

ESTUDIANTES BOLIVIANOS EN AULAS CHILENAS. CONTEMPORANEIDAD DEL PENSAMIENTO DE GUSTAVO RODRIGUEZ*

BOLIVIAN STUDENTS IN CHILEAN CLASSROOMS. CONTEMPORARY THOUGHT OF GUSTAVO RODRIGUEZ

Raúl Bustos González**, Alfonso Díaz Aguad***

Resumen

En Chile, en los últimos años, se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante. Sin embargo, muchos de estos estudios han descuidado su conocimiento en las zonas de frontera. Esto llevó a que se explorara la manera en que la educación enfrenta temáticas que históricamente han generado diferencias profundas entre ciudadanos de Bolivia y Chile, como es el caso del conflicto bélico conocido como "Guerra del Pacífico". El presente artículo rescata los aportes propuestos por el profesor Gustavo Rodríguez, contrastándolo con la situación que actualmente caracteriza la incorporación de estudiantes migrantes bolivianos a las aulas chilenas. Desde un enfoque cualitativo, este artículo explora los nudos críticos en torno a la gestión de la diversidad en el sistema educativo de Arica, a partir del rescate de los aportes de autoridades educativas, docentes, estudiantes migrantes bolivianos, además de sus padres y madres, valorando la contemporaneidad de las propuestas del profesor Rodríguez.

Palabras clave: Migración, Guerra del Pacífico, Frontera, Educación intercultural.

Abstract

In Chile, in recent years, the interest in knowing the situation of the migrant population has increased. However, many of these studies need to pay more attention to their knowledge of the border areas. This led to the exploration of how education faces issues that have historically generated profound differences between citizens of Bolivia and Chile, such as the war conflict known as the "War of the Pacific." This article rescues the contributions proposed by Professor Gustavo Rodríguez, contrasting it with the situation that currently characterizes the incorporation of Bolivian migrant students into Chilean classrooms. From a qualitative approach, this article explores the critical issues around the management of diversity in the educational system of Arica, based on the rescue of the contributions of educational authorities, teachers, Bolivian migrant students, and their parents, valuing the contemporaneity of Professor Rodríguez's proposals.

Keywords: Migration, War of the Pacific, Border, Intercultural Education

Fecha de recepción: 05-11-2021 Fecha de aceptación: 31-01-2023

En Chile, en los últimos diez años, se ha incrementado el interés por conocer la situación de la población migrante en el país. Sin embargo, muchos de estos estudios se realizan en la región metropolitana, promoviendo lo que se ha denominado "nacionalismo metodológico", al invisibilizar este fenómeno en las zonas de frontera (Lube y Garcés 2012).

En este sentido, en los últimos años se han desarrollado los primeros estudios sobre la presencia de colectivos nacionales de Perú y Bolivia en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. Estos estudios caracterizan socio-demográficamente a los estudiantes migrantes (Mondaca y Gajardo 2015; Mondaca et al. 2018) y caracterizan los procesos de inserción a la escuela de sus hijos, analizando que, al igual que profesores, los apoderados tienen un discurso de inclusión que es más bien un proceso

de integración asimiladora (Mondaca et al. 2016). Además, se han indagado las representaciones entre los estudiantes migrantes según el país de origen (Bustos 2017). Bustos y Díaz (2018) exploran cómo se ha desarrollado la gestión de la diversidad, a partir de las representaciones de las prácticas desarrolladas en escuelas chilenas de frontera, evidenciando la inexistencia de medidas inclusivas en el aula, lo que los docentes justifican con el argumento de que su deber es tratar por igual a todos los estudiantes, demostrando una postura asimilacionista ante la diversidad. Paralelamente, Zapata (2017) ha analizado lo que se transmite en el orden social presente en la vida cotidiana de los niños y niñas en escuelas y colegios de la región.

Este creciente interés llevó a que se explorara la manera en que la educación se ha preparado para estas aulas diversas

* Producto del proyecto UTA Mayor 5737-23

** Universidad de Tarapacá, Arica. Correo electrónico rbgonzalez@academicos.uta.cl

*** Universidad de Tarapacá, Arica. Correo electrónico adiaz@academicos.uta.cl

y multiculturales, especialmente en temáticas que históricamente han generado diferencias profundas entre ciudadanos de Bolivia, Perú y Chile, como es el caso del tratamiento que se da en la escuela al conflicto bélico conocido en Chile como “Guerra del Pacífico”.

A través de esta, se ha marcado a varias generaciones mediante relatos, tradiciones y enseñanza de la historia, permitiendo una relación dialéctica, en el sentido que nuestra mirada sobre el presente y el futuro está construida a partir de las narraciones que hemos heredado y que han constituido, a su vez, nuestras concepciones del yo y el otro (Ojeda y Tapia 2010).

Para el caso particular de la zona en estudio, se llegó a la interpretación simbólica de la incorporación al territorio chileno, como la gesta creadora de la región. Como señalan Díaz et al.:

La construcción de estos mitos fundacionales forma parte de algunas de las estrategias con “trasfondo ideológico, político y cultural que utilizó el Estado a través de sus instituciones, así como la participación de medios de información (periódicos chilenos) para construir en Arica y su hinterland, durante las tres primeras décadas del siglo XX; un tipo de identidad nacional sin raíces locales pero con capacidad para aclimatarse a las condiciones sociales y culturales existentes. (Díaz et al. 2010:13)

Los mismos autores han presentado antecedentes en torno a que, durante el período de incorporación de los territorios del antiguo Perú, posterior a la Guerra del Pacífico, el estado chileno centró sus esfuerzos en la implementación de una estructura política con el fin de alcanzar el control social y la reproducción de los valores e imaginarios nacionales chilenos. En este contexto, la exaltación de los símbolos patrios, la aplicación del orden jurídico “nacional”, la instauración de un aparato burocrático y militar, el sistema escolar y los empleados civiles habrían operado bajo una lógica homogeneizadora:

los elementos consignados por el Estado Nación chileno, distribuidos entre la escuela, el reclutamiento militar, la organización administrativa o la propaganda plebiscitaria, impulsaron mecanismos coercitivos para implantar —en algunos casos por la fuerza— un compromiso con la nación chilena en la zona fronteriza. (Rivera 2018:15)

Esta situación estaría aún presente en la enseñanza de la historia nacional (Rivera 2018).

