

INVESTIGACIONES

Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades*

Migrant cultural diversity and school curriculum in Language and Communication from 1st to 6th grade: distances and proximities

María Loreto Mora-Olate

Universidad del Bío-Bío (Chile)-Conicyt

Grupo de Investigación "Literatura y Escuela". Universidad Autónoma de Chile (Chile). Telf.: +56-422463000
Correo electrónico: mlmora@ubiobio.cl

RESUMEN

La presencia de alumnado de origen migrante en las aulas chilenas es una realidad creciente, que tensiona el rol atribuido al currículum nacional en su pretensión de ofrecer una base cultural común. Considerando dicha tensión, el estudio plantea leer críticamente, las Bases Curriculares y programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico. A través de una metodología de análisis documental y de la técnica de análisis cualitativo de contenido se tiene por objetivo evaluar las proximidades y distancias que el currículum oficial del área establece en relación con la temática de la migración. Los resultados constatan un mayor predominio de las distancias curriculares que responden a un ejercicio de exclusión de la diversidad cultural migrante debido a la hegemonía monocultural del currículum. En tanto, las proximidades curriculares transportan un potencial de diálogo con la diversidad cultural, que están sujetas al desarrollo del enfoque de Educación Intercultural.

Palabras clave: Bases curriculares, programas de estudio, cultura, migración, interculturalidad.

ABSTRACT

The presence of students of migrant origin in Chilean classrooms is a growing reality, which stresses the role attributed to the national curriculum in its attempt to offer a common cultural base. Considering this tension, the study proposes to read critically, the Curricular Bases and Language and Communication study programs from 1st to 6th grade. Through a methodology of documentary analysis and the technique of qualitative content analysis, the objective is to evaluate the proximity and distances that the official curriculum of the area establish in relation to the subject of migration. The results show a greater predominance of curricular distances, which respond to an exercise of exclusion of migrant cultural diversity due to the monocultural hegemony of the curriculum. In as much, the curricular bases, study programs, culture, migration.

Key words: Curricular bases, study programs, culture, migration, interculturality.

* Esta investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica- CONICYT, a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional N°21170381 (2017) y forma parte de los resultados de mi tesis de Doctorado en Educación en desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

En América Latina, desde mediados del siglo XX, se viene observando un crecimiento de la migración intrarregional (Stefoni, 2018), debido a las políticas migratorias restrictivas en Estados Unidos y Europa, y a las condiciones que entrega Chile de “relativa estabilidad económica y política, junto a oportunidades de empleo relativamente mejores a los países de origen” (Ramis, 2017, p.19); lo que lo ha convertido en la última década, en un polo de atracción como un país receptor de personas provenientes en su gran mayoría de Latinoamérica.

La llegada de alumnado extranjero a las aulas nacionales ha significado desafíos en las esferas legislativas, administrativas y de convivencia, y en el terreno curricular, considerando que el currículum oficial de un país “proyecta la visión de futuro de la sociedad y sus aspiraciones para con las nuevas generaciones” (Duk y Loren, 2010, p.188).

Según datos del año 2017 (Mineduc, 2018a), el alumnado extranjero se concentra mayoritariamente en enseñanza básica y en establecimientos de dependencia municipal. A nivel nacional, en el año 2017, la matrícula de niños y niñas extranjeros de 1° a 6° Básico asciende a 20.676 matriculados, lo que corresponde al 75% del total de estudiantes de enseñanza básica (1° a 8°) adscritos en el sistema educacional municipal público.

Si bien, en términos legales, el acceso a la educación está asegurado por la Constitución Política y la Ley General de Educación del año 2009 (Mineduc, 2010), conforme al curso de los años, la inmigración internacional comienza a tensionar en aspectos más específicos el fenómeno educativo, como lo son las condiciones en que se desarrolla el aprendizaje, en particular; la pertinencia del currículo escolar y las competencias de los actores del sistema para atender las diversidades culturales que viven o intentan convivir en el aula escolar chilena actual.

Es así como, el alumnado extranjero, portador de saberes y culturas particulares, arriba a un sistema educativo que desde el regreso de la democracia en 1990, viene experimentando un proceso de Reforma Educacional que significó la importación de modelos curriculares desde países desarrollados, los cuales “se han diseñado por lo general, con referencia a los grupos medios y altos de las sociedades desarrolladas que son adoptados por los grupos medios y altos de América Latina” (Magendzo, 1986, p. 23) lo que genera una dependencia cultural.

