

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN AULAS CHILENAS CON ESCOLARES MIGRANTES: TENSIONES DESDE LOS DISCURSOS DOCENTES*

TEACHING HISTORY IN CHILEAN CLASSROOMS WITH MIGRANT SCHOOLCHILDREN: TENSIONS FROM TEACHERS' DISCOURSES

María Loreto Mora-Olate*^b

Resumen

El artículo tiene por objetivo caracterizar, desde las voces docentes, las tensiones implicadas en el proceso de implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con presencia de alumnado de origen migrante. Desde un paradigma interpretativo, se analizan los discursos derivados de entrevistas cualitativas a doce docentes de cuatro establecimientos municipalizados que concentran la matrícula de estudiantes migrantes en la comuna de Chillán (Ñuble, Chile). Los resultados evidencian en los discursos docentes una concepción ambivalente tanto del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante y un predominio de un enfoque chilencentrado en la asignatura de Historia, a través de la recurrencia de efemérides y héroes nacionales y el abordaje unilateral, desde perspectiva chilena, de hechos históricos conflictivos como la Guerra del Pacífico.

Palabras clave: Historia de Chile, migración, escuela, docentes.

Abstract

The objective of this article is to characterize, from the teachers' voices, the tensions involved in the implementation process of the History, Geography and Social Sciences curriculum in classrooms with the presence of students of migrant origin. From an interpretative paradigm, we analyze the discourses derived from qualitative interviews with twelve teachers from four municipal schools that concentrate the enrollment of migrant students in the commune of Chillán (Ñuble, Chile). The results show in the teachers' discourses an ambivalent conception of both the curriculum and the evaluation of migrant cultural diversity and a predominance of a Chilean-centered approach in the subject of History, through the recurrence of national anniversaries and heroes and the unilateral approach, from a Chilean perspective, of conflictive historical events such as the War of the Pacific.

Keywords: History of Chile, migration, school, teachers.

Fecha de recepción: 10-12-2020 Fecha de aceptación: 14-05-2021

Chile se ha venido posicionando dentro de la región como un país atractivo inmigrar (Bravo y Norambuena, 2018; Castillo *et al.*, 2018; Segovia-Lagos, 2021). De acuerdo a los datos del último Censo 2017, en todas las regiones de Chile hay presencia de inmigrantes predominantemente latinoamericanos. Si bien la mayor concentración se encuentra en la región Metropolitana, en el periodo 2018-2020 se observa un mayor crecimiento relativo en regiones del sur de Chile (INE/DEM, 2021). Chillán, capital de la región de Ñuble, es de las ciudades que en la última década ha experimentado un aumento significativo de su población extranjera (Campos y Facuse, 2019), especialmente luego de la promulgación de Ñuble como región en 2017 (Mora-ga y Segura, 2020) alcanzado un aumento de 222, 2 % en dicho año (INE, 2018).

La matrícula de estudiantes extranjeros en cada región, como porcentaje de la matrícula total, ha experimentado

un aumento entre 2015 y 2017 (Mineduc, 2018a). En el caso de Chillán, se registra un crecimiento constante de la matrícula en establecimientos municipalizados: en el año 2015 con 7 estudiantes, aumentando a 21 en 2016 y en el año 2017 la matrícula llegó a 65 estudiantes extranjeros. En el año 2018, se produjo un crecimiento explosivo (Villa, 2018), con una matrícula que alcanzó 173 alumnos. En 2019, aumenta a 299, disminuyendo levemente en 2020 a 294 y remontando a mayo del 2021, a 337 matriculados (DAEM, 2021).

Stefoni y Corvalán (2019), destacan que, en las investigaciones en el campo educativo, los muestreos privilegian escuelas emplazadas en las regiones Metropolitana, Arica y Parinacota, Tarapacá y Antofagasta. Quedan fuera, por ejemplo, establecimientos ubicados al sur de Chile, donde la matrícula de estudiantes disminuye. Al respecto, Chillán constituye una de las excepciones, concentrándose una

* Parte de los resultados de tesis doctoral, financiada por Beca CONICYT PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017 (Folio 21170381).

** Grupo de Investigación "Literatura y Escuela" (LyE). Universidad Autónoma de Chile. Santiago, Chile. Correo electrónico: maria.mora@uautonoma.cl

cantidad total relativamente alta de extranjeros por ser una ciudad grande (Mineduc, 2018 a).

La inmigración ha impactado al sistema educativo “de formas nunca antes documentadas y, con características tan particulares, que no encuentran parangón en el contexto internacional” (Córdova, 2018: 51). Dicho impacto se refleja en la sobrecarga que experimentan las instituciones escolares y el profesorado en lo particular, “a quienes se les hace difícil generar contenidos educativos flexibles y más integrales —fuera del currículo educativo nacional” (Roessler, 2018:58). Por lo tanto, la llegada de estudiantes migrantes a las aulas chilenas, por un lado, ha dejado a la luz “la carencia de políticas específicas orientadas a su incorporación adecuada en las instituciones escolares” (Castillo *et al.*, 2018:44), y, por otro, invita “a repensar los procesos que allí convergen y los efectos que se producen tanto en la población nativa (chilena) por la llegada de inmigrantes, así como en la población migrante al llegar y adaptarse a una nueva cultura” (Segovia, 2021:509). En esta misma línea, Mondaca y Gajardo (2015), interpelan a la implementación en los sistemas educativos de la integración, de la interculturalidad a la migración, para realizar una contribución real a dicha realidad y para que la inclusión se haga efectiva, ya que a juicio de Poblete y Galaz (2017) ella ha sido asumida reactivamente por parte de la escuela.

Por su parte, la evolución histórica de Chile se caracteriza por reproducir una imagen de homogeneidad cultural de la comunidad política, la cual se “ha instruido desde el poder estatal invisibilizando la diversidad existente mediante la utilización de distintos grados de consenso y violencia” (Usallán, 2015:289). El contexto de inmigración internacional que vienen experimentando las sociedades, va dejando al descubierto la contradicción de la configuración moderna de ciudadanía, sostenida desde un ejercicio de exclusión, determinando quiénes son ciudadanos y quiénes extranjeros; asegurando los derechos de los primeros y privándolos de ellos a los segundos (Aguerre, 2016).