Para el caso de Arica y Parinacota, es preciso considerar los procesos de homogeneización cultural o modernización

(y rechazo de la identidad histórica) que la zona vivió desde inicios del siglo XX y la construcción de la propia historia, de acuerdo con la perspectiva inspirada por el Chile central (Morong y Sánchez 2006).

Esta temática fue abordada por el Dr. Eduardo Cavieres el año 2016, en el libro *La Historia y la Escuela, la Integración en la Triple Frontera: Bolivia, Chile y Perú*. En este texto se rescatan las reflexiones que durante el mes de junio del año 2015, y a instancias de la Compañía de Jesús, se realizaron en un encuentro de profesores de Historia y Geografía de estos tres países, titulado “Formadores para la Paz”, en el que uno de los autores de este artículo pudo participar. En dicha ocasión, se contó con la participación de tres connotados académicos que iluminaron la discusión (ninguno de los cuales nos acompañan hoy en este mundo): El Dr. Cavieres por Chile, don Luis Cavagnaro por Perú y por Bolivia don Gustavo Rodríguez. Precisamente, el presente artículo busca rescatar las apreciaciones y desafíos que el profesor Rodríguez señaló en aquella ocasión, y contrastarlo con la situación que actualmente caracteriza la incorporación de estudiantes bolivianos a las aulas chilenas.

La relevancia de este fenómeno se percibe en la confluencia de una serie de organismos en el Foro Mundial sobre la Educación 2015 en Incheón (República de Corea), al que concurren representantes de 160 países entre ministros, jefes de organismos y representantes de la sociedad civil, donde se aprobó la Declaración de Incheón para la Educación 2030, en que se reconoce el rol de la educación como motor principal del desarrollo, lo que se expresa en el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 propuesto: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Educación 2030 2017:50). Es así como, a través de 17 ODS y 169 metas, se explicita el compromiso con el entendimiento entre distintas culturas, la tolerancia, el respeto mutuo y los valores éticos de la ciudadanía mundial, reconociendo la diversidad natural y cultural del mundo, y que todas las culturas y civilizaciones pueden contribuir al desarrollo sostenible (Educación2030 2017).

Chile expresa su compromiso con la Agenda 2030 a través de una serie de tareas, de entre las que se prioriza asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, valorando la diversidad cultural (Gobierno de Chile 2019). Para esta tarea, se propone como indicador el grado en que la educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible se incorporan en las políticas nacionales de educación, los planes de estudio, la formación del profesorado y la evaluación de los estudiantes. Si bien se declara que estas dimensiones están incorporadas en el Currículum Nacional de la Educación Básica y

Media, tanto a nivel de bases curriculares como de programas de estudio, no se cuenta con la metodología para medir dichos indicadores (Gobierno de Chile 2019).

En consecuencia, actualmente el tema de la pertinencia intercultural ha adquirido notoriedad como elemento recurrente en el diseño de políticas públicas y, sobre todo, en la reflexión académica (Mondaca, Sánchez y Bustos 2020). Sin embargo, estas reflexiones se han orientado mayoritariamente al análisis crítico del currículum educativo (Villavicencio 2016), lo que, siendo un enfoque legítimo, no deja de ser parcial pues encierra el peligro de caer en la tentación de considerar que, para cumplir con los compromisos, bastaría con la modificación curricular.

En este contexto, es relevante rescatar los lineamientos que expresó don Gustavo Rodríguez y cuya urgencia se evidencia en los resultados de la presente investigación. De manera particular, resulta necesario recuperar los aportes de autoridades educativas, docentes, estudiantes migrantes bolivianos, además de sus padres y madres, a fin de obtener una percepción más cercana de las necesidades relativas a la inclusión educativa de este colectivo. Es así como, desde un enfoque cualitativo, este artículo explora los nudos críticos en torno a la gestión de la diversidad que se realiza en el sistema educativo de Arica, en su nivel básico, medio y superior.

Marco Teórico

Foucault (1969) señalaba que en la estructura social se desarrollaría un doble movimiento de integración y exclusión. La integración se entiende como el tránsito de los individuos excluidos a la estructura de la sociedad "normalizada". Cuando la sociedad normalizada promueve la integración lo hace estableciendo una relación de causalidad en que las circunstancias personales se colocan como obstáculos al logro de una mejor calidad de vida. Así, la exclusión sistemática de grupos particulares tiende a ser catalogada como "normal" (Sánchez y Gil 2015).

Por otro lado, se ha aceptado tradicionalmente el mito de la homogeneidad nacional (Lube et al. 2015). Ante esta situación, Del Olmo (2003) señala que la presencia de colectivos migrantes genera solidaridades entre estos grupos cuando comparten el mismo origen o adscripción étnica, manifestada en la construcción de identidades que buscan reconocimiento, y que puede ser explicado en función de intereses comunes o como consecuencia psicológica del proceso migratorio.

Algunas investigaciones a nivel latinoamericano (Turra et al. 2018; Stefoni et al. 2016), han identificado el predominio de un concepto de identidad de carácter homogéneo, al punto de que para aquellos estudiantes que encarnan la

diversidad en el aula, la escuela representa el lugar donde no se sienten libres, al contradecir su identidad cultural (Suckel et al. 2018; Aman 2017). Keyl (2017), plantea que estos grupos se presentan como expresiones culturales de menor valor.

En Chile, aun el proceso de enseñanza - aprendizaje es una reproducción de las relaciones sociales y culturales, estructuradas desde la ideología dominante (Muñoz, Contreras, Ravanal y Lara 2021). En algunos contextos, los docentes asumen posturas antagónicas y descontextualizadas (Muñoz et al. 2013), inspiradas en una lógica asimilacionista que promueve formas de discriminación nacionalista, racial y étnica (Mondaca, Zapata y Muñoz 2020).

Por otro lado, como señala Serrano (1998), no son las culturas las que se relacionan entre sí, sino los sujetos, por lo tanto, en cuanto a la gestión de la diversidad, muchas veces esta se limita a las relaciones compartidas por el profesor y los estudiantes de manera espontánea.