La actual fase reformista en América Latina ha profundizado el enfoque tecnológico a través de un currículo por competencias, tanto en la formación inicial docente como en el ámbito de educación escolar y universitaria; en el cual muchos países del Cono Sur “han llevado a cabo reformas que responden a la imposición de un paradigma curricular por competencias, derivado del Proyecto Tuning de origen europeo. Esto es, la mirada reformista se ampara en modelos foráneos de construcción del conocimiento y con ello invisibiliza a los actores en su contexto” (Mora-Olate, 2018a, p.218). Las Bases Curriculares del año 2012 son evidencia de ello y, en consecuencia, los programas de estudio para la enseñanza escolar para sus diferentes asignaturas, cuya implementación tendría que dialogar para el caso de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico con un conjunto de políticas que regulan la educación escolar en Chile, como es el caso de la Ley de inclusión escolar (Mineduc, 2015) y la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2020) (Mineduc, 2018b).

La ley de inclusión escolar (Mineduc, 2015) persigue “eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes.

Asimismo, el sistema propiciará que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre las y los estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión (Art.1, numeral 1, letra e). El concepto de inclusión que se aspira a implantar en la educación se sustenta en tres principios: Presencia, Reconocimiento y Pertinencia, los cuales establecen cierta vinculación con la diversidad cultural. Es así como el principio de Presencia puede iluminar más allá del acceso, las decisiones pedagógicas e institucionales en los distintos ámbitos del quehacer educativo y la vida escolar de los estudiantes hijos/as de migrantes, ya que “todas las acciones que favorecen el encuentro de la heterogeneidad en las actividades curriculares y en la vida escolar permiten profundizar la incorporación de este principio desde una perspectiva propiamente educativa” (Mineduc, 2016, p.17). El segundo principio, Reconocimiento, expresa dicha relación en la “adecuación a las y los estudiantes reales, su capacidad de ofrecer un camino de aprendizaje pertinente y relevante para cada uno y cada una, y que por lo tanto valida y considera sus particularidades como información pedagógica fundamental (Mineduc, 2016, p.18). Por el último, el principio de Pertinencia implicaría para la inclusión de alumnado migrante “desarrollar marcos de participación y expresión de todos los individuos y colectivos que forman una comunidad en aspectos tan centrales como la forma de abordar el currículum, los marcos de interacción y participación y la vinculación con el contexto, de modo que sean significativos a la experiencia e identidad de las y los estudiantes (Mineduc, 2016, p.20), con énfasis en que “todos los esfuerzos por considerar en el trabajo pedagógico las diversidades de los estudiantes (asumiendo que esta diversidad es perfilada de acuerdo al principio de reconocimiento antes descrito) significarán avance y aprendizaje para la institución escolar respecto del modo en que se puede incorporar el principio de Pertinencia (Mineduc, 2016, p.20).

No obstante lo anterior, el concepto de inclusión ha sido vinculado operativamente de manera restrictiva y preponderantemente con los déficits de aprendizaje (Espinoza y Valdebenito, 2018) y con las necesidades educativas especiales y programas de integración (Poblete y Galaz, 2017); pero no con las demás diversidades (sexual, cultural, de creencias, etc.) que también conviven en el aula escolar y que, por lo tanto, requieren una educación inclusiva que considere el diálogo intercultural (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018). Por lo tanto, en el contexto de la ley de inclusión, el aspecto curricular forma parte de los ejes estratégicos para implementar el enfoque inclusivo en las escuelas a través de la “Gestión y organización del currículum para favorecer su pertinencia en función de la diversidad de estudiantes (flexibilización, contextualización, diversificación curricular y pedagógica) (Mineduc, 2016, p.29); entendiéndose entonces el currículum como un instrumento mediador en el aseguramiento de la igualdad de oportunidades (Duk y Loren, 2010). Sin embargo, existe evidencia investigativa en contextos escolares con presencia de estudiantes migrantes, en los cuales tanto docentes como estudiantes hacen ver las limitaciones del currículum nacional en cuanto a su estructuración formal e imperativo de alcanzar la cobertura curricular (Mondaca, Muñoz, Gajardo y Gairín, 2018).

