

DISCURSOS DOCENTES EN TORNO A LA PRESENCIA DE ALUMNADO MIGRANTE EN LA CLASE DE HISTORIA: HACIA UN DIÁLOGO DE SABERES*

TEACHERS' DISCOURSES ON THE PRESENCE OF MIGRANT STUDENTS IN THE HISTORY CLASSROOM: TOWARDS A DIALOGUE OF KNOWLEDGE

MARÍA LORETO MORA-OLATE**

RESUMEN: Este estudio cualitativo tiene por objetivo caracterizar las potencialidades derivadas de la presencia de alumnado migrante en la implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas escolares chilenas. Desde un paradigma interpretativo se analizan los discursos de doce entrevistas a docentes de educación básica y educación media, adscritos a establecimientos municipalizados con mayor matrícula extranjera en la comuna de Chillán (Ñuble, Chile). El principal hallazgo refiere a que los docentes significan la presencia del alumnado migrante como una posibilidad para el establecimiento de un diálogo de saberes al constituirse dichos estudiantes en fuentes históricas vivas. Esto se produciría a través de la valoración y el uso emergente de los saberes culturales desde las voces del estudiantado migrado y de las estrategias participativas desplegadas por el profesorado. Sin embargo, dicho diálogo resultaría ser un ejercicio interesado, en función de la matriz curricular por competencias dominante en la educación chilena.

PALABRAS CLAVE: discursos docentes, migrantes, currículum escolar, Chile

ABSTRACT: This qualitative study aims to characterise the potentialities derived from the presence of migrant students in the implementation of the History, Geography and Social Sciences curriculum in Chilean classrooms. From an interpretative paradigm, the discourses of twelve interviews with primary and secondary school teachers from municipal schools with the highest foreign enrolment in the commune of Chillán (Ñuble, Chile) were analysed. The main finding refers to the fact that teachers see the presence of migrant students as an opportunity the establishment of a dialogue of knowledge, as these students are living historical sources. This would occur through the valuing and emerging use of cultural knowledge from the voices of migrant students

* Esta investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica - CONICYT (Chile), a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional N°21170381 (2017-2020). Este artículo da cuenta de una parte de los resultados de mi tesis doctoral.

** Doctora en Educación. Académica de la Universidad Autónoma de Chile, Temuco, Chile. Grupo de Investigación "Literatura y Escuela" (LyE). Correo electrónico: maria.mora@uautonoma.cl. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7631-9179>

and participatory strategies deployed by teachers. However, such dialogue would turn out to be a self-interested exercise, according to the dominant competency-based curriculum matrix in education.

KEYWORDS: Teachers' discourses, migrants, school curriculum, Chile

Recibido: 12.03.2021. Aceptado: 14.07.22.

INTRODUCCIÓN

EN NUESTRO PAÍS se experimenta un dinamismo migratorio que se observa desde 1992 a la fecha, donde el volumen de inmigrantes, predominantemente de origen latinoamericano, se ha sextuplicado, siendo Chile “uno de los principales destinos de la migración internacional en Sudamérica” (Martínez y Cano, 2022, p. 15). Es uno de los países de la OCDE cuyo flujo migratorio en 2018 creció en un 64% (McAuliffe & Triandafyllidou, 2021). De acuerdo con los datos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y el Departamento de extranjería y Migraciones (DEM) al 31 de diciembre de 2020, las personas extranjeras residentes en Chile alcanzaron a 1.462.103 (INE/DEM, 2021). Lo anterior corresponde al 7,8% de la población total del país y se observa una evolución desde 2010 de +324%, donde los tres principales países de origen son Venezuela (31%), Perú (16%) y Haití (12%) (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, 2021).

En la capital de la región de Ñuble, Chillán, el aumento de la población extranjera ha sido significativo (Campos y Facuse, 2019). Al ser promulgada como región en 2017, la población extranjera creció en un 222,2% (INE, 2018). Según el INE (2021), al 31 de diciembre de 2020, las personas extranjeras residentes en Ñuble sumaban 11.178.

En cuanto a la matrícula de estudiantes extranjeros, en 2021 Ñuble sumó 1.337 (Mineduc, 2021). En Chillán, se observa un crecimiento constante de la matrícula en establecimientos públicos: en el año 2015 con 7 estudiantes, lo que aumentó a 21 en 2016 y en 2017 llegó a 65. En el año 2018, la matrícula alcanzó 173 alumnos y en 2019, 299. En el año 2020 la cifra disminuyó a 294, pero remonta en 2021 a 486 estudiantes matriculados, cuyo origen corresponde principalmente a cuatro países: Venezuela (80,6%), Haití (8,2%), Perú (2,67%) y Colombia (2,6%) (Dirección de administración de Educación Municipal (DAEM), 2022).

En el plano del currículum, emerge la inquietud por cuestionar su pertinencia en el campo escolar y las competencias del profesorado para atender

las diversidades culturales que viven o intentan convivir en el aula escolar chilena actual (Castillo et al., 2019; Hernández, 2016a; Jiménez et al., 2018; Navarro y Trazar, 2017; Poblete, 2018). Los lineamientos curriculares que sustentan el modelo educativo latinoamericano y chileno se caracterizan por su homogeneidad y por la relevancia de lo nacional, expresadas en los programas de estudio (Carrillo, 2016). La escuela cumple una función reproductora, lo cual se evidencia especialmente en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS), de enfoque chilencentrado (Mora-Olate, 2020, 2022). Por su parte, Stefoni y Corvalán (2019) dan cuenta de una ausencia en la agenda investigativa, en términos de discutir “cómo la multiculturalidad se inserta también en el currículum escolar, en la didáctica, en las pedagogías de enseñanza” (p. 213).