La mayoría de las formas en que las escuelas enfrentan la diversidad, la muestran como la entidad difusora de un paradigma de normalidad (Giovine y Martignoni 2011), lo que lleva a la estigmatización de ciertos grupos, basada principalmente en la apariencia. De esta manera, se estigmatizan los signos étnicos a raíz de la presencia de redes de amistades homogéneas de una misma procedencia visible ante ojos de terceros, por lo que dicha interrelación social dependerá de lo "visiblemente parecidos" que sean los unos respecto de los otros.

Las escuelas se han convertido en una poderosa herramienta para la transmisión de la cultura dominante (Appadurai 2007). Gairin e Iglesias (2010) destacan que los libros de texto basados en principios etnocéntricos y la estructura uniforme del grupo curso, donde todos hacen lo mismo y de la misma manera, dificulta la atención a las diversidades.

Gustavo Rodríguez y la Convivencia en Aula de Frontera, de Estudiantes Chilenos y Bolivianos

El profesor Gustavo Rodríguez fue uno de esos intelectuales en los que la racionalidad del análisis se nutría de la pasión que sentía por las temáticas que abordaba. Habiendo nacido en La Paz, Bolivia, a mediados del siglo XX, inició sus estudios en las aulas de economía de la Universidad Mayor de San Simón de Bolivia, no obstante, su profundo compromiso con la realidad social de su país lo llevó a profundizar sus estudios en la maestría en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), institución en la que a inicios de la década del 90 estudiaba la maestría en Historia Andina. Su brillante carrera académica en la Universidad Mayor de San Simón, lo llevó a dirigir el Instituto de Estudios Sociales y Económicos (IESE), y a

asumir el cargo de decano de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociología. Posteriormente, su compromiso social lo lleva inevitablemente a transitar por la arena política, siendo viceministro de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de 2003 a 2005. Es autor de casi una decena de libros sobre historia y educación superior publicados en diversas revistas de América y Europa. Su extensa producción abordó temáticas que transitan desde la economía, la educación superior, la historia económica y la historia política. En este último ámbito es donde desarrolló sus principales aportes, en la temática de las relaciones entre Bolivia y Chile, particularmente en torno a la interacción permanente de sus pueblos, estigmatizados por el conflicto bélico que los enfrentó a finales del siglo XIX. Particularmente, la mirada que inspiraba el análisis de las relaciones entre ambos países era, en el caso del profesor Rodríguez, de esperanza y construcción de una relación marcada por la horizontalidad que debería caracterizar la relación entre hermanos (Fernández y Rodríguez 2006), reconociendo el rol que la “Guerra del Pacífico” (o del salitre) ha jugado en la identidad boliviana, y en particular en su nacionalismo, al igual que en Chile (Rodríguez 2012), haciendo un llamado a cuestionar la manera en que se enseña este capítulo de la historia latinoamericana en las aulas escolares (Rodríguez 2017).

Entre los principios señalados por el profesor Gustavo Rodríguez, emerge con lúcida contemporaneidad el concepto de “Diplomacia de los pueblos”, como herramienta que habría sido planteada por el gobierno boliviano para buscar el encuentro fraterno entre Bolivia y Chile. Lo valioso de este concepto radica en que se asume como motor de este encuentro a la propia sociedad civil, “Dicho de otro modo, los Estados no podían ser los únicos actores en la construcción de una relación de armonía, de integración y de fraternidad entre estos dos países.” (Cavieres 2016:30).

En este contexto, el profesor Rodríguez señala una serie de aspectos que, a su juicio, caracterizan la relación entre Bolivia y Chile. En particular, es relevante el reconocimiento a que aún la Guerra del Pacífico marca la relación entre bolivianos y chilenos, en virtud de que los imaginarios sociales se construirían en relación con las victorias y las derrotas. Lo anterior, impide que se puedan visualizar elementos más profundos que generan el sustrato de las relaciones entre ambos pueblos. “Existen largos procesos de acumulación histórica todavía muy subterráneos, entre este territorio y la actual Bolivia.” (Cavieres 2016:34).

Al respecto, el intelectual se planteaba una serie de preguntas:

- ¿Qué va a pasar con las poblaciones migrantes en el marco de una situación de conflicto entre los Estados?
- ¿Qué clase de política hacemos en este escenario?
- ¿Qué debemos hacer para construir una relación más o

menos fraterna, más o menos horizontal entre nuestras comunidades? ¿Cómo trabajamos en este escenario de discursos de los Estados que son cada vez menos propicios? (Cavieres 2016:35).

Todas estas interrogantes se enmarcan en un contexto que, a juicio del profesor Rodríguez, envuelve el resurgimiento de los nacionalismos que si bien, aún no tiene carácter xenofóbico, puede transitar por ese camino a causa del desinterés de los gobiernos por generar agendas comunes al respecto.

Finalmente, indica que esta tensión se ve profundizada por la construcción de representaciones sociales de sentido racial. En este sentido, los contingentes migrantes bolivianos que llegan al norte de Chile serían sujetos de discriminación a ambos lados de la frontera por su condición de indígenas, aunque en el espacio chileno se le agrega el hecho de ser bolivianos, lo que genera “la reafirmación de un sistema de dominación y de exclusión colonial” (Cavieres 2016:37).

La relevancia de asumir investigaciones de este tipo en los jóvenes es relevada por el mismo autor quien plantea que “Si queremos crear una cultura de paz, trabajemos con los más jóvenes, trabajemos con las niñas y niños, trabajemos en las universidades, trabajemos en los sistemas escolares” (Cavieres 2016:37). Por lo tanto, el llamado es a deconstruir la historia y su enseñanza:

Bueno, ese proceso inverso, ese proceso volver hacia atrás, de deconstruir y mirar las circunstancias en las cuales se produce la historia que encuadra el presente, es lo mejor que podemos hacer con nuestros estudiantes para que ellas y ellos entiendan el contexto. (Cavieres 2016:37).

Metodología

El presente estudio es de carácter exploratorio, descriptivo-interpretativo, basado en el paradigma cualitativo, con enfoque fenomenológico hermenéutico (Bhattacharya 2017). La población de estudio corresponde a estudiantes de origen boliviano de establecimientos de enseñanza básica, media y superior, de la región de Arica y Parinacota, sus padres o apoderados y profesores de establecimientos en los que estos estudiantes cursan sus estudios. La recolección de datos se realizó, primeramente, mediante entrevistas en profundidad (Rivas y Gibson 2016) a un número de seis estudiantes y seis apoderados, además de dos grupos focales compuestos por seis asistentes cada uno, entre docentes, jefes de unidad técnico-pedagógica y representantes del Ministerio de Educación (Kinalski et al. 2017).