En junio de 2018, se presenta la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros (2018-2020) (Mineduc, 2018), que manifiesta como objetivo “garantizar el derecho a la educación e inclusión de estudiantes extranjeros en el sistema educacional, contribuyendo a fortalecer la calidad educativa, respetando los principios de igualdad y no discriminación enmarcados en los compromisos internacionales firmados y ratificados por el Estado de Chile” (Mineduc, 2018, p.26). No obstante, dicho documento no pasa de ser un compilado de aspectos

como: el panorama estadístico de los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, las normativas nacionales y referentes internacionales que darían sustento al trabajo con esta población, además de enunciar las definiciones metodológicas para la gestión de la Política en cuestión y los desafíos que ello involucra. Esta “política” no sería más que un hito comunicacional del gobierno de centro-derecha a meses de iniciar su mandato, ya que no entrega líneas de acción que concreten sus definiciones metodológicas en el campo curricular, que tienen como telón de fondo el concepto de educación intercultural, pero sin esclarecer un lineamiento. El aspecto curricular y su necesidad de flexibilización resultan visibilizados en el documento más bien como una demanda, un desafío en el área de fortalecimiento de la gestión educativa, y no integrados en los objetivos del área, en términos de “promover la interculturalidad como parte permanente y establecida en el currículo de cada establecimiento, que favorezca la inclusión en las diversas etapas desde la acogida” y “reconsiderar la flexibilidad curricular en la escuela, permitiendo adaptaciones de acuerdo a las necesidades de los docentes” (Mineduc, 2018, p. 30).

En consecuencia, y teniendo en cuenta el contexto de multiculturalidad de fuente migratoria que viene experimentando la escuela chilena, se hace necesario realizar una lectura crítica de las Bases Curriculares y programas de estudio en una de las asignaturas basales de la formación escolar como lo es Lenguaje y Comunicación, con el objetivo de evaluar las proximidades y distancias que el currículum oficial del área establece en relación con la diversidad cultural migrante y cuáles serían las posibilidades de diálogo que permitirían alcanzar la integración a nivel cognitivo cultural (Stefoni, Acosta, Gaymer y Casas-Cordero, 2010) del alumnado migrante en el sistema escolar nacional.

2. CURRÍCULUM ESCOLAR EN LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Los programas de estudio nacionales para Enseñanza Básica tienen como referente las Bases Curriculares, promulgadas en el año 2012 (Mineduc, 2018). Una vez aprobada la Ley General de Educación en el año 2009 y en el contexto de cambio de coalición política gobernante en Chile, cuando asume el mando la coalición de centroderecha en marzo de 2010, se determina acelerar el proceso de ajuste curricular de los programas para enseñanza básica y media y “sin mucha dilación, en abril de 2012 se logró la aprobación de las Bases Curriculares para la educación primaria de 1° a 6° grado” (OIE, 2018, p.31). Este proceso no estuvo exento de polémicas, pues se caracterizó por la escasa participación ciudadana, al restringir la consulta a cuestionarios virtuales y opinión de expertos (Magendzo et al., 2013).

En las Bases Curriculares se establecen los Objetivos de Aprendizaje (OA) que cada uno de los programas escolares consigna, los cuales “definen los desempeños mínimos que se espera que todos los estudiantes logren” (Mineduc, 2013, p.8) y son el referente para los establecimientos educacionales que decidan elaborar sus propios programas. Como característica de las Bases se consigna su flexibilidad “para adaptarse a las múltiples realidades educativas que se derivan de los distintos contextos sociales, económicos, territoriales y religiosos de nuestro país” (Mineduc, 2013, p. 8). Por lo tanto, los programas de estudio constituyen una propuesta organizativa de los OA, en cuanto a la organización de los tiempos de aprendizaje y secuenciación de los objetivos, “que debe ser adaptada luego por los docentes, de acuerdo con la realidad de sus alumnos y de su establecimiento” (Mineduc, 2013, p.8).

En el nivel de Educación Básica, los programas están contruidos desde una concepción de lenguaje entendida como una herramienta para comprender el mundo, con un enfoque comunicativo, que declara como propósito de la asignatura formar hombres y mujeres comunicativamente competentes; para ello la asignatura se organiza en Ejes y Actitudes. En cuanto a la asignatura de Lenguaje y Comunicación, los ejes de Lectura, Escritura y Oralidad aluden a las competencias comunicativas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) y deben ser abordados de manera integrada. El componente Actitudes se refiere a las disposiciones hacia el aprendizaje de la asignatura, que derivan de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y que deben desarrollarse integradamente con los Objetivos de Aprendizaje.

