclusión

La configuración del modelo elaborado, como se ha indicado, está integrada por tres trilogías que reconocen orientaciones de catolicidad, de la política pública y de los ejes fundamentales del quehacer educativo, todo ello en una interacción dinámica que genera un conjunto de interrogantes (preguntas problematizadoras) que les permiten a las escuelas cuestionarse sobre su trabajo de inclusión. Estas preguntas, a su vez, están formuladas en una lógica en espiral que conducen a una reflexión continua sobre la necesidad de mejoras y avances en la materia.

#### 3.1. Orientaciones: una doble trilogía de exigencia del modelo

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016b), plantea tres orientaciones para “toda acción educativa e institucional que apunte a avanzar en el camino de la inclusión (...) Presencia, Reconocimiento y Pertinencia” (p. 16). La presencia, es “la condición básica y piso mínimo para que la inclusión sea posible. No existe inclusión si no se está presente, si no hay encuentro real, sistemático y horizontal entre personas y grupos diversos” (p. 17). El reconocimiento, dice relación con la “capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental” (p. 18). Mientras que la pertinencia, “apunta directamente a la necesidad de construir una propuesta educativa en función de la realidad de las y los estudiantes que forman parte de ella” (p. 20). Lo que, en síntesis, indica el MINEDUC (2016b), es que “Presencia, Reconocimiento y Pertinencia, son transversales y mutuamente dependientes y, por lo tanto, ninguno de ellos puede ser pasado por alto en el propósito de definir acciones educativas inclusivas” (p. 16).

En el modelo, esta transversalidad de la política pública dialoga con las orientaciones, también transversales, que surgen de la identidad católica de las escuelas. En este caso, si bien el Papa Francisco al hablar sobre migración utiliza los verbos: acoger, proteger, promover e integrar (cfr. *Carta Encíclica Fratelli Tutti*, 2020), se ha preferido la trilogía de acoger, acompañar y comprometer, que sigue en gran medida la reflexión sobre la pedagogía de Jesús con los peregrinos de Emaús, presente en el documento sobre educación del Consejo Episcopal Latinoamericano (2011).



En el texto mencionado, Jesús se acerca a los peregrinos de Emaús y los acoge: *“Mientras conversaban y discutían, Jesús en persona se les acercó y se puso a caminar a su lado”* (Lucas 24, 15). Él va a su encuentro, como hoy las escuelas católicas deben salir al encuentro de migrantes, abriendo sus puertas y organizando su quehacer para recibirlos. Jesús se queda con los peregrinos, los acompaña y pedagógicamente les ayuda a discernir lo que acontece: *“comenzando por Moisés y recorriendo todos los profetas, les interpretó todo lo que las Escrituras decían sobre él”* (Lucas 24, 27). A ejemplo de Jesús, las escuelas católicas están llamadas a acompañar a todas/os sus estudiantes, pero principalmente a quienes más lo necesitan, para hacer entendible lo que les resulta incomprensible. Por último, Jesús no solo acoge y acompaña, sino, además, cuando celebra la eucaristía con los peregrinos, les abre los ojos y *“en ese mismo momento se levantaron para volver a Jerusalén”* (Lucas 24, 33). A las escuelas católicas no le basta acoger y acompañar, es parte fundamental de su tarea promover el compromiso con los demás.

Se logra una educación de calidad cuando las escuelas permiten el desarrollo pleno de la persona y cuando se ponen al servicio de toda la humanidad, permitiendo que la persona trascienda sus límites individuales. Al igual que en el planteamiento de la política pública, estas tres orientaciones deben entenderse como transversales e interdependientes. Si falla una de ellas no se logra fortalecer las identidades de las escuelas católicas inclusivas. Estas orientaciones, adicionalmente, otorgan un sentido a las escuelas católicas: acogiendo, acompañando y comprometiéndose con la humanidad para hacer de la sociedad una realidad más justa y equitativa; para hacer vida el compromiso con el prójimo. Planteamiento en plena sintonía con lo indicado por la Congregación para la Educación Católica (2017) en *“Educar al humanismo solidario”*.

### **3.2. La organización escolar, el currículo y la pedagogía: una tercera trilogía en interacción**

Para asegurar la inclusión en las escuelas, cada una de las orientaciones ya identificadas actúa en diálogo permanente con las demás, pero, a su vez, también con una tercera trilogía fundamental para el centro educativo: la organización, el currículo y la pedagogía, ejes configuradores del modelo propuesto y que se describen a continuación.