Las entrevistas y grupos focales fueron registrados digitalmente (en formato audio), los que posteriormente fueron transcritos para trabajar en base a documentos textuales.

El análisis de la información fue mediante una codificación "mixta", a fin de considerar dimensiones emergentes de las propias entrevistas y grupos focales, aunque se consideran dimensiones iniciales como perfil académico, relación entre pares, comparación con el sistema de origen, relación con los docentes, entre otras.

A partir de las primeras entrevistas realizadas, se inició el proceso de análisis de datos de tipo temático (Escudero 2020). La identificación de temas para el fenómeno de estudio utilizó tres enfoques: 1) enfoque holístico o por sentencias; 2) enfoque selectivo o destacado; 3) enfoque detallado o línea por línea. El análisis de las fuentes se apoyó en el software Atlas Ti 12, a fin de obtener organizadores gráficos que permitan evidenciar de mejor manera relaciones de interés para el estudio.

Resultados

En cuanto al perfil de los estudiantes bolivianos presentes en aulas chilenas, para los docentes este es caracterizado por su introversión... "Sobre todo, en un inicio, pero muy respetuosos" (Profesor de LBJNF). Dicha característica puede ser interpretada como un mecanismo de protección, en virtud de estar insertos en un país que históricamente percibe su nacionalidad como "enemiga" a raíz de los acontecimientos que enfrentaron a Chile, Perú y Bolivia en la "Guerra del Pacífico". Este hecho es respaldado por el testimonio de los docentes: "Son estudiantes generalmente retraídos, no mencionan mucho su país de origen, reciben algunas bromas por su calidad de extranjeros." (Profesor de CAD). Un testimonio de otro profesor profundiza algo más en el tema: "Lo que hemos descubierto es el detalle, que no sabemos si es por temor, pero un grupo importante de ellos reniega su origen, que no sé si lo hacen porque todos se adaptan a la identidad nacional, o para lograr ciertas cosas". (Profesor de E-15)

Todo lo anterior lleva a que los estudiantes provenientes de Bolivia experimentan una suerte de invisibilidad: "Las diferencias que hay son mínimas, más en esta zona norte de Chile" (Profesor de LA-10PP). Sin embargo, los docentes reconocen ciertas diferencias en la conducta de los estudiantes de este origen: "Los valores los tienen más arraigados. Para ellos el profesor sigue siendo importante y tienen ganas de superarse. La principal diferencia es que ellos estudian y también por su formación inicial, le dan mucho énfasis a la caligrafía, al cuaderno ordenado." (UTPFN).

Sin embargo, los jefes de unidad técnica señalan que, en el caso de los estudiantes migrantes bolivianos provenientes de contextos rurales, presentarían ciertas desventajas en su formación: "Los alumnos que vienen de Bolivia vienen con menos habilidades de aprendizaje, sobre todo porque muchos de ellos vienen de la zona rural." (UTPDS).

Por otro lado, las jefaturas técnicas entrevistadas señalan el choque disciplinario experimentado por los estudiantes migrantes al evidenciar extrañeza y desacuerdo con el trato que los estudiantes nacionales tienen hacia los profesores y entre sí: "... hay un choque fuerte cuando llegan y se encuentran a las diferencias de disciplina. El impacto es fuerte. Les llama la atención los garabatos y la falta de respeto a los profesores. Ellos lo manifiestan" (UTPFN).

Los encargados institucionales dejan entrever que la actitud de mayor respeto hacia los docentes, que los estudiantes migrantes señalan haber vivido en su sociedad de origen, se relaciona con el temor a recibir castigos físicos, que no están presentes en la escuela chilena: "Lo que sí, se les ve temerosos. Tienen miedo a los golpes. A veces me preguntan 'Profesor ¿no me va a pegar?'" (UTPDS).

Por otro lado, es un elemento central en el juicio de las familias migrantes bolivianas, las facilidades y recursos puestos en la educación pública nacional, que sería una ayuda fundamental en su condición, destacando la posibilidad de acceder a dichos beneficios siendo extranjeros:

En Bolivia es más exigente todo, es más disciplinado. Quieren todas las cosas al día, no como aquí, como que algunos tienen menos posibilidades de comprar y te entienden (...). Lo que me gusta más es que los niños tienen mucha ayuda... con el asunto del almuerzo, del desayuno, el bus gratis, todo eso y porque te dan posibilidades para llevar las cosas, te dan un poquito de tiempo. (Boliviano, 25)

En particular, en el caso de los migrantes bolivianos, la mayoría de los testimonios de los padres reflejan las dificultades que sus hijos han tenido para incorporarse exitosamente a los procesos educativos de la sociedad de acogida: "En educación acá es un poco más avanzado y difícil. Mis hijos han tenido que dar pruebas para ingresar y además hacer reforzamientos para que no saquen mala nota." (Boliviano43). Algunos profesores confirman estas apreciaciones: "... los alumnos de Bolivia, sobre todo, eran chicos desfasados por uno o dos años. Eran los mayores de su sala, ahora ya no. Pero en la actualidad, en mi realidad no he encontrado mayor desfase de un año" (Profesor de LA10PP).

No deja de ser interesante reconocer que, en el imaginario de algunos docentes, la inclusión se traduce en una renuncia relativa del estudiante migrante a sus patrones originarios para definitivamente ser miembros del grupo mayoritario:

En algunos casos hemos notado que quieren renegar de su origen, a pesar que la escuela está acostumbrada a tener esa realidad. Al principio ellos se sienten como a la defensiva, pero con el tiempo se van dando

cuenta de que es una realidad habitual en la escuela. Al principio les cuesta socializar, por su condición de extranjero, pero con el tiempo se van identificando más con ser chilenos (Profesor de E-15).

Ante la presencia de malos rendimientos es destacable la preponderancia emotiva de la reacción de los estudiantes migrantes, muchas veces evidenciando presiones asociadas a la naturaleza de su condición y a un sentimiento de culpa por el esfuerzo de sus padres: "Me preocupo por mi mamá, ya que ella se esfuerza mucho para que estudie" (E. Boliviana, 18).