3. CURRÍCULUM Y DIVERSIDAD CULTURAL

De acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), cuando hablamos de currículum, y conforme a la etimología del término, nos referimos al recorrido que seguirá el estudiante en formación y, en lo concreto, “a los contenidos de ese recorrido, sobre todo a su organización, a lo que el alumno deberá aprender y superar y en qué orden deberá hacerlo (Gimeno Sacristán, 2010, p. 21). En dicha organización, es decir, en su diseño, se intenciona una identidad cultural, en un intento de lograr “un balance entre identidades culturales distintas, [que] es determinar consensualmente un currículum equilibrado que sea capaz de captar la diversidad cultural sin las pretensiones de que una cultura se imponga con carácter dominante sobre las otras” (Magendzo, 2008, p.24).

Sin embargo, los lineamientos curriculares que sustentan el modelo educativo latinoamericano y chileno se caracterizan por su “homogeneidad y la relevancia por lo nacional, acorde al marco de los planes y programas establecidos a partir del currículum monocultural diseñado e implementado” (Carrillo, 2016, p.179) en el cual la escuela cumple una función reproductora. En consecuencia, el tipo de conocimiento que no es objetivable queda fuera del currículum: “el conocimiento que se genera en la realidad experiencial subjetiva particular, individual y cotidiana de las personas y de sus grupos sociales.” (Magendzo, 1991, p.32), o sea, queda fuera la “cultura de la cotidianeidad”, subordinada a la “cultura que emerge de las ciencias positivas y subordinada a los conceptos universales sobre la realidad” (Magendzo, 1991, p. 32).

Por su parte, la diversidad cultural es un hecho social, un dato de la realidad frente a la cual se tienen diferentes posturas. Es un patrimonio común de la humanidad que se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos que componen la humanidad, y según el cual “toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural” para lo cual se hace necesario la toma de conciencia del “valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de los programas escolares como la formación de los docentes” (UNESCO, 2001). Sin embargo, una de las dimensiones más complejas de abordar es 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 inmigrantes en la escuela (Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández, 2017).

Desde el enfoque de la inclusión en educación, “cualquiera que sea la fuente o fuentes de la diversidad (procedencia étnica, capacidades personales, extracción social, condiciones familiares, etc.), no solo se respeta, sino que se convierte en posibilidad de aprendizaje profundo y compartido por todos” (Sánchez, 2012, p.19). Sin embargo, el currículum nacional no declara un enfoque intercultural; establece las orientaciones de los organismos internacionales, pero no a cabalidad. Solo se enfoca en la población de los pueblos originarios, gracias a la Ley Indígena 19.253 que reconoce y resguarda la cultura y la lengua indígena a través de educación intercultural bilingüe. Queda en deuda, entonces, con ciertos elementos destinados a la población inmigrante, asegurar una educación que no reproduzca discriminación por la diversidad y diferencia cultural (Mardones, 2017).

Frente a la ausencia de una política que atienda la presencia de alumnado migrante, a fines del año 2017, el Mineduc presenta un conjunto de “Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros” (Mineduc, 2017) en la cual se declara lo que se estaría entendiendo por diversidad:

La referencia a una condición transversal a todo ser humano, y por lo tanto no está restringida a grupos específicos. Cuando hablamos de diversidad no nos referimos a “los diversos” como un grupo distinto de “los normales”. Diversidad es riqueza y complejidad. No existen jerarquías intrínsecas a la diversidad, y por lo tanto ésta va siempre de la mano de la noción de igualdad. Ahora bien, bajo ciertas condiciones socio históricas, las diferencias y particularidades que componen esta diversidad pueden ser categorizadas, jerarquizadas y, en consecuencia, utilizadas como referencia para prácticas discriminatorias, como de hecho ha ocurrido en muchas ocasiones en nuestra historia como país y como humanidad (Mineduc, 2017, p.34).

En complemento con lo anterior, se hace necesario repensar el rol que debe asumir la escuela, en términos de “favorecer el diálogo entre los conocimientos curriculares y las identidades, saberes y culturas de origen de sus estudiantes” (Mineduc, 2017, p.38) y de que tome protagonismo el desarrollo de competencias interculturales tanto en docentes y estudiantes.