#### **3.2.1. Eje organizacional**

Un modelo que busca la inclusión permite que todas y todos aprendan. En este contexto, su dimensión organizacional tendrá que presentar una doble responsabilidad, deberá ser una comunidad escolar que ponga en práctica las orientaciones de la política educativa nacional

respecto de equidad y no discriminación (exigencias de la Ley 20.845 sobre inclusión escolar y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros [MINEDUC, 2015]), la valoración de la diversidad (Política Nacional de Convivencia Escolar) y el cuidado por una convivencia democrática (Ley 20.911 que crea el plan de formación ciudadana [MINEDUC, 2016a]); pero, a su vez, fiel a su catolicidad, como lo solicita el Arzobispado de Santiago (2016): debe ser una escuela “que permite la formación integral de los estudiantes y la generación de una cultura escolar que tenga el sello y la identidad de la Escuela Católica” (p. 7).

En esta perspectiva, la organización de las escuelas no se agota en la gestión de bienes, normas y funciones, sino que es más que la suma de todo ello. Hay un aspecto de capital simbólico (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2004) que le da vida y refiere a la existencia de una identidad (que compromete con la institución), de una ética de trabajo (que incentiva a trabajar con calidad) y de aspiraciones compartidas (que está convencida de lograr los mejores aprendizajes de todos/as).

Por esto, la organización desarrolla una doble gestión, la institucional administrativa y la propiamente educativa, las que no pueden estar separadas. La articulación de ambas convierte a la organización en algo más que un medio, otorgándole un sentido en sí misma.

Para que la estructura organizativa del establecimiento esté al servicio de las personas y favorezca una inclusión exitosa en la vida escolar, es necesario atender –como mínimo– a los siguientes componentes:

- Vinculación con el territorio. Considera el contexto como una información central en sus procesos formativos, conoce y utiliza los recursos disponibles en el medio, para facilitar la inclusión de estudiantes migrantes.
- Convivencia democrática. Posee normas y prácticas de convivencia, conocidas y valoradas por la comunidad, que velan por un adecuado ambiente de aprendizaje y por una cultura de inclusión de estudiantes migrantes.
- Liderazgo participativo. Cuenta con un liderazgo distribuido que genera acciones y decisiones que facilitan la inclusión<sup>4</sup> y dan cuenta pública de sus propuestas y logros (*accountability*), los que son evaluados positivamente por la comunidad escolar.
- Personas, cargos y recursos suficientes. Cuenta con las personas y equipos necesarios para aportar, desde sus funciones, al proceso de inclusión y al éxito escolar de estudiantes migrantes.

---

<sup>4</sup> Se concuerda con la perspectiva del liderazgo desde un enfoque inclusivo y de justicia social, desarrollado por Valdés y Gómez-Hurtado (2019).

- Plan de trabajo común. Da cuenta de la existencia de una planificación compartida por la comunidad escolar y al servicio de la inclusión de estudiantes migrantes, pero que, a su vez, entrega autonomía y flexibilidad.
- Formación continua. Se preocupa de analizar las necesidades de formación del profesorado y fomenta un trabajo colaborativo que aporte a la inclusión de estudiantes migrantes.

### 3.2.2. Eje curricular

Esta dimensión responde a la interrogante referida al para qué y el qué de la formación. Dicho de otro modo, se centra en los aprendizajes que debiesen ser desarrollados por los/as estudiantes durante su trayectoria en la organización educativa. El currículo escolar definido como el plan de estudios, como indica Cox (2011), corresponde al “conjunto de objetivos y contenidos de aprendizaje organizado por áreas de conocimiento y actividades, en una secuencia temporal determinada y con cargas horarias definidas para cada una de sus unidades o segmentos” (p. 51). Este proceso de diseño, selección y organización de los propósitos que deben ser logrados, constituye la arquitectura fundante de lo que será concebido como la experiencia escolar.