De la mano con dicha evolución histórica, la escuela, como parte del aparataje ideológico del Estado (Althusser, 1987), impone un conocimiento sobre el mundo a través del currículo, con la pretensión de generar un orden y disciplina individual (Popkewitz, 1994). Imposición, de alguna forma, a cargo del profesorado, el cual se ve constreñido a su implementación acrítica, de acuerdo a los mandatos del gobierno respectivo (Mora-Olate, 2021). Este foco en las disciplinas escolares y en saberes hegemónicos dificultan la integración de una visión intercultural en la educación (Mondaca *et al.*, 2018). Se suma el antecedente que, en la formación del profesorado de Historia, se devela “la hegemonía incontrarrestable del conocimiento disciplinar historiográfico, el que es visto desde una perspectiva tradicional

y con un marcado acento en lo cronológico y en visiones tradicionales del conocimiento de lo social” (Valdés y Turrá, 2017: 31).

Los documentos curriculares vigentes en Chile e implementados por el profesorado en estudio mientras se realizaba esta investigación, Marco Curricular (Mineduc, 2009) y Bases curriculares en general (Mineduc, 2012 [2018]) y de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, en particular (Mineduc, 2016) obedecen a un paradigma competencial, transversalizado por un conocimiento de tipo práctico, lo cual implica una tensión para el profesorado, en especial para aquellos que se desempeñan su labor en contextos socioculturalmente desafiantes, como las escuelas y liceos con presencia de alumnado migrante, porque se enfrentan al dilema de promover conocimientos experienciales, y al mismo tiempo, el aprendizaje de conocimientos-habilidades generales; es decir, entre los conocimientos horizontales y verticales (Bernstein, 1999 en Cox, 2011). En suma, los/as docentes en aulas con estudiantes migrantes “ponen en juego la propia capacidad de adaptación profesional y de adecuación curricular, sin recibir entrenamiento formal (Pavez-Soto *et al.*, 2019: 180).

En el actual escenario, donde la migración internacional ha venido a enfatizar los contextos diversos de la escuela chilena, el currículum escolar resulta interpelado en términos de la pertinencia en la transmisión de contenidos particulares y en cómo evitar la folclorización de las culturas que portan los alumnos migrantes (Montecinos, 2012). Sin embargo, como lo explica Johnson (2015), sería la “cultura nacional” el eje que “que sigue informando en mayor o menor medida nuestro currículum oficial de qué manera se articula con la existencia de otras culturas presentes en nuestro país” (10). El autor destaca como uno de los desafíos de relevancia para la teoría curricular de hoy “la necesidad de que el currículum reconozca estas diferencias (Johnson, 2015:10). El profesorado, entonces, se enfrenta a la contradictoria necesidad de incorporar nuevos elementos al currículo y la presión por el rendimiento en la prueba SIMCE (Martínez *et al.*, 2021). La inflexibilidad curricular sería uno de los nudos críticos para la inclusión del alumnado migrante, debido a la “existencia de materias lejanas a la cotidianeidad de la gran mayoría de los estudiantes; y por otro, en la dificultad de incluir nuevas temáticas tendientes a potenciar y valorar la diversidad” (Castillo *et al.*, 2019:57-58), que podría estar respondiendo a la paradoja que vive el profesorado, quienes trabajan en contextos culturalmente diversos, pero su trabajo se ha vuelto cada vez más prescrito y constreñido (Sleeter, 2018). Los/as docentes manifestarían conciencia de los procesos migratorios que se están produciendo a nivel nacional, pero “aun así no han logrado relacionar esta nueva realidad con lo que sucede dentro del aula” (Cifuentes *et al.*, 2014:146).

En este escenario, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sería una de las áreas del saber disciplinar escolar, donde al profesorado se le presentarían “mayores complejidades curriculares por tratarse de contenidos más locales” (Hernández, 2016 a:155). Además, las investigaciones en torno a migración en la escuela se han realizado desde una perspectiva sociológica, resultado poco explorado desde un enfoque de la investigación pedagógica disciplinar (Valledor *et al.*, 2020), como lo es Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto junto, a los antecedentes señalados, abren la interrogante dirigida a cuáles serían las tensiones implicadas en el proceso de implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con presencia de alumnado de origen migrante; pregunta que el presente estudio intenta responder, a través del análisis de las voces de docentes que se desempeñan en la ciudad de Chillán, en el centro-sur de Chile.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales: ciudadanía y diversidad cultural migrante

Esta disciplina escolar es el resultado de procesos profundamente políticos (Gazmuri, 2017), donde han participado actores de campos político, intelectual y pedagógico, quienes “debaten y negocian las finalidades, los contenidos y las orientaciones para la enseñanza de la asignatura” (Gazmuri, 2017:166), lo cual demuestra el rol central que ha ido adquiriendo la Historia escolar “como arena de luchas identitarias y conflictos políticos en el mundo contemporáneo” (Carretero y Kriger, 2012:57). Carretero y Castorina (2012) afirman que tradicionalmente, “los contenidos de carácter social e histórico han tenido en la escuela y en la sociedad en general una fortuna desigual, comparados con los correspondientes a las ciencias naturales, las matemáticas y la lengua” (9).

Las Bases curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 2016; Mineduc, 2018b), se sustentan en un enfoque tradicional y conservador, donde la mayoría de objetivos de aprendizaje “hacen referencia a la historia o al territorio chileno, no reconociendo los escenarios de multiculturalidad presentes en las aulas” (Universidad Diego Portales, 2017: 350) y están pensados para estudiantes de nacionalidad chilena. De esto se deriva, que, a la fecha, “el currículo implementado en las escuelas con alumnos migrantes no haya sufrido mayores cambios” (Martínez *et al.*, 2021:7). Al respecto, Jiménez *et al.*, (2017), destacan que una de las dimensiones más complejas de abordar es la referida a plasmar la diversidad cultural en el currículum, debido a que implica asumir desde una dimensión política el proceso educativo, en términos de relaciones de poder, reconociendo las desigualdades e inequidades derivadas de la posición en que se encuentran los alumnos/as migrantes en la escuela. A esto, se añaden las diferencias curriculares entre Chile y los países de origen del alumnado extranjero, lo cual constituye una barrera educativa, tanto para su aprendizaje

y rendimiento académico (Carmona y Naudón, 2018). En suma, resulta “un currículum poco amable para cualquiera y particularmente para el inmigrante” (Gazmuri en Muñoz y Ramos, 2017: 349).