En el campo de las migraciones, y específicamente con relación a los procesos de inclusión de los grupos migrantes en la sociedad de acogida, es posible distinguir tres modelos que han servido de referentes teóricos para la implementación de políticas orientadas al abordaje de la diversidad cultural. Estos referentes o enfoques son el asimilacionista, el multiculturalista y el interculturalista (Jiménez, 2014). Este último enfoque es el que resultaría más pertinente para avanzar hacia una política educativa intercultural representativa, con un concepto más amplio de lo intercultural, más allá de lo indígena que, en el terreno educativo, implica un reconocimiento recíproco, en el cual lo sustantivo es la interacción y también la cultura (Checa, Checa y Arjona, 2017).

4. METODOLOGÍA

El estudio se concibe desde una perspectiva cualitativa, siguiendo un método documental que aborda un corpus compuesto por las Bases Curriculares y los Programas de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico, instrumentos curriculares que fueron abordados

analíticamente mediante la técnica de análisis cualitativo de contenido (Bardín, 1996), recogiendo aspectos de sistematización procedimental propuesta por Cáceres (2003). Los resultados obedecen a la selección de unidades de análisis de acuerdo a las orientaciones, objetivos y estrategias, acápites que organizan los instrumentos curriculares en estudio en función de las categorías analíticas, proximidad curricular y distancia curricular.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

5.1 DISTANCIAS Y PROXIMIDADES CURRICULARES ENTRE LAS BASES CURRICULARES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE 1° A 6° BÁSICO Y DIVERSIDAD CULTURAL MIGRANTE

Este instrumento curricular, aprobado por Decreto Supremo de Educación N°2960/2012, concibe el desarrollo del lenguaje como un objetivo fundamental, no solo de la asignatura en cuestión, sino que de toda la educación escolar. La facultad de lenguaje es “la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros. El lenguaje es la forma que toma nuestro pensamiento, nos relaciona con los demás y nos hace parte de una comunidad cultural” (Mineduc, 2018c, p. 34).

Las Bases Curriculares declaran un enfoque comunicativo en la asignatura de Lenguaje y Comunicación para 1° a 6° año Básico apuntando al desarrollo de las competencias Comunicativas que involucran conocimientos, habilidades y actitudes. Esto, unido a lo planteado en el párrafo anterior, destaca el vínculo entre cultura, identidad y lenguaje, que es la vía de incorporación del estudiante con “el patrimonio cultural oral y escrito, que forma parte de un bagaje común en que reconocemos nuestra identidad y nos abrimos a la complejidad del mundo” (Mineduc, 2018c, p.34). Desde aquí se devela una primera proximidad entre el currículum de Lenguaje y Comunicación y la temática de diversidad cultural derivada de las migraciones, que se une al planteamiento del objetivo de esta asignatura escolar consistente en “familiarizar al estudiante con una variedad de obras de calidad de diversos orígenes y culturas, propiciando el disfrute y presentándolas como un modo de incentivar en los alumnos el interés y el hábito de la lectura” (Mineduc, 2018c, p.34).

Una vía de incorporación de la realidad multicultural en el aula escolar y, por lo tanto, un segundo elemento de proximidad, sería proporcionada por esta asignatura a través del Eje de Lectura que, en su práctica habitual, permitiría a los estudiantes “ampliar su conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mejor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás” y ser partícipes de “una herencia cultural que se conserva y a la vez se transforma, se actualiza y se reinterpreta” (Mineduc, 2018c, p.36). Esta proximidad se refuerza con la concepción de la lectura de textos literarios que declaran las Bases, según la cual las obras literarias son una vía de acceso a la diversidad cultural al ser ellas “un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre aspectos personales, valóricos y sociales, lo que da lugar a la discusión y análisis de estos temas con los estudiantes” (Mineduc, 2018c, p.39).

En cuanto al componente Actitudes, es posible encontrar una tercera proximidad con la temática migración, al promover actitudes de empatía, compartir experiencias y disposición de diálogo para relevar los factores contextuales, para lo cual consigna, por

ejemplo, como actitud a desarrollar: “Demostrar empatía hacia los demás, considerando sus situaciones y realidades y comprendiendo el contexto en el que se sitúan”, donde los objetivos del ramo “promueven que el alumno se enfrente a diversas realidades y conozca las acciones y motivaciones de personas y personajes por medio de la lectura, para que así crezca su comprensión del mundo y del ser humano. La escritura, en tanto, le exige ponerse en el lugar del lector, escribir para otro, darse a entender” (Mineduc, 2018 c), p. 43).