En el marco de este modelo de inclusión a migrantes, es central entender el currículo como un proyecto cultural que se construye a partir de opciones valóricas, ideológicas, sociales, antropológicas, pedagógicas, epistemológicas y psicológicas, entre otras, que determinan los saberes a construir. Comprendido así, el currículo permite resguardar una intencionalidad formativa, posibilitando el desarrollo de los perfiles de ser humano y el ideal de sociedad con los que las escuelas se comprometen. No se debe olvidar que las decisiones curriculares asociadas al para qué de la formación son, ante todo, cuestiones que exigen una deliberación ética y política profunda (Peña, 2015).

Para fortalecer la consistencia interna del modelo, el enfoque del currículo debiera ser amplio, direccionando todo lo que ocurre en la escuela hacia el desarrollo de aprendizajes. Consecuente con esta declaración, esta perspectiva trasciende el foco instrumental y comprende la acción curricular desde la centralidad de los procesos y desde la reflexión comunitaria. De aquí que resulte lógico que los principios que fundan la dimensión curricular sean flexibilidad, pertinencia y relevancia, promoviendo espacios para la construcción autónoma en la comunidad educativa. Por consiguiente, los criterios esenciales para la toma de decisiones debieran centrarse, siguiendo a Meza, Pascual, Pinto & Guzmán (2007), en la contextualización del currículo, específicamente en complementarlo y/o innovarlo, a partir de los diagnósticos elaborados. En este sentido, el eje curricular fortalece la línea estratégica de

pertinencia, presente en la política educativa de convivencia escolar y de inclusión de estudiantes extranjeros. A su vez, resguarda la intencionalidad formativa, en tanto que escuela católica, centrando su acción, sobre todo, en el compromiso con los demás y en la generación de un humanismo solidario.

Se pueden reconocer, como componentes de un enfoque curricular inclusivo, los siguientes:

- Política de autonomía curricular. Cuenta con referentes compartidos por toda la comunidad, que promueven la libertad de la escuela para interpretar y complementar el currículo, nacional e institucional, fortaleciendo un espacio inclusivo respecto de las necesidades y demandas formativas de estudiantes migrantes.
- Responsabilidades de gestión curricular. Existen, formalmente, encargados/as de gestión curricular que lideran procesos curriculares vinculados específicamente con la formación de estudiantes migrantes.
- Monitoreo de aprendizajes. Considera la presencia sistemática de acciones institucionales que promueven la evaluación, el acompañamiento y la retroalimentación de los aprendizajes generados por estudiantes migrantes.
- Diagnóstico de aprendizajes. Se instalan, al interior de las distintas asignaturas, procesos de evaluación de los aprendizajes con que las y los estudiantes migrantes llegan a la escuela, con el propósito de planificar los procesos formativos con equidad.
- Contextualización curricular. Se cuenta, en las distintas asignaturas, con procesos regulares de contextualización de los instrumentos curriculares, nacionales o institucionales, de acuerdo con las características, saberes e intereses propios del estudiantado migrante.
- Alternativas de complementación curricular. Dispone de actividades curriculares complementarias, tales como cursos, talleres u otros, dirigidas a enriquecer el escenario formativo de la comunidad escolar, en base a los contextos identitarios de la población migrante.

### 3.2.3. Eje pedagógico

La pedagogía, como eje de este modelo, juega un rol significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por ser un vehículo de concreción del currículo. En un modelo inclusivo esta dimensión tiene la oportunidad de enriquecer los instrumentos curriculares nacionales y las definiciones técnico-pedagógicas institucionales, al momento de abordar las planificaciones de clase y las actividades formativas dentro y fuera del aula. A este respecto, indica Pinto (2019) que “los procesos migratorios recientes y sus protagonistas han interpelado nuestra capacidad para pensar la diferencia, la ciudadanía, la acción política, la igualdad de derechos, la diversidad cultural, la otredad, lo propio, lo ajeno y lo desconocido” (p. 15). La pedagogía logra contribuir al reconocimiento de autorreferencias histórico-sociales en los procesos formativos que se

vinculan con autovaloración e identidades, en actos de resignificación y rupturas a partir de dispositivos didácticos que permiten el desarrollo de las propuestas curriculares y educativas, abriendo caminos a un pensamiento crítico, como indica Quintar (2009), en los diálogos intersubjetivos de las/os actores educativos en el aula y en la comunidad. La didáctica en un modelo como este tiene la posibilidad de articular los aspectos técnicos con una reflexión crítica en sentido formativo y formador para la vida, a través de la inclusión de todas/os los estudiantes migrantes en la construcción de una comunidad. Esto, desde el plano didáctico, responde a los principios de equidad y no discriminación, la valoración de las diversidades y la convivencia democrática, que plantea la política educacional.