En paralelo, esta asignatura ha vivido controversias relacionadas con su rol en los sistemas educacionales y la formación ciudadana. A la base de estos debates apuntan Carretero y Castorina (2012) se encuentran enfrentados las lógicas que sustentan la enseñanza escolar de la Historia desde el origen de los estados liberales; es decir, la racionalidad crítica de la Ilustración y la emotividad identitaria del Romanticismo. La primera, responde al debilitamiento del Estado nación y a una ampliación de la visión romántica debido a la emergencia de nuevos referentes y demandas globales. La segunda visión, que obedece a la necesidad, siguiendo a Hobsbawm, de “inventar la nación” como citan Castorina y Kriger (2012), cuyos objetivos identitarios en las últimas décadas del siglo XX, comenzaron a “perder legitimidad explícita a favor de lo cognitivo ilustrado” (Castorina y Kriger, 2012:60).

Los desafíos que enfrenta la escuela en esta dimensión apuntan a romper la separatividad con la sociedad de la que forma parte y, en relación con el tema que me ocupa, a “reconocer la existencia de diferentes naciones y nacionalidades dentro de nuestro territorio” (Muñoz *et al.*, 2019: 27). Entonces, dicho reconocimiento da señales de un paradigma intercultural que implica “la superación de la actitud tolerante, en aras de conseguir una sociedad inclusiva, donde se asume que cualquier miembro de la sociedad debe ser reconocido en términos de igualdad, más allá de las diferencias culturales existentes” (Molina-Neira y Iglesias, 2019:103).

Desde lo anterior, resulta comprensible la crisis que experimenta la concepción moderna de ciudadanía instalándose en el debate enfoques de ciudadanía intercultural, que se inicia como multicultural, “capaz de tolerar, respetar o integrar las diferentes culturas de una comunidad política de tal modo que sus miembros se sientan ‘ciudadanos de primera’” (Cortina, 2009:154), para avanzar hacia una ciudadanía intercultural (Tubino, 2015), basada en un diálogo entre las culturas, desde una ética intercultural afirma (Cortina, 2009) donde en dicho diálogo se “respeten sus diferencias y vayan dilucidando conjuntamente qué consideran irrenunciable para construir desde todas ellas una convivencia más justa y feliz” (156). La filósofa propone el ideal de una ciudadanía cosmopolita, donde todas las personas se sientan como ciudadanos/as que forman parte de una comunidad justa que no solo atiende las necesidades básicas de sus miembros, sino también al otro. Esta idea de construcción de sociedad sin exclusiones, va de la mano para Cortina (2018) de una respuesta ética y política de hospitalidad universal que

hace imperativo “formar ciudadanos compasivos, capaces de asumir la perspectiva de los que sufren, pero sobre todo de comprometerse con ellos” (168). En el campo educativo, Sánchez-Melero y Gil-Jaurena (2015) plantean que resulta imprescindible “descubrir cómo se aprende y enseña a ejercer la ciudadanía, cómo se transforma y se transmite por los grupos que la ejercen, para poder desarrollarla en distintos contextos educativos” (144).

En el caso migrante, Gazmuri (en Muñoz y Ramos, 2017) acota que las propuestas contemporáneas de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales plantean que su objetivo fundamental no es la absorción de un relato nacional, sino que, desde las Ciencias Sociales, se les entreguen herramientas que les permitan comprender la sociedad.

Enseñar Historia de Chile en aulas con presencia de alumnado migrante

En Chile el profesorado de Historia desde hace una década se viene enfrentando de manera creciente a implementar la prescripción curricular en aulas multiculturales, como efecto de la inmigración, provocando una suerte de pugna cultural entre “la cultura nacional, que busca mantener el *statu quo*, y la foránea, que lucha por mantener sus tradiciones y costumbres” (Cifuentes *et al.*, 2014:134). El análisis de sus prácticas develan una disonancia, ya que ellas estarían “relacionadas con un enfoque intercultural de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no obstante, muchas de sus explicaciones están permeadas por ideas que van en sentido opuesto a la interculturalidad” (Valledor *et al.*, 2020:74).

Los programas de estudio escolares responden a una racionalidad técnica y desde una determinada construcción histórica-cultural y política referida a “la concepción de un Estado-Nación que elabora una identidad singular, basada en la exclusividad de ciertas características” (Castro, 2014:48), donde la identidad de los países, su nacionalidad, tal como la de sus vecinos, se ha construido en contraposición a ellos; hecho paradójico para Castro (2014), porque con ellos poseemos características más comunes, las cuales han resultado invisibilizadas, resultando exacerbadas las diferencias.

La llegada de alumnado migrante predominantemente latinoamericano, tensiona al currículum de Historia, y al docente que lo implementa, especialmente en lo que respecta a la Historia de Chile del siglo XIX, en episodios como los procesos de Independencia de América, la Guerra contra la Confederación Perú Boliviana, en lo específico la Guerra del Pacífico, “donde el triunfo sobre Perú y Bolivia marca la consolidación definitiva de la nacionalidad a través de éxito militar” (Castro, 2014:50), siendo significado como un hito fundacional de la nacionalidad chilena para algunos

historiadores como Salazar y Pinto (1999). Esta tensión también obedece al hecho que la historia nacional está muy relacionada con la construcción de la identidad, donde junto con los aspectos cognitivos entra en juego lo emocional y afectivo (Carretero y Castorina, 2012).

El abordaje didáctico de la Guerra del Pacífico en las aulas escolares de Chile “aun en pleno siglo XXI, es excluyente y hegemónica” (Mondaca *et al.*, 2013:124), donde destaca el aspecto bélico y nacionalista, y través de los contenidos, el docente de Historia “transfiere el currículum disciplinar y valórico, para que el estudiante se sienta chileno y desarrolle competencias que afirmen su identidad nacional, a través del conocimiento del conflicto y, sobre todo, de las figuras de los héroes patrios y de las batallas” (Rivera, 2018:129). Lo anterior, resulta más exacerbado en la zona de la trifrontera norte de Chile, donde la Guerra del Pacífico “pasó a ser el eje fundante de la diferenciación con otros colectivos de migrantes, de pueblos originarios y de afrodescendientes” (Mondaca-Rojas *et al.*, 2020:265). Existe evidencia que, ya desde la Educación Parvularia, con motivo del Combate Naval de Iquique, a los estudiantes se les inculca esta efeméride por medio de celebraciones cívico-militares, donde “las educadoras ayudan a construir un discurso de identidad nacional con un fuerte vínculo afectivo de los párvulos hacia su ciudad, protagonista de los hechos conmemorados, generando un afecto distinto al común, un chauvinismo de tipo nacionalista-regionalista” (Mondaca *et al.*, 2014:263).