No obstante el enfoque comunicativo en el cual se amparan las Bases Curriculares para Lenguaje y Comunicación, es posible evidenciar dos ausencias: la de un enfoque intercultural de educación y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, ambas ausencias constituyen una distancia con la temática de migración en el currículum escolar chileno, que pareciera desconocer los contextos culturalmente diversos en los que se desempeñan y desempeñarán aún con más fuerza los estudiantes.

5.2 DISTANCIAS Y PROXIMIDADES CURRICULARES ENTRE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE 1° A 6° BÁSICO Y DIVERSIDAD CULTURAL MIGRANTE

Orientaciones

Los instrumentos curriculares que vienen a operacionalizar las Bases y Marcos curriculares son los programas de estudio. Los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico (Mineduc, 2013) en el apartado “Orientaciones: atención a la diversidad”, aluden a la realidad multicultural del aula escolar, empleando un concepto amplio de diversidad (cultural, social, étnica, religiosa, género y de estilos y ritmos de aprendizaje) que en el trabajo pedagógico representa para el docente un “deber/desafío”: “el docente debe tomar en cuenta esa diversidad entre los estudiantes (...) que lleva consigo desafíos que los docentes tienen que contemplar” (Mineduc, 2013, p. 16). Sin embargo, uno de estos desafíos revela un desplazamiento de la idea de diversidad como un “deber/desafío” hacia un concepto que más bien transporta una connotación negativa al expresar que el docente tiene que “intentar que todos los estudiantes logren los objetivos de aprendizaje señalados en el currículum, pese (el subrayado es mío) a la diversidad que se manifiesta entre ellos” (Mineduc, 2013, p. 17). Por lo tanto, esta falta de especificidad de la diversidad originada por la inmigración y la aproximación con connotación negativa hacia ella, constituyen dos factores que marcan una distancia curricular con la temática de diversidad cultural migrante desde este componente del programa.

Objetivos de Aprendizaje

Los Objetivos de Aprendizaje relevan las habilidades, tanto de pensamiento como comunicativas, que deben desarrollar los estudiantes, independientemente de los temas o contenidos que transporten los textos a leer. Es así como en los Objetivos de Aprendizaje formulados desde 1° a 6° Básico (Mineduc, 2013) la realidad multicultural del aula escolar no aparece directamente aludida como un contenido conceptual; en cambio los programas en estudio sí hacen alusión a la diversidad cultural como un rasgo de la sociedad actual.

El eje Lectura, en los niveles de 1° a 4° Básico, concibe el acto de leer literatura como un medio para “aumentar el conocimiento del mundo y desarrollar la imaginación”,

sumándose en 5° y 6° Básico “reconocer el valor social y cultural de la obra literaria” a través de la lectura, por ejemplo, de poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, mitos, novelas e historietas. El propósito declarado para los dos últimos cursos de Enseñanza Básica ya entrega atisbos de la impronta cultural que tiene la propuesta curricular en los niveles de 7° Básico a Segundo Medio. Para el caso de la lectura de textos no literarios, hasta 2° Básico ella se justifica como un medio para aumentar “el conocimiento del mundo y entretenerse”, con lo cual se entrega desde 3° a 6° Básico, la “formación de opinión” ya sea de algún aspecto de la lectura o junto con sus conocimientos previos, como fundamento para elaborar su opinión.

El eje Escritura, en sus dimensiones de escritura libre y guiada, permitirían un acercamiento a temática de diversidad cultural migrante, mediante la escritura creativa, por ejemplo, de experiencias personales y de artículos informativos. El eje Comunicación Oral, en su dimensión de comprensión oral, se manifiesta en vínculo con lo migrante al plantear “obtener información y desarrollar curiosidad por el mundo” y en su dimensión interacción, con el objetivo que el estudiante participe “activamente en conversaciones grupales” en las cuales pueda demostrar empatía frente a lo que escucha.

Por lo tanto, desde los tres ejes que estructuran la asignatura de Lenguaje y Comunicación, ella estaría brindando posibilidades al docente con aula culturalmente diversa para aproximarse con la temática migrante, con lo cual se evidencian ciertas proximidades entre el currículum oficial con la temática de migración, cuya concreción está condicionada a la sensibilidad intercultural del profesorado y de las herramientas que el gremio posea para flexibilizar el currículum con pertinencia cultural.