En esta perspectiva pedagógica, parece relevante que la comunidad educativa pueda reflexionar de forma participativa y crítica en torno al rol de la unidad técnico-pedagógica, del profesorado, de las/os estudiantes y de la organización del aula, a fin de avanzar en un enfoque inclusivo para estudiantes migrantes, coherente con los valores y principios institucionales. El profesorado, como principal mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, responsable de los diseños didácticos de aula, tiene un papel dinámico y enriquecedor en la programación de clases. En ella puede priorizar una construcción de conocimiento que valora y reconoce a otros, potenciando el currículo e inhibiendo prácticas excluyentes en su mediación, las que pueden estar presentes en los diversos materiales educativos que ingresan al aula. En esta perspectiva, la pedagogía interactúa con el currículo, en el sentido de permitir su interpretación y resignificación junto a estudiantes, apoderados y comunidad en general.

En virtud de lo indicado, se identificaron como componentes de un enfoque pedagógico inclusivo, los siguientes:

- Foco en las diversidades. Sitúa el énfasis en las características propias de cada estudiante, contextualizando las políticas nacionales al establecimiento educacional y entregando orientaciones pedagógicas que promuevan la inclusión.
- Gestión pedagógica colaborativa. Se preocupa por generar instancias de trabajo docente conjunto, para el desarrollo de procesos de análisis y reflexión crítica, que contribuyan a una toma de decisiones compartida y convergente de estrategias pedagógicas y de selección/generación de recursos educativos.
- Evaluación formativa. En su evaluación, cuenta con instancias de participación y colaboración docente para generar y adecuar orientaciones y herramientas evaluativas que estimen el progreso de estudiantes migrantes.
- Estrategias pedagógicas inclusivas. Posee un abordaje didáctico (integrando la dimensión metodológica y evaluativa) que se preocupa por el aprendizaje de todos/as, promoviendo

las diversidades, el desarrollo de un ambiente relacional inclusivo y que inhibe o neutraliza actos y expresiones de exclusión.

- Recursos educativos adecuados. Posee materiales pedagógicos orientados a fortalecer la formación de estudiantes migrantes, derrumbando barreras que puedan excluirlos y/o marginarlos del proceso formativo, impidiendo o limitando el desarrollo de su aprendizaje.

Los tres ejes descritos tienen una existencia interdependiente, en el sentido de que cada uno necesita de los otros dos para desarrollarse en las escuelas. Así, una organización tiene sentido en tanto entrega un fundamento para la acción curricular y pedagógica. El currículo se sustenta en la organización y, a su vez, orienta el quehacer pedagógico. Y la pedagogía se coloca en marcha en la medida que existe una organización que la soporta y abre escenarios para la concreción del currículo. Cada decisión y/o acción que se tome en uno de estos ejes estará estrechamente ligada con los otros, configurándose así un todo sinérgico y orgánico que guíe la acción educativa.

Esta trilogía, a su vez, está determinada por las orientaciones de la política educacional y de la catolicidad, permitiendo construir un tejido inclusivo, que pone en relación y movimiento los procesos decisionales de las escuelas. Dichas interacciones constituyen el motor que le da direccionalidad y progresividad al modelo, el que no es lineal debido a su sentido multidimensional y flexible.