El tratamiento de la Guerra del Pacífico en aulas con presencia de alumnado migrante latinoamericano, representa para el profesorado de Historia que se desempeña no solo en el Norte de Chile, sino también en regiones como Ñuble, un nudo crítico debido a que existen aún “tensiones incubadas (...) reflejo del culto nacionalista, que utiliza a la memoria histórica como elemento de exaltación patriótica y exclusión del otro, generando con ello una diferenciación con el otro del pasado que se actualiza, dadas las problemáticas diplomáticas del presente” (Mondaca *et al.*, 2013:125), las cuales producen representaciones sociales que “generan odiosidades entre estudiantes chilenos y peruanos” (Hernández, 2016 a:168) debido a los prejuicios y superioridad de Chile que la enseñanza de la Historia ha ido instalando en las escuelas (Hernández, 2016 b). Al respecto, Carretero y Castorina (2012) explican que, en la enseñanza de la historia nacional, se tiende a “rechazar las fuentes que ponen en conflicto una versión complaciente de la propia historia, valorar en términos positivos la evolución política, recuperar en forma acrítica el rol de ciertos personajes históricos emblemáticos, en muchas ocasiones a través de la dicotomía “héroes y villanos”, y tender lazos de permanencia y continuidad entre los hechos y personajes del pasado y la actualidad del grupo nacional, entre otros aspectos” (12). Es así como el relato de este hecho histórico, desde la

perspectiva chilena, ha contribuido a construir una percepción negativa del otro y en escuelas con alta presencia de alumnado peruano la empiria da cuenta “cómo la nacionalidad sigue operando en la construcción de una alteridad negativa, cargada de prejuicios y estereotipos que obstaculizan el reconocimiento del otro” (Hernández, 2016 b:116), donde “la forma en que discursos y prácticas construidas en torno a la nación y lo nacional producen y re-producen fronteras dentro del espacio escolar (Stang *et al.*, 2019:314).

En otras palabras, se ha hecho sentir la tesis de Adichie (2018) referida a “el peligro de la historia única” que se vincula con el poder, como “la capacidad no solo de contar la historia de una persona, sino de convertirla en la historia definitiva de dicha persona” (19).

Metodología

Se realiza una aproximación al objeto de estudio bajo un paradigma interpretativo (Albert, 2007; Cardona, 2002) y desde una metodología cualitativa (Vasilachis, 2006). La investigación considera como universo a docentes de escuelas y liceos municipales de la comuna de Chillán, capital de la región de Ñuble (Chile). De ellos, la muestra en estudio fue construida a partir de los siguientes criterios de inclusión: docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que tuvieran al menos tres años de experiencia profesional con estudiantes migrantes, que ejercieran en Educación Básica o Educación Media en establecimientos municipalizados que concentren la matrícula de alumnado migrante en la comuna de Chillán y que comprometieran voluntariamente su participación en el estudio. Por lo tanto, a través de un muestro no probabilístico de tipo intencional (Cardona, 2002), los/as docentes que cumplieron con los criterios de inclusión fueron 12, los cuales en su totalidad, mediante consentimiento informado, aceptaron participar en la investigación, a través de entrevistas cualitativas en profundidad (Kvale, 2011). Para la identificación de los discursos y cumplir con la confidencialidad de los participantes, se estableció un código como nomenclatura, que ha quedado consignado así: E simboliza el establecimiento escolar con su correspondiente número y D, docente, con el número asignado.

El modo de análisis de las entrevistas estuvo centrado en el significado (Kvale, 2011). Una vez transcritos los audios de entrevistas, su análisis contempló tres pasos: codificación, condensación e interpretación del significado, que permitió el levantamiento de categorías y subcategorías emergentes. El análisis de la información proveniente del instrumento entrevista fue apoyada por un programa de análisis cualitativo de datos asistido por ordenador, Atlas.ti, versión 7.0, especialmente en la codificación abierta. Sin embargo, previamente se realizó dicho proceso a la usanza artesanal.

Resultados y discusión

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías y subcategorías que emergieron como producto del proceso inductivo de análisis, y que dan cuenta de las tensiones develadas, las cuales se grafican con algunas citas representativas de los discursos de los/as docentes participantes en el estudio.

Primera tensión: concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante

En los discursos del profesorado de Historia respecto de la implementación de la propuesta curricular en aulas con alumnado de origen migrante, conviven dos posturas, la primera, que estima que el currículum no resulta permeado por la diversidad cultural migrante, por lo tanto, los programas no dificultarían el trabajo pedagógico; y la segunda postura, que en su implementación incluye consideraciones culturales, debido a la estructura de los programas de estudio, los cuales en su definición declaran ser flexibles.

En la subcategoría, *Diseño curricular sin consideraciones culturales*, las voces docentes estiman que no es necesario realizar ninguna adecuación curricular ya sea en la implementación de los programas o a la hora de evaluar los aprendizajes:

No hemos tenido mucho problema porque los alumnos que me han tocado como son de Venezuela, en otro año tuve alumnos de Bolivia, como hablan español, es fácil que ellos entiendan el currículo. (E1, H, D3).

En realidad, no lo considero porque planifico en forma general, solamente en la clase acudo a consulta propia de la asignatura y tratando de ver qué paralelo se puede establecer entre ambos pueblos y a veces coincidencias. (E1, H, D5).

Como lo expresan los párrafos anteriores, un grupo de los/as docentes en estudio, bajo el argumento de compartir una lengua en común, soslayan las características culturales de sus estudiantes foráneos implementando un currículum uniforme y de espaldas a la diversidad existente en su aula, predominando entonces una racionalidad curricular técnica (Grundy, 1991) y un paradigma asimilacionista (Aguado *et al.*, 1999). Por otro lado, la opinión común de los/as docentes, estima que no es necesario realizar estrategias de inclusión para el alumnado migrante, porque demuestran buenos rendimientos, que a juicio de Riedemann y Stefoni (2015), ello constituiría una forma de negación del racismo y revela de manera sutil “el rol otorgado a la evaluación, como herramienta normalizadora, de acuerdo con el discurso de los docentes” (Bustos y Gairín, 2017: 210). Entonces, a la base de este diseño curricular sin consideraciones

culturales, está el paradigma asimilacionista (Aguado *et. al.*, 1999) cuyas propuestas de estrategias de aprendizaje resultan silenciadoras del saber migrante, respondiendo de esta forma, a una concepción cultural homogénea y de identidades inmanentes y estáticas que estarían desembocando en un ejercicio de exclusión de saberes y de individuos en el currículum (Da Silva, 1999), desde una ideología conservadora.