La situación de migración en la escuela chilena en el periodo 2006-2016 ha sido de interés investigativo predominantemente cuantitativo (Jiménez et al., 2018). Al contrario, el presente estudio sobre la migración en la escuela chilena profundiza en los significados, mediante una aproximación al objeto de estudio bajo un paradigma interpretativo, con el propósito de caracterizar, desde las voces del profesorado, las potencialidades derivadas de la presencia de alumnado de origen migrante en la implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

MIGRACIÓN Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA Y CHILE

Según los hallazgos de un estado del arte en Latinoamérica (Granda Álvarez y Loaiza de la Pava, 2021), que abarcó el período comprendido entre 2014 y 2020, la producción científica referida a migración, en el ámbito educativo en la región, se ha incrementado de la mano con el aumento sostenido de la matrícula de alumnado extranjero en las escuelas. Chile encabeza la productividad académica en esta materia, seguido de México, Argentina y Brasil. En cuanto al aspecto curricular, los resultados de las 60 investigaciones estudiadas convergen en concluir que “los discursos de garantías alrededor del ejercicio del derecho a la educación no alcanzan a nivel de los sistemas educativos los aspectos de tipo curricular o los elementos de convivencia” (Granda Alviares y Loaiza de la Pava, 2021, p. 9), lo cual se explicaría por el predominio de un modelo asimilacionista de gestión de la diversidad cultural.

Si se acota la mirada a Chile, la metasíntesis de estudios de niñez y migración de Grau-Rengifo et al. (2021) que abarca la fase comprendida entre 2010 y 2019, concluye que los desafíos apuntan al fortalecimiento de los

procesos de inclusión educativa desde un enfoque intercultural que permita “un diálogo y vinculación entre la realidad cultural chilena y la de los estudiantes migrantes” (p. 20). Las investigaciones en su conjunto muestran una “invisibilización de los saberes culturales que poseen estudiantes migrantes, aun cuando se valora su presencia en términos de generar aprendizajes colaborativos e intercambiar costumbres positivas asociadas al estudiantado migrante, como que son respetuosos, tienen mejor vocabulario y modulación, entre otros” (Grau-Rengifo et al., p. 17). En la escena curricular, Cáceres Serrano et al. (2022) destacan que los estudios han evidenciado las dificultades para la integración derivadas de un currículum de tipo nacionalista y monocultural, revelador de la ausencia de un enfoque intercultural.

En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el estudio de Valledor et al. (2020) alude a una disonancia en las prácticas docentes con alumnado migrante, porque se observan en ellas “propósitos relacionados con un enfoque intercultural de la enseñanza” (p. 74) de esta asignatura, pero sus explicaciones obedecen más bien a un enfoque multicultural. Esta disonancia, como la denominan dichos autores, daría respuesta a la tensión existente entre la necesidad de atender con nuevas estrategias a este alumnado y de cumplir con las exigencias del currículum prescrito.

En esta línea, Jiménez y Valdés (2021) muestran la paradoja y contradictorio que experimenta el profesorado, especialmente en la última década, con la implementación de la Nueva Gestión Pública (NGP) en el ámbito educativo y con políticas favorecedoras de la inclusión y de la interculturalidad, porque “la escuela debe ser capaz de responder a la diversidad cultural y a la vez progresar en los indicadores de efectividad académica” (p. 356), conforme a la estandarización promovida por el enfoque de la Nueva Gestión Pública (NGP) que a continuación se describe.

NUEVA GESTIÓN PÚBLICA Y ESTANDARIZACIÓN CURRICULAR

La NGP o nuevo *management* público se sintetiza en la idea de que “para que un estado [sic] sea competente y mejore la calidad de los servicios públicos, debe adoptar una gestión similar a la de la empresa privada” (Baleriola et al., 2021, p. 4), lo que conlleva incluso el empleo de un nuevo vocabulario en “la búsqueda de una ‘objetividad’ en el funcionamiento que permita mejoras en los niveles productivos y/o mejoras funcionales” (Meza, 2021, p. 52).

Este modelo se fundamenta en una lógica de funcionamiento neoliberal, en su “papel ideológico central al momento de interpretar la vida” (Meza, 2021, p. 57) y “ha penetrado con fuerza en la agenda educativa global” (Verger y Normand, 2015, p. 599) a través de organismos internacionales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Es así como la NGP inyecta “a un bien público, como es la educación, una lógica empresarial basada en principios de competencia, riesgo, cumplimiento de metas cuantificables e incentivos ligados a resultados” (Falabella, 2015, p. 701). El rol que asume el Estado sería de árbitro (Falabella, 2015), o evaluador y asegurador de la calidad, al incrustarse “dentro del mercado para guiarlo hacia una mayor eficacia medida por pruebas estandarizadas” (Bellei y Muñoz, 2021, p. 2); por lo tanto, a juicio de estos autores, se amplía el control estatal sobre los establecimientos escolares y aumenta la centralización y la estandarización de los procesos educativos. Al respecto, el análisis de Oyarzún y Cornejo (2020) sobre la evidencia del trabajo docente y NGP en Chile concluye que “las políticas promulgadas acerca de la gestión escolar y la profesión docente tipifican una imagen unidimensional del profesor y su trabajo, centrada en una perspectiva técnica, fuertemente regulada por estándares y consecuencias de alto impacto” (p. 15).

Esta visión empresarial, que va aparejada con la estandarización, ha permeado también las políticas educativas y espacios más cotidianos, como lo son la gestión pedagógica y el currículum (Assaél et al. 2018), comprendido este como estándar, es decir, “un canon universal de saberes que a todo evento debe ser alcanzable para todos, independiente de los contextos y realidades particulares” (p. 87). En esta línea, las *Bases Curriculares* (Mineduc, 2016; Mineduc, 2018a) según las reflexiones de Oliva (2019), representan una vocación normalizadora, expresada en la estandarización del conocimiento unida al énfasis de su evaluación, que sigue el binomio racionalidad disciplinaria/racionalidad técnico-instrumental. La racionalidad curricular técnica está orientada hacia el control y la gestión del medio, en el campo curricular supone un “modelo de diseño curricular por objetivos, donde está implícito el interés por el control del aprendizaje (Grundy, 1991, p. 29). Desde esta racionalidad, el saber es considerado como una mercancía, como un medio para un fin, donde los planes y programas de estudios cobran gran relevancia y su existencia es anterior y separada de las experiencias de aprendizaje del alumnado.

Las *Bases Curriculares*, en su afán disciplinador del conocimiento, forman parte de una matriz neoliberal tributaria de las políticas educativas de la dictadura militar, y que hoy resultan actualizadas (Oliva y Gascón, 2016); contribuyen, entonces, a la estandarización desde una racionalidad política neoliberal, en línea con los fundamentos de la NGP.