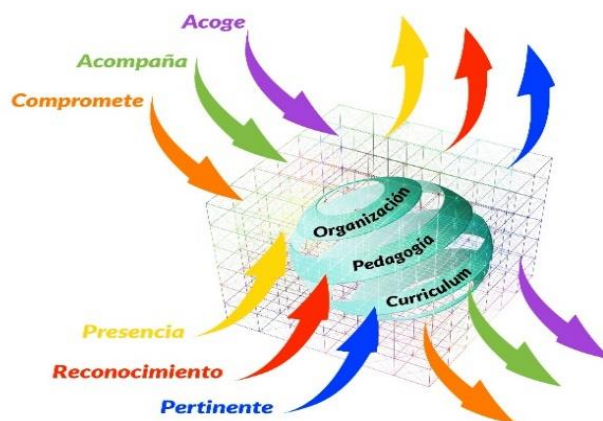


Figura 1: Articulación de Orientaciones y Ejes

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, las tres trilogías presentadas –catolicidad, política pública y ejes del modelo– actúan en permanente interacción. Solo a modo de ejemplo, para ver la interacción entre estas trilogías, sin que sea privativo de la **organización**, es claro que el **acoger** y permitir la **presencia** de migrantes en la escuela es un paso primero para la inclusión. Es cierto también, sin ser tampoco algo exclusivo del **currículo**, el que en él debe ser **reconocida** la realidad de los/as migrantes que, como seres situados e históricos, requieren de un escenario formativo **pertinente** y respetuoso de sus identidades. Por último, y sin ser excluyente, como en los casos anteriores, la **pedagogía** debe **acompañar** a los/as estudiantes migrantes en sus requerimientos, pero para las escuelas católicas la formación no se agota en ello, sino que la pedagogía debe aportar al **compromiso con los demás**, hacer de las aulas un espacio fraterno, contribuyendo a la conformación de una humanidad solidaria. Así, no puede dejar de reconocerse que, en cada uno de los ejes descritos, debe asegurarse la presencia de las dos trilogías restantes.

### 3.3. Reflexión en espiral

El último aspecto de este modelo es un conjunto de preguntas problematizadoras, asociadas a cada uno de los componentes de los diversos ejes que lo configuran, que como se ha visto, están transversalizados por las trilogías presentadas. Estas preguntas están referidas al estado de lo que se realiza en la escuela, al interior de cada componente, por lo que permiten evaluar si existen acciones de inclusión específicas, interpelando a los/as actores educativos involucrados.

**Tabla 3**  
*Preguntas problematizadoras*

EJE ORGANIZACIONAL	
Componentes	Preguntas
Vinculación con el territorio	<i>¿La escuela posee acciones que dan cuenta de la existencia de una Política de Vinculación con el Territorio, que le permite considerar el contexto en sus procesos formativos y utilizar los recursos disponibles en el medio, para facilitar la inclusión de estudiantes migrantes?</i>
Convivencia democrática	<i>¿La escuela posee normas y prácticas de Convivencia democrática, conocidas y valoradas por todos y todas, que velan por un adecuado ambiente de aprendizaje que facilita una cultura de inclusión de los/as estudiantes migrantes?</i>
Liderazgo participativo	<i>¿La escuela posee un Liderazgo participativo en su gestión administrativa y pedagógica, que da cuenta del cumplimiento de sus compromisos y que, con sus acciones y decisiones, facilita la inclusión de estudiantes migrantes?</i>
Personas, cargos y	<i>¿La escuela tiene las personas y equipos específicos y suficientes para</i>

recursos suficientes	<i>apoyar al proceso de inclusión y éxito escolar de sus estudiantes migrantes?</i>
Plan de Trabajo común	<i>¿La escuela tiene acciones y/o procesos que dan cuenta de la existencia de un Plan de Trabajo específico en común que es conocido, compartido y monitoreado continuamente, que favorece la inclusión de estudiantes migrantes?</i>
Formación continua	<i>¿La escuela posee un Plan de Educación Continua para sus docentes, que los forme en Educación Intercultural y que fomente entre ellos el trabajo colaborativo, facilitando la inclusión de estudiantes migrantes?</i>

#### EJE CURRICULAR

Componentes	Preguntas
Política de autonomía curricular	<i>¿En la escuela existe una política explícita que promueva la autonomía para modificar los instrumentos curriculares, nacionales e institucionales, de acuerdo con la realidad de estudiantes migrantes?</i>
Responsabilidades de gestión curricular	<i>¿En la escuela existe algún equipo y/o cargo formal que tenga la responsabilidad de liderar la gestión del currículo respecto de la formación de estudiantes migrantes?</i>
Monitoreo de aprendizajes	<i>¿En la escuela existen procesos orientados al monitoreo permanente de los aprendizajes generados por estudiantes migrantes?</i>
Diagnóstico de aprendizajes	<i>¿En la escuela los/as docentes de asignatura desarrollan procesos específicos de diagnóstico respecto de los aprendizajes de los/as estudiantes migrantes?</i>
Contextualización curricular	<i>¿En la escuela existen procesos específicos y colegiados que permitan contextualizar los instrumentos curriculares, nacionales e institucionales, a la realidad de los/as estudiantes migrantes?</i>
Alternativas de complementación curricular	<i>¿En la escuela existen alternativas curriculares (cursos, talleres u otros) que permitan complementar la formación de todas y todos los estudiantes, de acuerdo con los contextos identitarios de la población migrante?</i>