De manera opuesta, la subcategoría, *Diseño curricular incluye consideraciones culturales*, ya sea en el tratamiento de hechos históricos que resultan conflictivos en la actualidad, en el uso de vocabulario y en el establecimiento de relaciones con sus efemérides y héroes de sus naciones de origen:

Sí, claramente ahora tenemos. Principalmente son alumnos venezolanos, que por la situación que ellos están viviendo. Hay un contexto que hay que manejar, respecto básicamente porque los alumnos que yo tengo son de Cuarto medio y Cuarto medio es prácticamente teoría política lo que se pasa ahora. Y ahí hay que tener cuidado, y hay que tener mucho tacto con ella en relación a que ella dé su opinión, cómo ve la situación, porque claramente si ellos vienen de allá es porque salieron, huyeron, no salieron de mutuo propio, muchas veces los trajeron los papás no más. (E1, H, D1).

Adaptaciones curriculares... No podría decir que son tan así como adaptaciones curriculares sino que tener tacto para tratar ciertos temas. (E1, H, D2).

Eh por lo que yo le decía, por ejemplo, la última prueba de acuerdo con los meses que ellos entraban a clases, la fechas que se conmemoran hechos importantes en nuestro país, le he puesto a ellas qué fecha que se conmemoraban, por ejemplo, en qué fecha se conmemoraba algo importante, alguna batalla, algún combate, algún héroe como acá Bernardo O'Higgins, como Arturo Prat, y ellos nombraban a Simón Bolívar, por ejemplo, cosas así he tenido que adecuarlas, pero también, insertando a nuestros héroes, ¿cierto?, porque ellos están viviendo acá también, entonces, conocen los chicos, se mezclan las culturas si usted se da cuenta, igual se mezclan de cuna u otra forma. (E2, H, D7).

Pero sí, donde hay que hacer adecuaciones tiene que ver con lo que fundamentalmente con nuestra historia, nuestra Historia de Chile, casos como nuestros próceres, como la celebración del 21 de mayo e ir viendo un poco la historia bolivariana como para poder de ahí, hacer algunas comparaciones para que los chicos sepan de lo que estamos hablando. (E2, H, D6).

Las consideraciones culturales que declaran realizar los/as docentes, apelan a aspectos de contextualización del currículum, retomando vía estrategia de paralelos históricos, hechos y personajes de sus naciones en vínculo con la historia de Chile y además tomando en cuenta el contexto histórico actual de países de origen como Venezuela, ellos aluden a tener "tacto" para abordar ciertos temas, observándose entonces una actitud un tanto temerosa quizás de tocar algunas sensibilidades políticas que forman parte de la historia reciente, ya que como telón de fondo durante la realización del trabajo de campo, existían opiniones divididas en cuanto a considerar o no como una dictadura el gobierno en Venezuela. Esta situación de contexto político, viene a tensionar la homogeneidad del conocimiento que evita la entrada de temas controversiales en el currículum (Magdenzo, 2016) y al mismo tiempo, podría estar limitando el desarrollo de un modelo curricular con enfoque de transformación (Banks, 1989, 2010), que permitiera al estudiantado abordar los hechos históricos desde las múltiples perspectivas culturales. Cabe señalar que están documentadas innovaciones pedagógicas que han surgido de los propios docentes del área, que reportan la elaboración de un programa de Historia (Hernández, 2016a) y de un texto escolar (Layton, 2013) en la línea de desarrollar un enfoque latinoamericano de la historia.

Segunda tensión: enfoque chilencentrado de la historia escolar

El significado de esta categoría apunta a que el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, releva por un lado fechas y héroes nacionales, que resultan desconocidos para el alumnado migrante, y por otro, el abordaje desde una mirada nacional de la Guerra del Pacífico. Es así como la subcategoría *Efemérides y héroes nacionales*, emerge como un aspecto problemático en la enseñanza de la historia escolar en aulas con alumnado migrante:

"¿En qué aspectos? Que los programas son hechos para niños de Chile (ríe), ese es el punto, ese es el tema. No son hechos para gente que viene de Venezuela, gente que viene de Colombia, y eso, son distintas realidades" (E1, D2).

"Como te digo sí aplicamos algo con respecto a la Historia de Chile. En Historia de Chile es complicado porque no la conocen y como algunos han llegado en mitad de año, tienen de repente el grado (alza la voz) de ellos, en cuánto al año académico no es el mismo, entonces esa parte ha costado. Podríamos decir como "que se enchufen" a lo que estamos hablando" (E2, D8).

"El contenido es muy, está orientado a alumnos chilenos -ríe-. Sobre todo, en algunos cursos, más que otros, niveles que otros, como digo Quinto y Sexto es

mucha historia de Chile, geografía de Chile. Quizás otros ya, Séptimo y Octavo se trabajan la historia universal, tercero Roma y Grecia, que son temas más amplios" (E3, D10).

De acuerdo con las voces docentes citadas, la enseñanza de la historia de Chile en aulas con presencia de alumnado migrante resulta tensionada, siendo el aspecto donde las diferencias culturales resultan problemáticas (Hernández, 2016 a) al enfrentarse al paradigma asimilacionista (Agudo *et. al*, 1999) que deriva en un enfoque monocultural de la historia nacional del currículum escolar (Castro, 2014), y a su vez, al desconocimiento de los propios docentes de la historia de los países de origen de su alumnado.

Por su parte, la subcategoría *Hechos históricos conflictivos*, subraya como dificultad el tratamiento de la Guerra del Pacífico, debido a la presencia de alumnado boliviano y peruano y de la vigencia que aún reviste este hecho histórico:

"A ver, yo lo digo desde el punto de vista de la historia. ¡Nuestra historia es unilateral, nosotros contamos lo que a nosotros nos conviene contar, es real, lo que a nosotros nos conviene contar, eso es lo que decimos, pero por qué no sé, por ejemplo, al citar la Guerra del Pacífico, no tratamos las atrocidades que cometió el pueblo chileno en contra de los peruanos ¿ah? No se cuenta eso" (E1, D2).