Un elemento que emerge del tema anterior se refiere a las expectativas que los estudiantes migrantes tienen a su salida del colegio. La gran mayoría de los estudiantes entrevistados esperan ingresar a la educación superior y muy pocos señalan como expectativa incorporarse al mundo del trabajo. En ambos casos, el querer ayudar a sus padres para aligerar sus esfuerzos y sacrificios es un tema recurrente: "Dar una buena PSU, estudiar algo de educación y luego trabajar, ayudar a mi familia y hermano. Eso espero para mi futuro. Seguir estudiando, ojalá para profe o psicóloga." (E. Boliviana, 18). En términos simples, aparece evidente el hecho de que el proyecto migrante se concreta en los hijos, principalmente por el proyecto de vida asociado a la sociedad de acogida, y por la directa relación que tiene este proyecto con la experiencia familiar.

Evaluación del proceso de inclusión

La evaluación desde la institucionalidad es muy positiva, particularmente porque su criterio de evaluación se asocia a la presencia de procedimientos y estructuras de carácter administrativo:

Yo creo que se incorporan súper bien (...). Claro, acá existen muchas familias que tienen lazos muy fuertes con familias del otro lado de la frontera. Hay un programa que tiene el Ministerio que es el programa Chile Califica que permite a los alumnos extranjeros poder dar un examen y nivelar sus estudios. Este tiene mucha demanda (...) Aquellos alumnos extranjeros que quieren también dar o quieren la residencia y quieren carné extranjero pueden dar esa prueba (...) Ahora, por otro lado, también está la unidad de registro curricular que hace toda la gestión para de alguna manera formalizar los estudios que hayan tenido en el extranjero, acá en Chile. (BG)

Una fuente ministerial destaca que una de las mayores dificultades administrativas a la que se enfrentan los estudiantes migrantes es la diferencia presente en las escalas de calificación:

Nosotros nuestra nota máxima es un 7.0, en otros países la escala va a un 10, pero como es súper recurrente, en la unidad de registro curricular y el departamento de educación, tanto a nivel central como en forma regional, se trabajó en una homologación de escalas y se hizo todo un tratamiento que ya es una estructura para igualar las notas. (BG)

Otro elemento que dificulta los procesos, a la luz de lo observado por la jefatura técnica de uno de los colegios rurales de la región, es la presencia de las pruebas de medición de la calidad de la educación y su ponderación en el reconocimiento de la labor de los establecimientos educativos, pues se transformaría en un obstáculo para la aceptación plena de estudiantes migrantes:

Un problema es el SIMCE. Te cuento que desde hace un par de años, como tenemos las vacantes completas, no estamos aceptando niños migrantes, porque nos afecta el SIMCE. Yo quiero cambiar eso y puede que ahora el contexto sea mejor al descender la ponderación del SIMCE en la evaluación de excelencia académica. (UTPDS)

En el caso de los contextos rurales, no existen políticas institucionales que aborden la problemática de la inclusión educativa de estudiantes migrantes, reduciendo la acción muchas veces a aspectos de carácter administrativo:

No existe política de integración. Los migrantes solicitan exámenes de validación y hoy la División Provincial exige el run extranjero. Antes los niños llegaban a cuarto medio sin hacer el trámite. Hoy no pueden hacer el examen de validación sin ese documento. Tienen tres meses para hacer el trámite. Hoy, de los 17 migrantes, solo 6 tienen run chileno (...) Nos falta capacitación en trabajar con inclusión. (UTPFN)

De la misma manera, desde la institucionalidad, al consultar por programas de apoyo a estudiantes migrantes, se señala estructuras de apoyo relacionadas con la etnia aimara:

Hay educadores culturales que buscan apoyar a aquellos alumnos aimaras bolivianos principalmente, donde muchas de sus clases vienen en aimara y tratan de rescatar eso y aprovechando esa cantidad de alumnos también. No son profesores, pero tienen toda la información que ha sido adquirida de forma oral, de generación en generación, desde los abuelos. (BG)

La mayoría de los docentes coinciden en ser testigos de un proceso exitoso, principalmente adjudicado al carácter fronterizo de la ciudad de Arica y la consecuente habitualidad del contacto con niños bolivianos:

Hay que entender que Arica es una ciudad con muchos migrantes y cerca de dos países vecinos, a los cuales les debemos muchas formas culturales que hoy se expresan abiertamente. Por eso, Arica en cosas de integración está más avanzado, según mi percepción, con respecto a los migrantes, pero además de eso, integrar estudiantes de otros países ayuda a que estos estudiantes conozcan nuevas tradiciones o elementos culturales y que comiencen a romper y dejar atrás estas rencillas o sentimientos revanchistas que existe entre la gente más adulta y de nuestra clase política en particular. (Profesor de CPN)

Sin embargo, hay docentes con una visión más crítica del proceso de inclusión, incluso poniendo en entredicho la ventaja que tendría Arica por su situación bifronteriza con otros espacios del país en materia de inclusión:

La verdad creo que no hay esfuerzos concretos por integrarlos. Se dice cosas, de cómo debe ser el trato, pero no hay una estrategia fija. Por ejemplo, cuando se pasa la Guerra del Pacífico no se pasan las dos visiones y esa sería una forma de integrarlos. Uno como profesor trata de integrar las dos visiones, por una cuestión personal, pero no es parte del currículo. Entonces el currículo no da instancias de integración. El día lunes, por ejemplo, a pesar de tener un 37% de alumnos extranjeros, se canta un solo himno nacional y bueno, yo lo entiendo, pero hay experiencias en Santiago en donde los alumnos migrantes superan el 50% se canta el himno nacional de ambos países... (Profesor de CCRSH)

Es interesante lo señalado por la jefatura técnica de los establecimientos rurales considerados en el estudio en cuanto al rol normalizador que se le otorga a la escuela, asumiendo la homogeneización cultural como su principal tarea, por lo que el apoyo asume preferentemente un carácter administrativo y de imposición de los valores nacionales: "No, acá todos se tratan por igual. Eso sí, se les apoya en los trámites de residencia, se les aconseja para que saquen el run chileno (...) Lo que sí hay que tratar de imponer nuestros valores. Ahí aprovechamos los actos cívicos del lunes." (UTPDS)

La mayoría de los estudiantes migrantes señalan haber sido bien acogidos por el establecimiento educativo al que se incorporaron en Chile. En este proceso, la aceptación de ciertas conductas como normales, puede relacionarse a la expectativa que los estudiantes tenían al llegar al país, quizás esperando un trato aún peor que el que realmente encontraron, sin ser este, como ya dijimos, el deseable: "En el colegio me recibieron bien... yo al principio tenía miedo, un poquito, pues tenía miedo por no ser chileno." (E. Boliviano, 14).