LA ASIGNATURA ESCOLAR DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

El profesorado chileno de esta asignatura ha enfrentado precarización desde el golpe de Estado de 1973, cuando la dictadura militar desplegó medidas curriculares coercitivas (Osandón et al., 2018). Con el advenimiento de la democracia en 1990, el enfoque de la asignatura mutó en sus propósitos, y tanto en el *Marco Curricular* ajustado de 2009 como en las *Bases Curriculares* 2012 y 2016, se propone la formación de ciudadanos activos y con una conciencia ética, basada en los derechos humanos (Villalón y Zamorano, 2018). No obstante, y como reflejo de la profundización de la ideología neoliberal implantada en dictadura, los valores cívicos que se presentan con menos frecuencia en dichos instrumentos son: bien común, justicia social, solidaridad, tolerancia y cohesión social (Cox, 2018). A juicio de Gazmuri, en entrevista con Muñoz y Ramos (2017), esta asignatura en los cursos de 1° a 6° Básico presenta una visión conservadora con un enfoque “orientado a la adscripción a una identidad nacional” (p. 348).

Con el segundo gobierno de la centroderecha del presidente Sebastián Piñera Echenique (11 de marzo de 2018-11 de marzo de 2022), esta asignatura escolar ha permanecido en el debate público debido a la decisión del Consejo Nacional de Educación que saca de la formación general la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en 3° y 4° medio, remitiéndola al plan electivo, a partir del año 2020. Esto ha generado rechazo en las esferas académicas, docentes y estudiantiles, y también en el Consejo de Rectores, entidad que estima que “está en marcha una amenaza grave para el sistema educacional chileno” (cooperativa.cl, 2019). La Contraloría General de la República tomó razón de las nuevas *Bases Curriculares para 3° y 4° medio*, donde el Ministerio de Educación (Mineduc) autorizó iniciar los cambios curriculares el 2020 en 3° medio y el 2021 en 4° medio.

Forma parte de los actuales énfasis formativos de esta asignatura, el desarrollo de competencias ciudadanas y el respeto por los derechos humanos. A su vez, los establecimientos escolares están llamados a diseñar sus

planes de Formación Ciudadana a través de la Ley 20.911 (2016) que crea la asignatura de Educación Ciudadana, obligatoria para 3° y 4° medio a partir de 2020. Sin embargo, los movimientos migratorios transnacionales interpelan las concepciones de ciudadanía que enfrentan “un poder coercitivo cuyo objetivo es defender sistemas político-culturales pretendidamente estáticos, que así se ven retados por la otredad del extranjero. De esta manera queda expuesta la limitación de tales sistemas para albergar al diferente” (Aguerre, 2016, p. 48).

En diálogo con lo anterior, y a contracorriente de la estandarización curricular, es de reciente data la resignificación de la enseñanza de la Historia. Esto implica comprenderla desde el reconocimiento de la multiculturalidad de las sociedades contemporáneas y la valoración de la diversidad cultural de los educandos, en la búsqueda de la pertinencia y la realización de clases más significativas desde una perspectiva constructivista. Constituye, entonces, esta disciplina escolar “un ámbito propicio para la conformación de subjetividades interculturales” (Turra, 2017, p. 793).

CURRÍCULUM CRÍTICO-COMPREHENSIVO PARA UN DIÁLOGO DE SABERES EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD CULTURAL

En América Latina, desde la teoría crítica, Pinto (2008, 2014) propone un currículum crítico transformativo, que entiende el espacio escolar como un espacio inclusivo, donde el currículum clásico de la escuela introduce gradualmente temas relacionados con las diversidades locales, regionales y nacionales. Desde una racionalidad inclusiva, los programas de estudio no son negados, sino asumidos como “referentes que permiten el desarrollo de la reflexión crítica y la incorporación de otros ámbitos del ser y del saber-hacer de los educandos” (Pinto, 2008, p. 113), con la finalidad de develar la estructura de poder que los sustenta.

El currículum comprensivo (Magendzo, 1986) se abre a la integración de las culturas de la cotidianidad donde se desenvuelve el estudiante, sean estas de tipo familiar o comunitarias, adquiere así el currículum un significado para los estudiantes y a su vez “se libera de su carácter reproductor y dominador” (Magendzo, 1986, p. 139). La selección cultural que realiza un currículum comprensivo se instala en términos de simetría y de diálogo intercultural, porque no persigue que las culturas compitan por la hegemonía y tampoco pretende yuxtaponerlas, sino más bien brega por la complementación cultural y, para ello,

seleccionará de cada cultura aquellos elementos cuyos significados sean pertinentes para el alumno en la conformación de su identidad, en su desarrollo cognitivo y afectivo, en la comprensión de sí mismo y de su medio social, en una palabra, en lograr su propio crecimiento. (Magendzo, 1988, p. 12)

El diálogo intercultural que debe trascender lo educativo, constituye a juicio de Pinto (2008) un proceso dinámico de negociación social.

El diálogo de saberes, que se enraíza en la perspectiva intercultural con una impronta crítica (Walsh, 2012), viene a cuestionar epistemológicamente el modelo social vigente, aparece consignado en las “Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2017) como condición para la contextualización curricular, que implica el reconocimiento y la valoración de las culturas y de los saberes que porta el estudiantado migrante en términos de enriquecimiento del currículum.

Sin embargo, en la *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022* (Mineduc, 2018b), el diálogo de saberes no resulta aludido y en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con su propuesta curricular asimilacionista, más bien permanece silente frente a las potencialidades de la migración en términos de enriquecimiento cultural para el conjunto del alumnado (Mora-Olate, 2020).

Respecto del diálogo de saberes, la evidencia empírica reporta algunos pasos dados por los propios docentes, en términos de elaboración de un programa de estudio de Historia (Hernández, 2016a) y la reformulación de la asignatura en Historia de Suramérica con su correspondiente texto de estudio (Layton, 2013). Esta experiencia denominada “Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Suramérica” se desarrolló en Séptimo Básico, en tres escuelas de Santiago (Escuela República de Alemania, Escuela República de Israel y Escuela República de Panamá), las cuales presentan alta concentración de matrícula extranjera (Hernández, 2016b).