"Diferente es que hubiese tenido alumnos migrantes en Sexto Año donde vemos Historia de Chile y ahí hubiésemos tenido... porque tenemos visiones distintas. No es lo mismo la Guerra del Pacífico de vista de un peruano que vista de un chileno. No es lo mismo" (E2, D8).

Entonces, en los discursos de los/as docentes en estudio, es posible develar que la llegada de alumnado foráneo ha venido a tensionar el enfoque predominantemente nacional de la historia escolar, planteando como desafío pedagógico el abordaje de temáticas que han conflictuado históricamente las relaciones con los países vecinos y que siguen vigentes (Cavieres Figueroa, 2016) con los litigios limítrofes marítimos que se discuten en las cortes de justicia internacional.

A su vez, la presencia es valorada como una posibilidad de ampliar el enfoque histórico, desde las voces del otro:

"Ah, pero sí me tocó un día, teníamos que ver algo sobre la Guerra del Pacífico y había un estudiante boliviano, entonces le dije yo "sabes quiero que tú comentes con nosotros, compartas con nosotros cuál es la mirada que tiene tu país, o ustedes del conflicto acá". A veces ellos no quieren responder mucho, pero ahí sirve.

Porque, sobre todo en esa parte aportan harto, porque nosotros los miramos de una forma, pero es nuestra mirada, porque nosotros nos criamos con esta mirada de que esto fue así y asá. ¿Y qué es más enriquecedor que tener otro punto de vista?" (E1, D4).

Lo anterior transporta una fórmula de salida al enfoque chilencentrado de la enseñanza escolar, que estaría sujeta a decisiones pedagógicas de los/as docentes, avanzando desde un enfoque de transformación (Banks, 1989, 2010), más allá de las prescripciones curriculares.

El análisis de los discursos docentes devela como principal dificultad en su trabajo pedagógico con estudiantes de origen migrante, el enfoque chilencentrado en los programas de estudio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, constituyendo un ejemplo claro de incomprensividad curricular (Mora-Olate, 2020). Este enfoque responde a uno de los lineamientos del sistema educativo chileno y latinoamericano, donde la relevancia por lo nacional, es consecuencia de una visión monocultural del currículum y reproductora de la escuela (Carrillo, 2016).

Esta perspectiva chilencentrada, se vuelve aún más tensionante para los/as docentes participantes del estudio, cuando les corresponde tratar la Guerra del Pacífico, donde el currículum aborda el hecho unívocamente desde la perspectiva chilena, evidenciándose una perspectiva parcial y nacionalista (Rivera, 2018). Además su implementación se produce en aulas pobladas también por estudiantes de los países en conflicto, que resulta actualizado por las recientes demandas marítimas realizadas por Bolivia, y que consecuentemente genera rivalidades entre los estudiantes en el aula (Hernández, 2016a). Redundaría, entonces, una matriz nacionalista en la construcción curricular y en los temas abordados (Martínez, 2017), en la línea de una concepción de Estado-Nación que elabora su identidad, su nacionalidad, en términos singulares, contraponiéndose a sus países vecinos. De hecho precisamente a juicio de Castro (2014), el triunfo militar de Chile sobre Perú y Bolivia, un hito en la consolidación de la identidad chilena. Por lo tanto, el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, no solo podría connotar un aspecto de tensión para el profesorado que lo implementa, sino también resulta poco amable para los/as estudiantes extranjeros (Gazmuri en Muñoz y Ramos, 2017).

Conclusiones

Desde los discursos docentes, emergieron dos tensiones implicadas en el proceso de implementación del currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en aulas con presencia de alumnado de origen migrante: la primera, referida a la concepción ambivalente del currículum y de la evaluación, y la segunda, el predominio de un enfoque chilencentrado en la asignatura de Historia. La ambivalencia que

revelan los discursos docentes en cuanto a la implementación del currículum y de la evaluación en aulas diversas culturalmente, permiten concluir que el profesorado nacional se enfrenta a un currículum prescrito incomprensivo frente a la diversidad cultural, técnico, marcadamente disciplinar, y disciplinador, nacionalista, monocultural y, en consecuencia, silenciador de las voces del estudiantado migrante, donde subyace un modelo de desarrollo curricular multicultural, con enfoque de contribuciones. Además, queda en evidencia una falencia en la formación inicial del profesorado, que se hace insuficiente para enfrentar el trabajo pedagógico en aulas multiculturales (Hernández, 2016 b; Mora-Olate, 2020). Por lo tanto, se hace necesaria la formación continua de los/as docentes y también “la puesta en marcha de protocolos metodológicos que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto de acogida migrante” (Pavez-Soto *et al.*, 2019: 180).

A pesar de las carencias formativas en educación intercultural es de justicia subrayar que son los/as docentes, y no la política pública, quienes estarían abriendo ciertos caminos en la línea de la pedagogía intercultural, a través de la legitimación del saber migrante, para lo cual es necesario avanzar desde el currículum emergente hacia comprensiones más profundas y menos folclorizantes de las subjetividades y fondos de conocimientos culturales de las familias del estudiantado migrante que arriban a nuestras escuelas, desde la perspectiva de un currículum crítico transformativo, lo cual requiere replantearse del currículum escolar; “es decir, desapegarse de la naturaleza etnocéntrica de sus contenidos, que permita propiciar desde una lógica “desde abajo” un proyecto intercultural crítico, donde vamos dibujando el camino, en una constante condición de construcción (Mora-Olate-2019:83).

El enfoque chilencentrado que está a la base de esta disciplina escolar, constituye una tensión para el profesorado especialmente cuando le corresponde abordar los conflictos limítrofes derivados de la Guerra del Pacífico, que han cobrado vigencia con las demandas marítimas en cortes internacionales por parte de Bolivia (Cavieres Figueroa, 2016) y que, en el ámbito educativo, revela la mirada chilena con la cual consuetudinariamente se ha enfocado este aspecto de la historia. Los cambios acelerados que derivan de los procesos migratorios, invitan a reevaluar los enfoques de la enseñanza de la historia y su relación con “la formación de la identidad nacional y su función humanística, ligada a la formación de una identidad universal no particular ni excluyente (...) que requiere estar muy atentos a los procedimientos de conformación del “nosotros” y “los otros” en la práctica que nos ocupa” (Carretero y Kriger, 2012:59). Por lo tanto, se adhiere a la idea que la presencia de alumnado migrante cuestiona la idea de comunidad imaginada

(Johnson, 2015) y que también dicha presencia ha venido a problematizar a la escuela chilena (Beniscelli *et al.*, 2019), creando la necesidad de avanzar hacia un paradigma más crítico de la enseñanza de la Historia y de esta forma equilibrar los peligros que conlleva el relato único de la Historia (Adichie, 2018).