#### EJE PEDAGÓGICO

Componentes	Preguntas
Foco en la diversidad	<i>¿Existen orientaciones en las políticas institucionales que intencionen la puesta en práctica de estrategias pedagógicas centradas en el foco de las diversidades?</i>
Gestión pedagógica colaborativa	<i>¿Existen instancias colaborativas de trabajo docente orientadas a la toma de decisiones pedagógicas y usos de recursos que promuevan la inclusión de estudiantes migrantes?</i>
Evaluación formativa	<i>¿Existen instancias institucionales de trabajo docente colaborativo orientadas a la evaluación del progreso del aprendizaje de estudiantes migrantes?</i>



Estrategias pedagógicas inclusivas	<i>¿Las estrategias pedagógicas que se implementan en el aula promueven la inclusión de estudiantes migrantes y son coherentes con una evaluación para el aprendizaje?</i>
Recursos educativos adecuados	<i>¿La escuela dispone de materiales y recursos educativos adecuados para fortalecer el aprendizaje de estudiantes migrantes?</i>

**Fuente:** Elaboración propia.

Al momento de responder cada pregunta, se inicia un proceso de reflexión en espiral, con un despliegue creciente de posibilidades de avance en los ejes y componentes que lo conforman. Un proceso de toma de conciencia en torno a la pregunta problematizadora y de aquellas que emergen. Para ello, siempre se le consulta a la respuesta que se emite si lo realizado es suficiente, lo que constituye una invitación a la comunidad educativa a desafiarse a avanzar permanentemente un paso más en la materia.

De esta forma, si la respuesta a la pregunta es “no”, se invita a elaborar acciones para avanzar en el componente. Si la respuesta es “sí”, se interroga si son suficientes las acciones efectuadas, estimulando con ello a avanzar en nuevas acciones. A este flujo de preguntas por componentes se incorporan recursos digitales (documentos de libre disposición en internet) que pueden ayudar a cuestionarse sobre el nivel alcanzado y pensar acciones de mejora y, por último, se agregan indicadores que permiten evaluar las acciones de mejora proyectadas.

A continuación, se presenta un ejemplo de cómo opera este Modelo Espiral de Reflexión en la práctica:

El modelo sugiere reflexionar en torno a un set de preguntas. Una de ellas es: *¿La escuela posee normas y prácticas de Convivencia democrática, conocidas y valoradas por todos y todas, que velan por un adecuado ambiente de aprendizaje que facilita una cultura de inclusión de los/as estudiantes migrantes?* Las orientaciones más evidentes que sustentan esta pregunta son el Acoger (desde la catolicidad) y la Presencia (desde la política pública). Además, la pregunta plantea una indagación en aspectos vinculados al eje Organización y, más concretamente, al componente Convivencia democrática. Entonces, en un primer nivel de reflexión, se invita a la escuela a reconocer cuán evidentes son, dentro de sus normativas y prácticas institucionales, aspectos orientados a la convivencia democrática que faciliten el aprendizaje de todas y todos. Desde esta reflexión inicial, pueden surgir propuestas de mejora en términos de hacer visible o formalizar algunas prácticas situadas en el ámbito de la gestión y la organización escolar. Sin embargo, la promoción de una convivencia democrática y una cultura inclusiva es responsabilidad de la comunidad escolar en su conjunto. Por tanto, de esta

reflexión inicial emanarán propuestas de mejora que deberán ser abordadas desde el punto de vista curricular (por ejemplo, definir resultados de aprendizajes específicos y contextualizados, centrados en la convivencia democrática y la cultura inclusiva), así como también desde el punto de vista pedagógico (por ejemplo, promover metodologías de enseñanza y aprendizaje que motiven la participación de todas y todos, y/o que involucren a diferentes actores de la comunidad educativa).