METODOLOGÍA

La investigación se ampara en un paradigma interpretativo (Albert, 2007) que mantiene como supuesto la dimensión cualitativa-fenomenológica, donde la inteligibilidad de las prácticas humanas es accesible a través del marco simbólico con el cual las personas interpretan sus pensamientos y acciones (Sandín, 2003). Por lo tanto, este paradigma considera las acciones educativas como significativas y reconoce toda situación de enseñanza

y aprendizaje como singular e impredecible. El abordaje metodológico se realiza desde una metodología cualitativa (Vasilachis, 2006) con un enfoque fenomenológico que consiste en volver a “las vivencias y en analizar las estructuras de la conciencia desde su generalidad ideal; es decir, como esencias” (Pérez, 2007, p. 19), bajo el supuesto de que lo subjetivo puede ser fuente de conocimiento, presupuesto metodológico y objeto de las ciencias.

Sujetos participantes: A través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional (Cardona, 2002), participaron doce docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que cumplieron con los criterios de inclusión referidos a tres años de experiencia profesional con estudiantes migrantes, que ejerzan en educación básica o educación media en establecimientos municipalizados que concentren la matrícula de alumnado migrante en la comuna de Chillán (Ñuble, Chile) y que comprometan voluntariamente su participación en el estudio. Los participantes, mediante un consentimiento informado, formalizaron su participación en el estudio y accedieron a ser entrevistados. Para mantener el anonimato, sus discursos están identificados a través de la siguiente nomenclatura: E, indica el establecimiento participante al cual está adscrito el/la docente según su número (1, 2, 3, 4), H apunta a la asignatura de Historia y D con un número, señala al docente.

Técnica de producción de información: La principal técnica de investigación la constituye la entrevista de investigación cualitativa desde la comprensión fenomenológica (Kvale, 2011). Al optar por una entrevista semiestructurada, se ha decidido la elaboración de un guion con temas necesarios de cubrir y con un conjunto de preguntas orientadoras. Se recogieron doce entrevistas de docentes, las cuales fueron registradas con apoyo de dispositivo electrónico.

Técnica de análisis de la información: La metodología de análisis cualitativa proviene de tradiciones constructivistas interpretativas, desde una aproximación metodológica inductiva de producción del conocimiento. Para ello, se han aplicado procedimientos provenientes de la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), como la codificación abierta, la codificación axial y el método comparativo constante. El modo de análisis de las entrevistas estuvo centrado en el significado (Kvale, 2011), que intenta, según la metáfora del minero, hacer salir lo que está ahí en los textos. Al contar con las transcripciones de los audios de entrevistas, su análisis involucró tres pasos: 1) codificación del significado, que consistió en la asignación

de etiquetas o palabras claves a fragmentos de las entrevistas; 2) condensación del significado, que implicó resumir “los significados expresados por los entrevistados en formulaciones más breves” (Kvale, 2011, p. 140); y por último, 3) interpretación del significado, donde “el intérprete va más allá de lo que se dice directamente para concebir estructuras y relaciones de significado que no son aparentes de modo inmediato en un texto” (Kvale, 2011, p. 142).

La tarea analítica fue apoyada por un programa de análisis cualitativo de datos asistido por computadora, Atlas.ti, versión 7.0, específicamente en la etapa de la codificación abierta, la cual de forma previa se realizó de manera artesanal.

Criterios de rigor metodológico: En coherencia con la opción paradigmática y el diseño metodológico, se plantearon dos criterios para velar por la calidad de los resultados de la investigación:

- Auditabilidad (Lincoln y Guba, 1985, en Flick, 2012), aplicado al guion de entrevista que fue sometido a opinión de expertos/as, pertenecientes a áreas de migración, educación y de metodología de investigación cualitativa.
- Credibilidad, que hace referencia al valor de verdad, es decir que los datos de la investigación sean aceptables, creíbles (Pérez, 2007), con el objetivo de demostrar que la investigación “se ha realizado de forma pertinente garantizando que el tema fue identificado y descrito con exactitud” (Albert, 2007, p. 153). Como técnica se consideró la triangulación de datos provenientes de las entrevistas.

RESULTADOS

El alumnado migrante como fuente histórica viva

La presencia de alumnado migrante en el aula es valorada por los docentes participantes como una fuente de información directa de la contingencia histórica actual, de sus tradiciones y como vía de acceso a otras realidades culturales que enriquecen la experiencia de aprendizaje. Esto representa, a juicio de los docentes, la posibilidad de conocer, desde el relato de los propios protagonistas, realidades geográficas y culturales, lo cual es valorado positivamente por el profesorado como aporte para el aprendizaje de la asignatura, también en términos actitudinales:

Yo ¿cómo lo digo? lo planteo desde este punto de vista de la diversidad, del respeto, de la tolerancia, del conocer que cada historia que nos cuentan de un país distinto es un aprendizaje. Desde las comidas, las tradiciones, y en eso a mí, los alumnos migrantes han sido un gran apoyo porque como alguien puede decir son “fuentes vivas”. Así que no, todo es positivo. (E2, H, D8)

Muchas, muchas, la comida, la vestimenta, su forma de vivir o formas de vida, estilos de vida, sus bailes, sus costumbres, sus bailes nacionales, tradicionales y los hago a la mayoría, la mayoría los hago disertar para que sus compañeros conozcan de su vida pasada, digamos de su raíz y logren también entender su forma de, partiendo por la comida que ellos traen, porque ellos traen por ejemplo, la venezolana las arepas que para ellos es como comer pan con queso y nosotros no conocíamos las arepas, entonces ellos nos hicieron una muestra de lo que eran las arepas, cosas así, entonces yo trato de mezclar bastante lo que es en Historia mucho de cómo vivían ellas, de dónde queda en el mapa. (E2, H, D7)

Mucho, porque son distintas perspectivas. Como te digo, aunque me siga basando en la parte política, porque es lo que me ha tocado, son distintas visiones contadas desde sus propios protagonistas. (E1, H, D1)

Esta categoría funciona de manera diferenciada según los niveles educativos, porque en educación básica el alumnado migrante sería fuente de aspectos correspondientes al folclor de su país de origen, desde un enfoque de las contribuciones (casos E2, H, D7 y E2, H, D8) (Banks, 1989). Y, en enseñanza media, el estudiante extranjero constituye una fuente de visiones de mundo que permitirían, a juicio de los docentes consultados, ampliar la mirada de los hechos históricos, rescatar la propia biografía del estudiantado migrante (caso E1, H, D1), pudiéndose evidenciar un avance hacia un modelo intercultural en su estadio de reconocimiento y vínculo (Essomba, 2008).