La salida para este nudo crítico del enfoque chilencentrado de esta asignatura escolar radicaría en atender las propuestas contemporáneas de la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las cuales relevan el desarrollo de herramientas de comprensión de la sociedad, más que la absorción de un relato nacional (Gazmuri, en Muñoz y Ramos, 2017). Por consiguiente, se hace necesario poner en tensión el currículum de Historia, así como los correspondientes textos de estudio, dispositivos de poder/saber que ejercen un papel en la construcción de identidades nacionales, excluyendo y silenciando otredades (Espinoza y Aguilera, 2020). Muñoz y Ramos (2017), proponen la necesidad de iniciar un proceso de reformulación de las bases curriculares, particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, con el propósito “de contar con un currículum actualizado, pertinente, alineado con un enfoque de derechos humanos y que responda a una visión intercultural” (351), que permita sortear la disociación que emerge “entre la identidad de sus habitantes y lo que el currículo reconoce como valioso de ser enseñable” (Montanares, 2018:114).

De la mano con lo anterior, también en la línea intercultural y de la pedagogía crítica, los resultados del presente estudio vuelven necesario apuntar hacia un “giro curricular”, donde resulten validadas “las nuevas comunidades en la definición de dicho currículum y en la consiguiente discusión para la enseñanza de una historia comparada en clave latinoamericana” (Castro, 2014:51), que permita responder al derecho a la educación de todos y todas sin exclusiones, realizando una revisión de las estrategias de enseñanza y aprendizaje y las formas de relación entre los integrantes de la comunidad escolar (Segovia-Lagos, 2021).

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por la Beca CONICYT PFCHA/DOCTORADO NACIONAL/2017 (Folio 21170381). Agradecimientos a los/as evaluadores/as que arbitraron este artículo y también mi gratitud para los/as docentes de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Chillán (Ñuble, Chile) participantes en el estudio de tesis titulado *Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante*, conducente al grado de Doctorado en Educación. Universidad del Bío-Bío (Chile).

Referencias citadas

- Adichie, Ch.
2018. *El peligro de la historia única*. Barcelona: Literatura Random House.
- Aguado, T.
el al. 1999. *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Aguerre, L.
2016. *El fenómeno migratorio y su relación con la crisis de la noción moderna de ciudadanía. Análisis de tres propuestas*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Albert, M. J.
2007. *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Althusser, L.
1987. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Ediciones del Quinto Sol.
- Banks, J.A.
1989. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. *Trotter Review*, 3(3), 17-19. http://scholarworks.umb.edu/trotter_review/vol3/iss3/5.
- Banks, J.A.
2010. Multicultural Education: Characteristics and Goals In Banks, J. & McGee, Ch. (Eds). (2010). *Multicultural Education Issues and Perspectives*. (Seventh edition). (pp.3-30).United States of America: John Wiley & Sons. <http://docshare01.docshare.tips/files/20751/207517255.pdf>
- Bravo, G. y Norambuena, C.
2018. *Procesos migratorios en Chile: una mirada histórica-normativa*. Santiago: Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE).
- Beniscelli, L., Riedemann, A. y Stang, F.
2019. Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. *Calidad en la educación*, (50), 393-423. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- 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). <https://doi.org/10.5354/0717-8883.2019.54724>
- Cardona, M.
2002. *Introducción a los métodos de investigación en educación*. Madrid: EOS.
- Carmona, K. y Naudón, P.
2018. Percepción docente sobre alumnado migrante, acciones, estrategias y apoyos. aproximaciones desde un estudio cuantitativo on line. *Revista Academia y Crítica*, (2), 1-24. <http://dx.doi.org/10.25074/07199147.2.905>
- Carretero, M. y Castorina, J.
2012. *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades*. Argentina: Paidós.
- Carretero, M. y Kriger, M.
2012. Enseñanza de la historia e identidad a través de las efemérides nacionales. En M. Carretero y J. Castorina (2012), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 57-80). Argentina: Paidós.
- 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). Santiago: Universitaria.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E. y Vega, A.
2018. Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación*, (49), 18-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n49.575>
- Castillo, D., Thayer, E., Santa Cruz, E. y Gajardo, C.
2019. *La escuela en tiempos de migración: la voz de los actores educativos*. Santiago: Ed. AÚN Creemos en los Sueños.
- Castro, G.
2014. La historia nacional cuestionada: interculturalidad para una enseñanza de la historia clave Latinoamericana. *Contextos*. (32), 47-58. <http://revistas.umce.cl/index.php/contextos/article/view/274/306>
- Cavieres Figueroa, E. (Ed. y Comp.).
2016. *La historia y la escuela: integración en la triple frontera*. Arica: Universidad de Tarapacá
- Cifuentes, M., Ebner, J. Irrazábal, S. Martínez, T. y Valdés, C.
2014. El profesorado de Historia y Ciencias Sociales frente al desafío de educar en contextos multiculturales. *Revista Pedagógica Crítica Paulo Freire*, (16), 133-147. <http://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/303/379>
- Córdoba, C., y Miranda, P.
2018. Incorporación de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: ¿Una nueva forma de segregación escolar? <https://revistas.usach.cl/ojs/index.php/contribuciones/article/view/3562/26002871>

- Cortina, A.
2009. *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial
- Cortina, A.
2018. *Aporofobia, el rechazo al pobre. Un desafío para la democracia*. España: Paidós.
- Cox, C.
2011. Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*, (56). <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Da Silva, T.
1999. *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.
- Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Chillán
(201). *Matrícula estudiantes migrantes (2015-2021)*. Información obtenida por Ley de Transparencia, mayo 2021.
- 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. (1), 127-142. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100127>
- Gazmuri, R.
2017. Ideologías curriculares en la discusión y negociación del currículum chileno de Estudios Sociales. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 157-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100010>
- Grundy, S.
1991. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ed. 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*, XLIII(2), 151-169. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art09.pdf>
- Hernández, A.
2016b. La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en Educación. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, (16), 111-136. <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1007/1019>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) 2018.
Síntesis de resultados. Censo 2017. Chile. <https://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) y Departamento de Extranjería y Migraciones (DEM)
2021. *Estimación de personas extranjeras Residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Distribución regional y comunal*. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/metodologias/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-regiones-y-comunas-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=b7374294_9
- Johnson, D.
2015. Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, (47), 7-14 <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., y Hernández, M.
2017. Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 16(1), 105-116. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940
- Kvale, S.
2011. *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ed. 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. Paper 1716*. http://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2741&context=isp_collection
- Magendzo, A.
2016. Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista iberoamericana de educación superior*, 7(19), 118-130. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200118&lng=es&tlng=es
- 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>
- Martínez, X.
2017. Reflexiones en torno a la Educación Intercultural en Chile y la cosmovisión de los pueblos indígenas. En E. Treviño, L. Morawietz y E. Villalobos (Eds.), *Educación Intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios* (pp. 131-165). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile-CEPPE.

- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
2009. *Marco curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-34641_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
2016. *Bases Curriculares 7° básico a Segundo medio*. 2015. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-37136_bases.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
2018a. *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N° 12. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
2018b. *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico. 2012*. https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-22394_bases.pdf
- Molina-Neira, J. y Iglesias, E.
2019. Desarrollo de la ciudadanía intercultural en centros educativos: propuestas pedagógicas, organizativas y en clave comunitaria. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (Eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias*. Cap.5 (pp. 101-120). Santiago: RIL Editores/Universidad del Bío-Bío.
- Mondaca, C.; Rivera, P. y Aguirre, C.
2013. La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, (XIII)1, 123-148. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482013000100006>
- Mondaca, C.; Rivera, P. y Gajardo, Y.
2014. Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile. Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá. *Revista Alpha*, 39, 251-266. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012014000200017>
- Mondaca, C. y Gajardo, Y.
2015. Interculturalidad, Migrantes y Educación (Editorial). *Diálogo Andino*, (47), 3-6. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Mondaca, C., Muñoz, W., Gajardo, Y., y Gairín, J.
2018. Estrategias y prácticas de inclusión de estudiantes migrantes en las escuelas de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. *Estudios atacameños*, (57), 181-201 <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- 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>
- Montanares, E.
2018. El valor de la enseñanza de la historia en la construcción de espacios de diálogo desde el aula. En D. Ferrada (Ed.). *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 109-122). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Montecinos, M. P.
2012. Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218. Recuperado de <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1469/1481>
- Mora-Olate, M.L.
2019. Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 24(87), 78-85. <http://doi.org/10.5281/zenodo.3463789>
- 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 para optar al grado de Doctora en Educación, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Mora-Olate, M. L.
2021. Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-20. <https://dx.doi.org/10.11600/rclsnj.19.2.4345>
- Moraga, C., y Segura, N.
2020. Migración internacional en Chillán y Chillán Viejo, Región de Ñuble, Chile. *Tiempo Y Espacio*, (43), 7-23. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/TYE/article/view/4542>
- Muñoz, P. y Ramos, L.
2017. Inclusión de estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno: desafíos pendientes. En *Informe Anual de Derechos Humanos en Chile 2017* (pp.329-351) Santiago de Chile: Centro de Derechos Humanos de la Facultad de Derecho. Universidad Diego Portales. <http://www.derechoshumanos.udp.cl/derechoshumanos/images/InformeAnual/2017/7-Inclusio%CC%81n%20de%20estudiantes%20migrantes%20en%20el%20sistema%20educacional%20chileno.pdf>
- Muñoz, C., Martínez, R., Muñoz, C. I., Orellana, C. y Salazar, R.
2019. La escuela como espacio de formación ciudadana. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (Eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 17-28). Santiago: RIL Editores/Universidad del Bío-Bío.

- Pavez Soto, I., Ortiz López, J., y Domaica Barrales, A.
2019. Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 163-183. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete Melis, R. y Galaz Valderrama, C. 2017.
Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Popkewitz, T.
1994. Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, (305), 103-137. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19037>
- Riedemann, A. y Stefoni, C. 2015. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. http://www.scielo.cl/pdf/polis/v14n42/art_10.pdf
- Rivera Olguín, P.
2018. Enseñando la guerra: los profesores de educación básica y la guerra de 1879 en la región de Tarapacá en Chile. *Educación*, 27(53), 128-154 <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.008>
- Roessler, P.
2018. Pensamiento nacionalista-territorializado y percepción de "des-ubicamiento" del inmigrante: el camino hostil de las construcciones de identidades chilenas en la convivencia escolar. *Calidad en la Educación*, (49), 50-81. <https://doi.org/10.31619/caledu.n49.576>
- Salazar, G. y Pinto, J.
1999. *Historia contemporánea de Chile*. Santiago: LOM.
- Sánchez Melero, H. y Gil Jaurena, I.
2015. Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación: consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, (47), 143-149. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200015>
- Segovia-Lagos, P.
2021. Proceso de adaptación de estudiantes inmigrantes: hallazgos en escuelas vulnerables de Santiago de Chile. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 507-522. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.17>
- Sleeter, C.
2018. Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education*. 20 (1),5-20. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v20i1.1663>
- Stang, M., Roessler, P. y Riedemann, A.
2019. Re-producción de fronteras en el espacio escolar. Discursos y prácticas de distinción nacional(ista) en escuelas con alumnado migrante en la Región Metropolitana de Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 313-331. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300313>
- Stefoni, C., y Corvalán, J.
2019. Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 201-215. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300201>
- Tubino, F.
2015. *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Usallán, L.
2015. El pluralismo cultural y la gestión política de la inmigración en Chile: ¿ausencia de un modelo? *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 277-302. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300013>
- Universidad Diego Portales
2017. *Informe anual sobre Derechos Humanos en Chile 2017*. Santiago: Centro de Derechos Humanos, Facultad de Derecho. https://derechoshumanos.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/12/AnuarioDDHH2017_completo.pdf
- Valdés, M. y Turra, O.
2017. Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. *Diálogo Andino*, (53), 23-32. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200023>
- 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 de Gialdino, I. (Coord.).
2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Villa, I.
2018. *Inmigración en contexto escolar: Factores que determinan la inclusión y asistencia Escolar de niños(as) y jóvenes inmigrantes en aulas Multiculturales de establecimientos educacionales de la capital de la provincia de Ñuble*. Tesis Magíster en Educación. Chillán: Universidad del Bío-Bío.