El siguiente testimonio reitera lo señalado en cuanto a que muchos estudiantes migrantes consideran ciertas conductas no deseables como "normales": "Me gusta el colegio, mis compañeros y mis profesores son muy simpáticos, aunque algunos también me molestan, pero no con mala intención, son buenas personas. Actualmente tengo notas regulares, pero no me va mal." (E. Boliviano, 14)

No obstante, como ya dijimos, si bien la recepción es considerada en general acogedora, lo claro es que en los casos donde la acogida no fue favorable, la nostalgia es el sentimiento emergente en los estudiantes migrantes. Este caso es aparentemente más notorio en la medida que transcurre el año académico y las relaciones sociales comienzan a particularizarse:

La llegada no fue tan difícil ya que cuando entramos al liceo éramos todos nuevos y solo unos pocos se conocían de antes. Pero después ya se formaron grupos y yo quedé medio sola. Quizá por mi forma de hablar, no sé. (E. Boliviana, 18)

Para los casos en que el desempeño de los estudiantes migrantes no es el óptimo, los testimonios identifican distintas razones para dicha situación, como la todavía inacabada adaptación al aula nacional, particularmente a las normativas académicas nacionales.

Las diferencias identificadas por los estudiantes migrantes entre el sistema educativo de su país de origen y el de Chile llevan a que mayoritariamente señalen un trato más respetuoso y amable en Chile, en relación con lo que experimentaban en su país de origen: "Aquí enseñan bien y en Bolivia no, porque allá los profesores nos tratan mal y aquí no." (E. Boliviano, 15).

Las personas que señalan que en Arica la educación se les ha dificultado lo atribuyen a diferencias en el lenguaje usado en las clases, metodologías distintas, las diferencias en el sistema de calificaciones y el mayor número de estudiantes por aula: "Allá éramos cursos más pequeños y casi no estudiábamos, solo en clases resolvíamos problemas. Al ser chico el curso era algo más cercano." (E. Boliviano, 18).

Es interesante señalar que los estudiantes migrantes provenientes de Bolivia reconocen que la educación en Chile les parece de mejor calidad, pero, sin embargo, coinciden en señalar que se sentían mucho mejor en su anterior contexto, en el que dejaron amistades y seguridades, como señala el siguiente testimonio:

Yo vivía en El Alto, Bolivia y la educación pues era muy mala, pero igual tenía mis amistades y mi forma de vida, que por lo demás es muy distinta como en Chile. Yo no me quería venir para acá, porque no conocía a nadie,

pero tuve que venirme con mis padres, porque ellos necesitaban trabajar acá en Arica. (E. Boliviano, 14)

Relación de los alumnos bolivianos con sus profesores y pares chilenos

En general los estudiantes migrantes declaran tener una buena relación con sus profesores y pares chilenos, especialmente con sus compañeros de curso, con quienes construyen sus principales relaciones sociales en Chile. En otros casos, la relación es solamente circunstancial, lo que genera nostalgia por su país de origen: "Tengo mis amigas, pero no es como mi gente en La Paz. Con la mayoría solo nos conocemos y participamos en consejo de curso." (E. Boliviana, 18).

En los casos en que los estudiantes migrantes no reconocen una buena relación con los docentes, señalan que esta situación se asocia a las características del grupo-curso, o porque expresan abiertamente su intolerancia a otros elementos de diversidad, distintos a la nacionalidad:

Casi todos son muy serios, hay pocos que nos conversan de otras cosas, quizás porque el curso no es muy bueno. No hablo con ellos, solo cuando me preguntan o me piden algo. A veces solo no responden las preguntas que le hago sobre lo que pasan. (E. Boliviano, 18)

Es necesario dejar presente que la presencia de grupos relativamente numerosos de migrantes en ciertos establecimientos podría hacer más llevadera su situación escolar, aunque no necesariamente favorecer la inclusión: "Acá hay muchos bolivianos, por lo que mi hijo se juntó con ellos desde un comienzo." (Boliviano 28).

En el caso de los establecimientos rurales, la mayor presencia de migrantes, particularmente de origen aimara, facilita las relaciones sociales internas, al compartir con estudiantes aimaras chilenos: "En general ha sido buena la integración. Acá todos los niños son complicados, pero no tienen la crueldad de los estudiantes urbanos, no hay racismo. Los peruanos y bolivianos son más introvertidos. Estos hacen sus grupos con niños aimaras". (UTPFN) Lo mismo es reconocido de parte de los apoderados bolivianos:

Lo bueno es que en Azapa no hay tanta discriminación. Como muchos niños aquí son peruanos, bolivianos o de papás bolivianos, peruanos, está la costumbre y no molestan como en otros colegios. Bueno, en Arica yo creo que sería un poquito más complicado, pero aquí como que estamos más residentes bolivianos o nacidos en Chile, entonces no es mucho. Pero en Arica yo creo que ahí es un poquito más complicado. (Boliviano, 25)

Es probable que esta adscripción cultural ayude a las relaciones internas y a la participación de los estudiantes migrantes, generando una especie de "solidaridad subalterna": "La integración de los migrantes ha sido normal, principalmente porque todos los niños son de la misma etnia. No hay problemas, los profesores aceptan a todos los niños. No hay 'pobrecitos' acá" (UTPDS).

Llama la atención el uso del término "pobrecitos" al referirse a grupos vulnerables que pudieran requerir apoyo, lo que nos hace presente la percepción que tiende a justificar dicha situación en los mismos migrantes, quienes deberían asumir totalmente los esfuerzos que la inclusión exige. No obstante, se reitera la situación descrita tanto por docentes como por padres, en relación con considerar normales ciertas conductas que en sí mismas son, a lo menos, indeseables: "No hay rechazo. Las bromas pesadas son para todos, tanto para los gorditos, flacos, etc. No hay un acoso constante." (UTPFN).