Uso emergente de los saberes del alumnado migrante

Los discursos correspondientes al ámbito de las decisiones tomadas por los docentes en relación con la implementación del currículum en contextos de diversidad cultural migrante, refieren a esta categoría, entendida como la integración no intencionada de los saberes que porta el alumnado migrante en el diseño de clases de Historia; más bien el profesorado recoge dichos saberes de manera emergente en el transcurso de la clase desde las voces de los propios estudiantes extranjeros y realiza contrastes entre las realidades nacionales y extranjeras.

La subcategoría *Alumnado migrante como aporte a la clase* refiere a la valoración por parte del profesorado de Historia, de las intervenciones en clase de dichos estudiantes que desde sus saberes experienciales y cultura enriquecen, a juicio de los docentes, el aprendizaje de los nacionales:

De acuerdo a la unidad que estamos tratando, ellos son un aporte la verdad, yo lo miro así, y ayudan a los chilenos o a los nacionales, a entender, porque se comparten experiencias de ellos, lo comentan, lo dicen y a lo mejor los chilenos no se van a ubicar, tan bien en el mapa, pero le van a quedar lo que escucharon del compañero, la experiencia de vida del compañero. Lo van a asociar en algún momento. (E4, H,11)

Según el testimonio citado, el aporte del estudiante migrante radicaría en la valoración que los docentes hacen de su voz experiencial, del relato vivo y espontáneo, mediador de otras realidades geográficas y culturales que se desarrollan más bien desde un currículum emergente, que revela una preocupación por parte del profesorado de desarrollar una clase con pertinencia cultural, que atienda a los intereses del alumnado migrante, donde subyace un modelo multicultural desde el enfoque de las contribuciones (Banks, 1989; 2010).

La estrategia utilizada por el profesorado para el uso emergente de la experiencia y conocimientos del alumnado extranjero la describe la subcategoría *Paralelos entre realidades nacionales*, donde para contextualizar los contenidos del currículum, el profesorado recoge los ejemplos provenientes de las realidades de origen del estudiantado extranjero, ya sea en temáticas geográficas o históricas, para establecer comparaciones entre sus países de origen y el de acogida, como lo grafica la siguiente declaración:

Fuimos viendo y fue muy enriquecedor por las zonas climáticas ¿no?, que Venezuela es más cálido, Chile más templado y se hizo la comparación entre las zonas climáticas y eso fue muy bueno, aparte, que culturalmente los venezolanos, voy a referirme a ellos en esta oportunidad, culturalmente ellos, saben mucho, saben mucho en Historia, las ubicaciones de los países de Centroamérica, cuáles países pertenecen a Europa, cuáles países son de Asia, y entonces ellos cuando les salta una duda siempre preguntan y clarifican al resto. (E4, H, D12)

La incorporación de los saberes culturales de los alumnos extranjeros ocurre en el contexto de un currículum emergente en el desarrollo de la clase, pero no son considerados en las decisiones premeditadas de planificación del currículum que el profesorado debe implementar. Entonces, la

incorporación obedecería a decisiones en la implementación del currículum (Gimeno, 2010) que, en cierta medida, contribuye a legitimar las voces migrantes como fuentes informativas.

Estrategias participativas para el diálogo de saberes

En virtud de los discursos de los docentes de Historia, promover la participación de estos estudiantes permitiría establecer conexiones entre los saberes nacionales y extranjeros, principalmente, a través de actividades de expresión oral, que resultan atractivas para el alumnado migrante al ser tomado en cuenta. La subcategoría *Expresión oral de experiencias culturales* sintetiza que las actividades donde los estudiantes hablan de sus países de origen son situaciones en que pueden exponer opiniones y se motivan a participar de la clase:

Todo lo que tenga que ver con que ellos participen, la inclusión como parte de la clase para ellos es importante, porque pueden ellos ..., bueno, en la planificación siempre trato de alguna manera, de buscar intervención por parte de ellos, ¿para qué?, para que se sientan parte de la clase y para que sientan también que parte de lo que ellos puedan aportar es importante y de ahí, partir con lo que me interesa en cuanto a la cobertura curricular. (E2, H, D6)

A la luz de la cita, la participación del alumnado en clases adquiere un valor agregado para este grupo, ya que se constituye en una vía de integración del alumnado migrante, que resulta legitimado. Además, el gusto por participar en clases que destacan los docentes como rasgo del alumnado migrante los lleva a diferenciarse del estudiantado nacional:

Y eso los alumnos de afuera, lo reciben muy bien y participan. Eso es lo que siempre yo he observado, que en la gran mayoría de los alumnos que yo he trabajado con ellos de afuera, ellos participan, les gusta participar y ¡preguntan! Eso es increíble. (E1, H, D2)

Entonces los docentes coinciden en destacar el buen desempeño oral, especialmente de quienes provienen de Venezuela, comparándolos con el desempeño del alumnado nacional, que les resulta menos participativo.

En consecuencia, el diálogo de saberes se produciría a través de las intervenciones orales expositivas y argumentativas del alumnado migrante, el que aporta al currículum escolar con sus saberes experienciales, que son valorados por los docentes y que también constituyen una vía de integra-

ción de ellos en el aula. Lo anterior podría interpretarse como un avance hacia un modelo intercultural de desarrollo curricular en contextos de aulas diversas culturalmente, en su estadio de reconocimiento y vínculo (Essomba, 2008).

DISCUSIÓN

Los docentes participantes se han visto interpelados por el hecho de la diversidad cultural (Geertz, 1996) presente en sus aulas y han tomado ciertas medidas legitimadoras de dicha diversidad, las que, según sus declaraciones, se realizarían más bien en el plano del currículum emergente, y no desde el currículum planificado. Cabe señalar que el currículum prescrito resulta silente en cuanto a su representatividad cultural (Jiménez et al., 2018), por lo que constituye una carencia clara “el hecho de que el currículo implementado en las escuelas con alumnos migrantes no haya sufrido mayores cambios” (Martínez et al., 2021. p. 7). Esto puede comprenderse desde el contexto de la estandarización curricular derivada del enfoque managerialista del sistema educativo chileno (Sisto, 2020).