La siguiente ficha consiste en una secuencia o flujo a seguir para el desarrollo de las preguntas que conforman el modelo. Se ejemplifica el uso de la ficha con la pregunta planteada en el ejemplo precedente:

**Tabla 4**  
*Secuencia para pregunta*

¿La escuela posee normas y prácticas de Convivencia democrática, conocidas y valoradas por todos y todas, que velan por un adecuado ambiente de aprendizaje que facilita una cultura de inclusión de los/as estudiantes migrantes?	
Respuesta: NO	Respuesta: SÍ
Pregunta: ¿Qué acciones deberían realizarse?	Pregunta: ¿Las acciones realizadas <u>son suficientes</u> ?
Identificación del programa de acciones de mejora a realizar	
	NO
	SÍ
	Respuesta: <u>No son suficientes.</u> ¿Qué acciones deberían realizarse?
Puede avanzar a otra pregunta.	Respuesta: <u>Sí son suficientes.</u>
	Identificación del programa de acciones de mejora a realizar.
	Puede avanzar a otra pregunta.

Recursos (biblioteca virtual) sobre documentos que pueden ayudar a evaluar y planificar.

- Congregación para la Educación Católica. (2014). *Educar hoy y mañana: Una pasión que se renueva. Instrumentum laboris*. Ver Punto III Los desafíos educativos hoy y mañana N°1. Los desafíos de la escuela católica. Recuperado desde [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html)

- MINEDUC. (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
  - MINEDUC. (2019b). ¿Cómo articular los instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar? Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/05/01.-Como-articular-los-instrumentos-de-gestion-de-la-C.E.pdf>
- 

Indicadores posibles:

- Existencia de normas de convivencia explícitas y conocidas por la comunidad, con foco en inclusión, que son evaluadas periódicamente: sí/no.
  - Número de reuniones y jornadas al semestre de la escuela para intercambio de opiniones (cultura del diálogo), con relación al año anterior.
  - Número de organizaciones y personas que participan en la escuela en la toma de decisiones (cultura de participación), con relación al año anterior.
- 

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Discusión y conclusiones

Investigaciones desarrolladas en los últimos años indican categóricamente que Chile requiere instalar pronto un modelo que le permita atender, con pertinencia y calidad, el creciente número de NNA de familias migrantes que asisten a las escuelas de educación básica. Esto, que resulta válido para todos los establecimientos del país, es más urgente en aquellos que se ubican en sectores habitados significativamente por población migrante (principalmente en sectores de bajos ingresos) y, aún más, en aquellas que se declaran escuelas católicas y que, en cuanto tales, debieran ser ejemplo de inclusión en coherencia con las orientaciones que le dan identidad.

Los resultados del trabajo aquí presentado dan cuenta de que una verdadera y efectiva inclusión en las escuelas no es tarea fácil, ya que deben enfrentarse a la compleja tensión de una política pública que incentiva la inclusión pero, a su vez, una política educacional que mantiene una racionalidad de medición constante y homogénea, que inhibe un trabajo personalizado y de atención a la diversidad en cada establecimiento. Es quizás esta misma tensión la que otorga mayor relevancia al trabajo aquí presentado, ya que ofrece una herramienta a las organizaciones escolares para que enfrenten su realidad de inclusión a un ritmo y una amplitud acorde a sus posibilidades. Esta propuesta de Modelo Espiral de Reflexión, al instalar la pregunta problematizadora como dispositivo didáctico-metodológico para la progresión de los ejes planteados, y en su articulación con los principios de catolicidad y de política pública, promueve y fortalece una metodología de investigación-acción, toda vez que persigue movilizar a la comunidad educativa en el mejoramiento de su calidad, identificando (investigación) y desmontando (acción) prácticas exclusoras y excluyentes para abrir paso a la inclusión.

La particularidad de este modelo es que no entrega respuestas prefijadas y de elaboración externa a la propia escuela, otorgándole con ello a la comunidad local un protagonismo central en la tarea de transformación social. A diferencia de un trabajo desde arriba (respuestas de expertos) y desde afuera de la escuela (desde una teoría general), el espiral de reflexión constante que presenta el modelo, estimula a que cada establecimiento se interrogue por sí mismo y luego vuelva a interpelar la respuesta que se ha dado. De esta forma, el modelo nunca cierra el proceso de cuestionamiento, sino que se abre siempre de manera deliberada a nuevas inquietudes. En consecuencia, el modelo propuesto tanto por sus componentes, principios y diseño metodológico, activa en las escuelas un proceso de transformación social y comunitario, al gestar procesos de resignificación en los participantes, que permite la transformación de la cultura escolar en un ámbito tan relevante como la inclusión de estudiantes migrantes.