En el caso en que reconocen algunos elementos que dificultan las relaciones entre los pares, los profesores señalan que los conflictos bélicos que enfrentó a Chile con los países vecinos son los principales núcleos de diferencias. Ante esta situación, los docentes argumentan que las familias son los agentes que han transmitido discursos centrados en la alteridad entre las naciones involucradas:

...los niños chilenos son bastante discriminadores, pero es una cuestión inculcada desde la casa, porque en el aula se olvidan. En la sala son todos iguales, pero eso sí, tienen un discurso aprendido desde la casa, desde la sociedad misma. (Profesor de CCRSH)

La apreciación arriba descrita por un docente tiene relación con lo apreciado por un apoderado boliviano, en cuanto a alcanzar cierta solidaridad entre migrantes de los países vecinos y chilenos descendientes de pueblos originarios, al ser ambos grupos discriminados en la sociedad chilena: "Hay cierta discriminación, porque solo algunos apoderados son amables conmigo, por ejemplo, la gente aimara es la que más me habla en las reuniones, pero la gente del sur de Chile no me habla." (Boliviano 38).

En el mismo sentido, las diferencias percibidas por los docentes, en relación con los apoderados de estudiantes migrantes y los nacionales, considera elementos de carácter cultural: "Es buena, aunque ellos a veces son bastante rígidos con sus valores y reglas culturales, pero saben adecuarse a las normas del colegio y nosotros como establecimiento, sabemos aceptar las de ellos, también." (Profesor de CM).

Notas preliminares a cerca de migrantes bolivianos en educación superior

El elemento particular que permite la incorporación de estas breves notas en torno a estudiantes bolivianos en educación superior se encuentra en que, en este caso, su llegada tiene un carácter voluntario, que no encontramos en los estudiantes menores, que llegaron generalmente siguiendo a sus padres. Para estos estudiantes, el elemento fundamental que promueve la motivación para emprender esta aventura es el prestigio y expectativa académica y profesional de estudiar en Chile:

En Bolivia todos piensan que la educación en Chile es mejor. Tuve que decidir si venir, o quedarme allá en una de las universidades más difíciles de entrar. Luego conocí a cuatro compañeros de Bolivia y nos vinimos y vivimos juntos. Ahora vivo sola. (AB 1)

Es interesante constatar que las experiencias descritas para el sistema escolar tienen cierta continuidad en la experiencia de los estudiantes migrantes bolivianos en educación superior de la región. Particularmente notoria es cierta diferenciación en el trato, dependiendo del origen del migrante:

Falta un grupo que motive a los jóvenes y evitar la deserción de los extranjeros, pero no había apoyo. Algunos vinieron y se fueron y nadie se dio cuenta. Se atiende más a quienes vienen por una pasantía corta, a los gringos... (AB 2)

De alguna manera, el párrafo precedente insinúa ciertos elementos de inclusión selectiva como determinante de las atenciones entregadas a estudiantes extranjeros, lo que podría ser profundizado en algún estudio posterior. No obstante, aparece con claridad el hecho de que a los individuos les es más fácil interactuar con la diversidad en comparación a las instituciones.

La principal red de apoyo que surge ante la carencia de soporte institucional, son los mismos estudiantes extranjeros: "Al comienzo me junté con mis compañeros de Bolivia y luego con otros de Perú. Nos llamaban el *departamento de extranjería*. Con el tiempo dejé de juntarme con ellos y juntarme más con los chilenos" (AB 1)

Comentarios Finales

A la luz de lo expuesto en las líneas precedentes, las apreciaciones de don Gustavo Rodríguez, en cuanto a la manera en que la historia impacta las relaciones cotidianas entre ciudadanos bolivianos y chilenos, gozan de pertinencia y

contemporaneidad. En las relaciones diarias se percibe el imaginario construido a partir de la dualidad vencedores/vencidos, situando a los migrantes bolivianos en una posición de desmedro. Especialmente relevante es su llamado a asumir el diálogo fraterno desde la diplomacia de los pueblos y el énfasis especial puesto en los jóvenes.

En virtud de lo anterior, y dentro del contexto de las aulas del sistema educativo chileno, un primer elemento a hacer notar es la coincidencia en la descripción del perfil del estudiante migrante boliviano, ya sea este definido por los encargados institucionales, profesores, padres o incluso los mismos estudiantes. Todas las fuentes los describen como estudiantes esforzados y disciplinados. Las razones a través de las que se explican estas características hacen alusión a ciertas diferencias destacadas en el plano de la exigencia entre su contexto educativo de origen y el de acogida.

Además, de acuerdo con lo expresado por las fuentes consultadas, en el perfil de los estudiantes migrantes bolivianos predomina su carácter introvertido, lo que lleva a generar una suerte de invisibilidad. Lo anterior aleja la posibilidad de la construcción de un discurso social basado en los elementos milenarios que unen a esta región, que las circunstancias histórico-políticas situó como frontera, en el concepto decimonónico de la misma.

Por otra parte, los estudiantes de origen boliviano aparecen con problemas de rendimiento, lo que muchas veces lleva a que sean matriculados en cursos menores a los que debería corresponderles por su edad. Además, se identifican huellas de provenir de contextos educativos muy punitivos, donde incluso el maltrato físico de parte de los profesores era considerado algo normal. Consecuentemente, la relación de los estudiantes migrantes con sus pares es juzgada "normal", asumiendo como esperables algunos capítulos indeseables de hostigamiento de parte de los estudiantes nacionales.

Lo descrito se enmarca en un contexto que dialoga permanentemente con los nacionalismos, abandonando a su suerte y a la voluntad individual, cualquier política tendiente a la construcción de una convivencia horizontal y fraterna.

Finalmente, esta tensión se ve profundizada por la construcción de representaciones sociales de sentido racial, presentes a ambos lados de la frontera, por su condición de indígenas y, más aún, de bolivianos.