Las medidas legitimadoras del saber que porta el alumnado migrante son esfuerzos individuales del profesorado en estudio, que revelan, por un lado, la ausencia de una política o alguna directriz pedagógica ministerial o de sus respectivos establecimientos, dirigida hacia su inclusión educativa, y por otro, la falta de preparación docente para el abordaje pedagógico de la diversidad cultural y la poca flexibilidad curricular (Castillo et al., 2019). Esto coincide con el análisis de las políticas educativas de Argentina y Chile, donde se observan “sólo acciones aisladas implementadas por los profesores y las escuelas que apuntan a atender la cuestión migratoria, pero no hay directrices definidas por el Estado” (Martínez et al., 2021, p. 13).

La investigación curricular concluye que la migración es consignada como una realidad del pasado en el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mardones, 2020; Mora-Olate, 2020) y se torna en una realidad del presente debido a la creciente cantidad de alumnado migrante en el aula. Sin embargo, su presencia por sí misma no basta, porque en la escuela la diversidad sigue siendo tratada de forma marginal, bajo la hegemonía de los valores culturales chilenos (Mondaca-Rojas et al., 2020. p. 268).

Desde el análisis de los discursos de este grupo de docentes, se evidencia un ejercicio de legitimación del alumnado extranjero como portador de

saberes, el que es integrado de manera emergente por parte del profesorado, sin percibirse aún un avance hacia un modelo de desarrollo curricular intercultural (Essomba, 2008). Este resultado coincide con los hallazgos de Valledor et al. (2020) que aluden a la disonancia que experimenta el profesorado de Historia en aulas con presencia de alumnado migrante. Al respecto, el estudio de Poblete (2018) concluye que, a pesar de los esfuerzos del profesorado por visibilizar la cultura del alumnado extranjero, se enfrenta a la poca flexibilidad del currículum chileno y a “la falta de preparación de los profesores para llevar a cabo estas adaptaciones” (p. 62).

No obstante, el presente análisis de los discursos docentes revela que, al valorar los aportes del estudiantado extranjero durante el desarrollo de la clase, que refieren a su cultura geográfica e histórica, se abre la posibilidad de diálogo de saberes, en este ejercicio de integración de la cultura de la cotidianidad (Magendzo, 1986) del alumnado migrante. Esta sensibilidad intercultural evidenciada por este grupo de docentes puede proyectarse en sus estudiantes, en línea con los hallazgos de Sanhueza et al. (2021), quienes concluyen que “el alto compromiso y respeto del profesorado hacia las diferencias culturales afecta positivamente la relación afectiva intercultural en sus alumnos” (p. 263). Se evidenciaría, entonces, un gesto hacia un enfoque curricular comprensivo (Magendzo, 1986; 1988) tendiente a la búsqueda de que este se vuelva más pertinente y contextualizado para dicho grupo, que sus aportes enriquezcan el currículum para el alumnado nacional, desde la dimensión de integración de contenidos (Banks, 2016).

Sin embargo, aún se encuentra en estado latente una mayor profundización del enfoque curricular crítico, pues tanto en el plano prescrito (Mora-Olate, 2020) como en las declaraciones docentes, no se observa una incorporación de las lógicas y subjetividades desde las cuales el alumnado migrante comprende la realidad, debido a la monoculturalidad del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y su enfoque chilencentrado (Mora-Olate, 2022) y nacionalista (Mondaca-Rojas et al., 2020); rasgo que se evidencia también en los textos escolares de la asignatura (Espinoza y Aguilera, 2020). Al revisar los resultados de Segovia y Rendón (2020), la visión multicultural que predomina en la percepción del profesorado está relacionada con una legitimación de las culturas diversas, que no se despega de la homogeneización.

En consecuencia, esta legitimación de saberes se produciría más bien desde una racionalidad curricular e interés práctico (Grundy, 1991) en el contexto del currículum emergente. Desde allí, desde el acto o acción educativa los actores involucrados construirían el currículum (Pascual, 1998),

correspondiéndole al profesorado un rol más activo frente a la cultura (Kemmis, 1993), demostrado en un uso emergente de los saberes y modismos del alumnado migrante, el cual se constituye en fuente histórica viva que permite establecer paralelos históricos mediante estrategias participativas orales.

Estas consideraciones culturales repararían en parte la violencia epistémica que realizan los programas de asignatura estudiados frente a la diversidad cultural que resulta excluida, pero sin avanzar todavía hacia una dimensión de pedagogía de la igualdad o empoderamiento (Banks, 2016), porque obedece a los mandatos disciplinarios de las asignaturas, cuyas *Bases Curriculares* están sometidas a la estandarización curricular (Assaél et al., 2018; Oliva, 2019).

En otras palabras, el ejercicio legitimador desplegado por el profesorado se desarrolla desde el enfoque de las contribuciones (Banks, 2016) en diálogo con el de tipo intercultural funcional (Tubino, 2015). Sin embargo, esta legitimación se encontraría aún alejada de una perspectiva pedagógica intercultural crítica, lo que se observa en el tipo de comprensión de la diversidad cultural presente en los programas de estudio de la asignatura escolar estudiada (Mora-Olate, 2020). Esta continuidad, que también resulta explicativa, unida a su vez al peso disciplinar organizado desde una racionalidad técnica, también estaría en la base del actual estado inicial de educación intercultural observado en los casos en estudio.

Aun así, en las declaraciones docentes se destacan ciertas decisiones didácticas comprensivas frente a la diversidad cultural, las cuales obedecerían más a la pregunta ¿por qué este conocimiento y no otro? (Da Silva, 1999). Esta interrogante resulta crítica del saber hegemónico del currículum escolar nacional y constituye un gesto de ruptura que, al ser profundizado, permitiría avanzar hacia el desarrollo de un currículum crítico-comprehensivo para un diálogo de saberes en contextos de diversidad cultural.