## 5. Referencias

- Arzobispado de Santiago. (2014). *La inclusión, expresión de nuestra identidad católica*. Documento de Trabajo N°2. Serie: Educación de Calidad para el Chile de hoy. Santiago: Vicaría para la Educación.
- Arzobispado de Santiago. (2016). *Hacia un Modelo de Escuela Católica*. Santiago: Vicaría para la Educación.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020). *Admisión escolar centralizada y migrantes: El caso de Chile*. Nota técnica del BID N° IDB-TN-01949, elaborada por Anne Sofie Westh Olsen y Andrés Palma Irrázaval. Recuperado desde <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Admision-escolar-centralizada-y-migrantes-El-caso-de-Chile.pdf>
- Castillo, D., Santa-Cruz, E., & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49, 18-49. doi:10.31619/caledu.n49.575
- Congregación para la Educación Católica. (2017). *Educar al humanismo solidario*. Recuperado desde [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html)

- Consejo Episcopal Latinoamericano. (2011). "Vayan y enseñen". Identidad y misión de la Escuela Católica en el cambio de época, a la luz de Aparecida. Bogotá, Colombia: Editorial CELAM.
- Córdoba, C., Altamirano, C., & Rojas, K. (2020). Elementos para comprender la concentración de estudiantes extranjeros en escuelas chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 87-108. doi:10.4067/S0718-73782020000100087
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, (56), 51-61. doi:10.4000/ries.1047
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (4.ª ed.). Madrid: Ed. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago: Unicef-MINEDUC. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2111>
- Francisco. (2020). *Carta Encíclica Fratelli Tutti: sobre la fraternidad y la amistad social*. Recuperado desde [http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., & Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metátesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. doi:10.11600/rlcsnj.19.2.4228
- Instituto Nacional de Estadísticas & Departamento de Extranjería y Migración. (2020). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2019. Informe técnico: desagregación regional y comunal*. Recuperado desde [https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256\\_6](https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6)

- Jiménez, F., Valdés, R., & Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(3), 173-191. doi:10.4067/S0718-07052018000300173
- Meza, I., Pascual, E., Pinto, R., & Guzmán, M. A. (2007). Diseño y desarrollo de una estrategia de contextualización curricular. *Paideia*, 43, 101-124.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Recuperado desde <http://bcn.cl/2f8t4>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Ley 20.911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Recuperado desde <https://bcn.cl/2k6py>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Recuperado desde <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/politica-nacional-de-convivencia-escolar-3/>
- MINEDUC. (2019b). ¿Cómo articular los instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar? Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/05/01.-Como-articular-los-instrumentos-de-gestion-de-la-C.E.pdf>
- Peña, C. (2015). El divorcio entre ética y política: un encuentro entre Hayek y Lenin. En *Ideas de perfil. Ensayos* (pp. 11-39). Santiago: Editorial Hueders.
- Pinto, L. (2019). *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Santillana.
- Quintar, E. (2009). *Enseñanza como puente a la vida*. México: Ed. Instituto Politécnico Nacional.

- Rojas, C., López, M., & Echeita, G. (2019). Significados de las prácticas escolares que buscan responder a la diversidad desde la perspectiva de niñas y niños: una aproximación a la justicia educacional. *Revista Perspectiva Educativa*, 58(2), 23-46. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.912
- Segovia, P., & Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Revista Polis*, (56), 155-171. doi:10.32735/S0718-6568/2020-N56-1528
- Servicio Jesuita a Migrantes y Educación 2020. (2021). *Informe Casen y Migración: Educación, formación y Acceso a Oportunidades: Desafíos aún pendientes (informe N°2)*. Santiago, Chile. Recuperado desde <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, XLV(3), 201-215. doi:10.4067/S0718-07052019000300201
- Valdés, R., & Gómez-Hurtado, I. (2019). Competencias y prácticas de liderazgo escolar para la inclusión y la justicia social. *Revista Perspectiva Educativa*, 58(2), 47-68. doi:10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.915