Referencias Citadas

- Aman, R.
2017. Colonial differences in intercultural education: On interculturality in the Andes and the decolonization of intercultural dialogue. *Comparative Education Review*, 61(S1): S103-S120.
- Appadurai, A.
2007. *El rechazo de las minorías. Ensayo sobre la geografía de la furia*. Tusquets Editores, Barcelona.
- Bhattacharya, K.
2017. *Fundamentals of Qualitative Research: A Practical Guide*. Routledge, New York.
- Bustos R.
2017. *Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica*. Tesis. Universitat Autònoma de Barcelona. España.
- Bustos R. y Díaz A.
2018. Gestión de la diversidad en escuelas chilenas de frontera. *Perf. Latinoam.* (26): 123-148.
- Cavieres, Eduardo (ed.).
2016. *La Historia y la Escuela: Integración en la Triple frontera: Bolivia, Chile y Perú*. Universidad de Tarapacá, Arica.
- Del Olmo, N.
2003. Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (104): 29-56.
- Díaz, A.; Galdames, L. y Ruz, R.
2010. *Nación e identidad en los Andes*. Ediciones Universidad de Tarapacá: Arica.
- Educación 2030.
2017. *La nueva agenda educativa para América Latina. Los objetivos para 2030*. Santillana, Madrid.
- Escudero C.
2020. El análisis temático como herramienta de investigación en el área de la Comunicación Social. *La Trama de la Comunicación*, (24):089-100.
- Fernández, J. A. y Rodríguez, G.
2006. Bolivia y Chile, dos procesos políticos y una frontera. *Política Exterior* 20 (110):131-144.
- Foucault, M.
1969. *La arqueología del saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- Gairín, J. e Iglesias, E.
2010. El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón*, (62):61-75.
- Giovine, R. y Martignoni, L.
2011. La Escuela Media Bajo el mandato de la obligatoriedad. *Cad. Cedes, Campinas*, (31):175-194.
- Gobierno de Chile.
2019. *2º Informe Nacional Voluntario Chile 2019*. Consejo Nacional para la Implementación de la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible, Santiago
- Keyl, S.
2017. Subaltern pedagogy: a critical theorizing of pedagogical practices for marginalized border-crossers. *International Journal of Critical Pedagogy*, (8):173-194.
- Kinalski, D.; Paula, C.; Padoin, S.; Neves, E; Kleinubing, R. y Cortes L.
2017. Focus group on qualitative research: experience report. *Rev Bras Enferm*, (70): 1-6.
- Lube, M. y Garcés A.
2012. Mujeres peruanas en las regiones del norte de Chile: Apuntes preliminares para la investigación. *Estudios Atacameños* (44): 5-34. Lube, M.; Penna, C.; Vicuña, J. y Pérez, C. 2015. Claves conceptuales e históricas para comprender la frontera norte de Chile y la migración en Arica y Parinacota. En Migración internacional en Arica y Parinacota, editado por J.T. Vicuña y T.E. Rojas, pp.19-36. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, Santiago.
- Mondaca C. y Gajardo Y.
2015. Inter-culturalidad, migrantes y educación. *Diálogo Andino*, (47): 3-6.
- 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. *Estud. Atacam.* (57):181-201.
- Mondaca, C.; Zapata, P. y Muñoz, W.
2020. Historia, nacionalismo y discriminación en las escuelas de la frontera norte de Chile. *Revista Diálogo Andino*, (63):261-270.
- Mondaca, C.; Muñoz, W. y Sánchez, E.
2016. La inserción de estudiantes migrantes en las escuelas y liceos del norte de Chile. Estrategias y prácticas de integración sociocultural emergente. En *Socializar Conocimientos núm. 3. América Latina en Diálogo. Oportunidades para Hoy y Mañana*, coordinado por Redinche, pp.429-447. Barcelona, España.
- Mondaca, C.; Sánchez, E. y Bustos R.
2020. La Importancia de la Construcción de la Memoria Histórica Aymara en Estudiantes de Educación Primaria desde un Enfoque Curricular Intercultural Bilingüe Crítico en el Norte de Chile. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, (28):1-30.

- Morong, G. y Sánchez, E.
2006. Pensar el Norte: la construcción historiográfica del espacio de frontera en el contexto de la chilenización 1883-1929, *Revista Diálogo Andino*, (27):95-112.
- Muñoz, G.; Contreras, M.; Rabanal, D. y Lara, J.
2021. Violencias estructurales: una mirada al contexto nacional chileno. En *Entramados Educativos: Tejiendo Miradas desde el Sur-Austral*, compilado por Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 39-50. Kultrún, Valdivia.
- Ojeda, O. y Tapia, M.
2010. Frontera y movilidad estudiantil en la Educación Superior entre Bolivia y Chile 1860-1950. *Educación Superior y Sociedad*, 15 (2): 63-82
- Rivas, R. y Gibson-Light, M.
2016. Exploring culture through in-depth interviews: is it useful to ask people about what they think, mean, and do? *Cinta moebio* (57):316-329.
- Rivera, 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://doi.org/10.18800/educacion.201802.008>
- Rodríguez, G.
2017. *Huéspedes Guerreros: el batallón Sucre en el sur del Perú (1879 – 1880)*. Ministerio de Defensa de Bolivia, La Paz.
- Rodríguez, G.
2012. La Guerra del Pacífico y el nacionalismo en Bolivia, *Mensaje*, 61(608):33–36.
- Sánchez, H. y Gil, I.
2015. Análisis interseccional y enfoque intercultural en el estudio de la ciudadanía y la participación. Consideraciones epistemológicas. *Diálogo Andino*, (47):143-149.
- Serrano, J.
1998. El papel del maestro en la Educación Intercultural Bilingüe. *Revista Iberoamericana de Educación*, (17) <https://doi.org/10.35362/rie1701104>
- Stefoni, C.; Stang, F. y Riedemann, A.
2016. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, (185):153-182.
- Suckel Gajardo, M.; Campos Saavedra, D.; Castro Hidalgo, A.; Maldonado Elevancini, C. y Saavedra Burgos, L.
2018. *Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula*. Universitas Psychologica. <https://doi.org/10.1111/44/Javeriana.upsy17-2.rvea>
- Turra, O.; Lagos, M. y Valdés, M.
2018. Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Revista Diálogo Andino*, (57):49-60.
- Villavicencio, X.
2016. Las características del currículo colonizado desde una perspectiva teórico-social. *Yachana Revista Científica*, (5):77-86.
- Zapata, P.
2017. Latin American im-migrants' children's lived experiences in rural and urban schools in northern Chile: Understanding local, national, and transnational experiences of culture crossings. *Límite* (12):7-14.