CONCLUSIONES

El estudio se planteó como objetivo caracterizar las potencialidades derivadas de la presencia de alumnado migrante en la implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas escolares chilenas. Los hallazgos levantados permiten concluir que la presencia del alumnado migrante es positivamente valorada por los docentes participantes en el estudio, en términos de que constituyen una potencialidad para el

establecimiento de un diálogo de saberes al ser considerados los estudiantes como fuentes históricas vivas. Esto, porque destacan que en el desarrollo de sus clases emergen los saberes culturales y experiencias del alumnado migrante, que son vehiculadas a través de sus intervenciones orales. El profesorado funcionaliza de forma emergente aquellos aportes a través de la estrategia de paralelos entre la realidad nacional y las correspondientes a los países de origen de los estudiantes extranjeros, con el objetivo de enriquecer y otorgar pertinencia al currículum, cuya matriz curricular desconoce las particularidades culturales y de contexto (Cáceres Serrano et al., 2022).

El ejercicio de diálogo de saberes ocurre en el plano del currículum emergente y en él se advierte cierta voluntad del profesorado de entreabrir la puerta a un currículum crítico (Pinto, 2008, 2014) y comprensivo (Magendzo, 1988) que, de cierta forma, agrieta (Walsh, 2020) la estandarización de los programas de estudios, los cuales, como muestra la evidencia investigativa, carecen de un enfoque intercultural y son construidos desde un canon monocultural (Assaél et al., 2018).

No obstante, esta potencialidad de diálogo de saberes se encuentra aún encarcelada por el imperativo de estandarización propio de los lineamientos de la NGP. Desde ahí que la incorporación de los saberes del alumnado migrante podría responder más bien a un ejercicio interesado y en función de la matriz del currículum por competencias imperante en la educación chilena (Oliva, 2019). Se encuentra atrapada la incorporación de los saberes cotidianos (Magendzo, 1986) en las funciones reproductoras y dominantes del currículum; funciones que tributan a los estándares evaluativos homogeneizantes de la NGP. En este enfoque de gestión, el currículum es un instrumento que permite concretarlo en la cotidianeidad de la escuela y donde el proceso educativo se reduce a un entrenamiento para rendir pruebas estandarizadas como el SIMCE (2020). De la lógica neoliberal de la NGP se derivan la premisa falsa de la igualdad, que instala la estandarización curricular y evaluativa, y de búsqueda de la objetividad (Meza, 2021), y el carisma empresarial en la identidad de los profesores, quienes “deben esforzarse para alcanzar las performances u objetivos de desempeño previamente establecidos por las autoridades educativas como medidas de resultados o productividad” (Mateluna Estay, 2021, p. 41).

En síntesis, con la llegada del alumnado migrante la escuela y su currículum en general experimentan una interpelación intercultural (Pannikar, 2002) y pone entre paréntesis el orden disciplinar con su selección de saberes en la lógica técnica-instrumental, que vuelve necesario instalar un

auténtico diálogo de saberes que va de la mano con el tránsito hacia un enfoque crítico del currículum. Considerando lo anterior, se podría resolver la paradoja en la que se debate el desempeño del profesorado que, por un lado, debe responder a los dictámenes managerialistas de la gestión del currículum y de la evaluación (Sisto, 2020) y, por otro, implementar políticas de inclusión y de atención a la diversidad cultural (Jiménez y Valdés, 2021).

A partir de los resultados del estudio se proyectan como futuras líneas de investigación, en primer lugar, indagar en las experiencias del alumnado migrante con el currículum nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En segundo lugar, resulta de interés conocer cómo los programas formativos del profesorado de esta asignatura atienden a la interpelación intercultural (Panikkar, 2002) que se vive en las aulas escolares en el Chile de hoy.

REFERENCIAS

- Aguerre, L. (2016). *El fenómeno migratorio y su relación con la crisis de la noción moderna de ciudadanía: Análisis de tres propuestas*. Libro digital EPUB. <https://n9.cl/b0m933>
- Albert, M^a J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. McGraw-Hill.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação unisinos*, 22(1), 83-90. <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09/60746123>
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., y Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, 21(2), 1-21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Banks, J. (1989). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3(3), 17-19. https://scholarworks.umb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=trotter_review
- Banks, J. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. Banks & Ch. McGee (eds), *Multicultural Education Issues and Perspectives*. (Seventh edition). John Wiley & Sons, Inc. <https://n9.cl/836xh>
- Banks, J. (2016). *Cultural diversity and Education: foundations, curriculum and teaching*. Routledge.
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 1-28. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Cáceres Serrano, P., Baleriola Escudero, E., Jiménez Vargas, F., Lamas, M., y Lalueza, J. L. (2022). Migración en entornos educativos: La necesidad de

- un abordaje complejo. Editorial. *Psicoperspectivas*, 21, 1-5. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2654>
- Campos, L. y Facuse, M. (2019). Migración y ciudad. Transformaciones y nuevas sociabilidades en la ciudad intermedia a partir de la llegada de comunidades migrantes. *Anales de la Universidad de Chile*, 16, 113-132. <https://anales.uchile.cl/index.php/ANUC/article/view/54724>
- Cardona, M^a C. (2002). *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Editorial EOS.
- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela: el caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En M. Tijoux (ed.). *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración* (pp. 173-184). Editorial Universitaria.
- Castillo, D., Thayer, E., Santa Cruz, E., y Gajardo, C. (2019). *La escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos*. Editorial Aún Creemos en los Sueños.
- Cooperativa (2019, viernes 30 de agosto). *CRUCH rechaza cambio curricular: Está en marcha una amenaza grave para el sistema educacional*. <https://n9.cl/w4lko>
- Cox, C. (2018). Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En A. Arratia, y L. Osandón (eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). Ministerio de Educación y Unesco Santiago. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14572>
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Auténtica Editorial.
- Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Chillán. (2022). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2022 (PADEM)*. <https://n9.cl/s96n1>
- Espinoza, J. P. y de Aguilera, M. (2020). Nacionalismo y narrativas nacionales en libro de texto de enseñanza secundaria de Historia de Chile. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 127-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100127>
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave: La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Graó.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Editorial Morata.
- Gimeno, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum ¿Qué significa currículum?* Editorial Morata.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Paidós.
- Granda Alvarez, I. C. y Loaiza de la Pava, J. A. (2021). La niñez migrante y su

- acogida en la escuela: investigaciones latinoamericanas. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e07987, 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053147987>
- Grau-Rengifo, O., Díaz-Bórquez, D., y Muñoz-Reyes, C. (2021). Niñez migrante en Chile: metasíntesis de experiencias educativas con enfoque de derechos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-29. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4228>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Editorial Morata.
- Hernández, A. (2016a). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://n9.cl/7w8cs>
- Hernández, A. (2016b). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en Educación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 16(31), 111-136. <https://n9.cl/hqltu>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE). (2018). *Síntesis de resultados. Censo 2017. Chile*. <https://n9.cl/ac1a>
- Instituto Nacional de Estadísticas INE. (2021, agosto). Estimación de personas extranjeras Residentes-habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Distribución regional y comunal. <https://n9.cl/yfu2l>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Departamento de Extranjería y Migraciones (DEM) (2021, julio). Estimación de personas extranjeras Residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Distribución regional y comunal. <https://n9.cl/vpzl8>
- Jiménez, F., Valdés, R., y Aguilera, A. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y prospectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 173-191. <https://n9.cl/t4ljhv>
- Jiménez, F., y Valdés, R. (2021). Políticas y prácticas inclusivas para estudiantes extranjeros en contextos de neoliberalismo avanzado: paradojas y contrastes del caso emblemático chileno. *Revista Educar*, 52(2), 347-361. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1302>
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Editorial Morata.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Editorial Morata.
- Layton, K. (2013). Más allá de las fronteras: pasos hacia la educación intercultural basados en la experiencia con alumnos migrantes en 6 escuelas primarias en Buenos Aires, Argentina y Santiago, Chile. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1716, 1-35. <https://n9.cl/65az7>
- McAuliffe, M. y Triandafyllidou, A. (eds.). (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM). <https://n9.cl/jvboa>
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Magendzo, A. (1988). *Currículum comprehensivo*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Mardones, T. (2020). Educación intercultural: construcciones de identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículum oficial de Chile. *Bra-*

- zilian Journal of Development*, 6(8), 61270-61277. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-517>
- Martínez, J., y Cano, M.V. (eds.). (2022). *Sobre las contribuciones de la migración al desarrollo sostenible: estudios en países seleccionados*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/195). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://n9.cl/p2v10>
- Martínez, D., Muñoz, W., y Mondaca, C. (2021). Racism, interculturality and public policies. An analysis of the literature on migration and the school system in Chile, Argentina, and Spain. *SAGE Open*, 11(1), 1-12. <https://doi.org/10.1177%2F2158244020988526>
- Mateluna Estay, H. (2021). Política evaluativa docente y procesos de subjetivación neoliberal en el profesorado chileno. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 37-61. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.2.002>
- Meza, F. (2021). Discursos y Racionalidades en las políticas públicas educacionales chilenas. *Littera Scripta. Revista de Filosofía*, 2, 48-69. <https://n9.cl/9bldr>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2016). *Bases Curriculares 7º básico a 2º medio*. <https://n9.cl/hn7v2>
- Ministerio de Educación de Chile, Gobierno de Chile. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. División de Educación General. <https://n9.cl/apqix>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018a). *Bases curriculares Primero a Sexto Básico*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2342?show=full>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018b). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022*. <https://n9.cl/fl1qo>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2021). *Variación de la matrícula preliminar 2021*. Centro de Estudios MINEDUC. <https://n9.cl/j6cq6>
- Mondaca-Rojas, C., Zapata-Sepúlveda, P., y Muñoz-Henríquez, W. (2020). Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Diálogo andino*, 63, 261-270. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812020000300261>
- Mora-Olate, M. L. (2020). *Currículum y diversidad cultural: Un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante* [tesis doctoral. Universidad del Bío-Bío].
- Mora-Olate, M. L. (2022). Enseñanza de la historia en aulas chilenas con escolares migrantes: tensiones desde los discursos docentes. *Diálogo Andino*, 67, 158-169. <https://n9.cl/vup8q>
- Muñoz, P., y Ramos, L. (2017). Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. En T. Vial (ed.). *Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2017* (pp. 329-352). Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho. Ediciones Universidad Diego Portales. <https://n9.cl/av1df>
- Navarro, D., y Trazar, E. (2017). *Análisis del currículum escolar en contexto de*

- aula con estudiantes migrantes en un liceo de Viña del Mar* [tesis de pregrado. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile]. <https://n9.cl/hghqu>
- Oliva, M. A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301-318. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Oliva, M. A. (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, 42(43), 11-25. <https://n9.cl/n1zd7>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). *International Migration Outlook 2021*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/29f23e9d-en>
- Osandón, L., Caro, M., Abraham, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, S., y Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar. La experiencia chilena (1964-2018)*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. <https://n9.cl/u2tgg3>
- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação & Sociedade*, 41,1-24 <https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Panikkar, R. (2002). La interpelación intercultural. En G. González (coord.). *El discurso intercultural. Prolegómenos a una filosofía intercultural* (pp. 23-76). Biblioteca Nueva.
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, 23, 12-72. <https://n9.cl/67r4s>
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. La Muralla.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R. (2014). *Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina*. Derrama Magisterial.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. <https://n9.cl/dxssy>
- Sandín, M^a P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Sanhueza, S., Moltó, M., Herrera, V., Berlanga, M., y Friz, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256-264. <https://n9.cl/q7i5q>
- Segovia, P., y Rendón, B. (2020). Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, 56, 155-171. <https://n9.cl/d2cts>
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada

- en el managerialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15777.107>
- Stefoni, C. y Corvalán, J. (2019). Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 45(3), 201-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação & Sociedade*, 38(140), 791-808. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016140175>
- Valledor, L., Garcés, L., y Whipple, P. (2020). Interculturalidad y prácticas docentes en clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en escuelas con alto porcentaje de alumnos migrantes de la comuna de Santiago. *Calidad en la Educación*, 52, 49-80. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.795>
- Vasilachis, I. (coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 36(132), 599-622. <https://n9.cl/9wvdz>
- Villalón, G. y Zamorano, A. (2018). Presencia y perspectivas de la enseñanza de la Historia reciente en la Historia enseñada en la educación secundaria en Chile. Un análisis desde el currículum. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 34, 139-151. <https://n9.cl/jjula>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, 15(1-2), 61-74. <https://n9.cl/mpxzz>
- Walsh, C. (17 de junio 2020). *Pedagogías decoloniales: insurgencias desde las grietas*. [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=63ILbdIbJac>