Estrategias

Los programas de asignatura para cada una de las unidades incluyen ejemplos de actividades que a su vez aparecen vinculadas con los Objetivos de Aprendizaje que se abordan en la unidad. También se consignan observaciones al docente y, en algunos casos, se sugiere el trabajo integrado con otras asignaturas del currículum escolar. El análisis realizado a la propuesta curricular de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico, desde la clave de lectura diversidad cultural, permite establecer que ella resulta abordada a través de estrategias vehiculadas en ejemplos de actividades que hemos clasificado como:

- **Actividades enciclopedistas**, que tienen como foco el saber denotado geográfico.
- **Actividades de herencia cultural exógena**, que destacan las costumbres culturales de otros países.
- **Actividades de herencia cultural endógena**, que tienen como protagonista la cultura y el saber situado que portan las personas desde su cultura e identidad propia.

En los cursos de 1° a 6° Básico (Mineduc, 2013) se aborda la diversidad cultural predominantemente desde la perspectiva del otro, mediante la propuesta de trece actividades, que se desglosan en cinco actividades enciclopedistas y seis actividades culturales exógenas. En el caso de las **actividades enciclopedistas**, ellas relevan la existencia de otros lugares en el mundo (países) y se destaca principalmente su ubicación geográfica (1° a 4° Básico) para lo cual se emplean como recursos y productos de aprendizaje textos no literarios tales

como un programa de TV (1° Básico) o un folleto turístico (3° Básico), así lo resume la Tabla 1:

Tabla 1. Actividades enciclopedistas

CURSO	1°	ACTIVIDAD	“Lugares” (U3, OA23, Act.3, Mineduc, 2013, p.150).	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, oral (exposición-argumentación), Investigativas		No literario: expositivo, argumentativo, programa de TV.	Lo ajeno	----
CURSO	2°	ACTIVIDAD	“Libro sobre países” (U2, OA14, Mineduc, 2013, p. 115): texto divulgativo.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Escritura, lectura		No literario	Lo ajeno	----
CURSO	2°	ACTIVIDAD	“Lugares en el mundo” (U4, OA23, Act.4, Mineduc, 2013, p.158): Visionado de reportaje o documental de un lugar poco familiar.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, observación, escuchar, oral		No literario: reportaje, documental, dibujo.	Lo ajeno	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
CURSO	3°	ACTIVIDAD	“Elaboración de un folleto turístico” (U1, OA14, Act.4, Mineduc, 2013, p.96): de lugar que les gustaría conocer.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Escritura, investigativas, oral		No literario: folleto turístico.	Lo ajeno	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
CURSO	4°	ACTIVIDAD	“Artículos sobre lugares del mundo” (U1, OA6, Act.7, Mineduc, 2013, p.99): donde ocurren las leyendas.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas

Lectura, escritura, oral	No literario: Ficha, texto expositivo y argumentativo, atlas, enciclopedia.	Lo ajeno	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
--------------------------	--	----------	--

Fuente: Elaboración propia (2019).

El énfasis enciclopedista de este grupo de actividades propuestas se expresa en la intencionalidad casi turística de “conocer el mundo” a través de la nominación de aspectos geográficos y folclóricos, enfatizando las diferencias entre aquellos lugares y lo nacional. En este conjunto predomina el trabajo con textos mayoritariamente no literarios, específicamente textos informativos y el nexo de varias actividades con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, lo que hace un guiño a la posibilidad de desarrollar un currículo integrado

En el grupo de **actividades de herencia cultural exógena**, se destacan las tradiciones familiares (2° Básico) y la vida de los pueblos indígenas en el periodo de la Colonia (5° Básico) tal como se detalla en la Tabla 2:

Tabla 2. Actividades de herencia cultural exógena

CURSO	4°	ACTIVIDAD	“Construir conocimientos previos” (U1, OA2, Act.2, Mineduc, 2013, p.100): Mito de otro país seleccionado por el docente, contextualización.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Escuchar, oral, comentario		Literario: mito,	Lo ajeno	----
CURSO	4°	ACTIVIDAD	“Viaje alrededor del mundo” (U4, OA4, Act.3, Mineduc, 2013, p.181): lectura de cuentos de otros países, completan “pasaporte de lectura”.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, escritura		No literario: texto instructivo, pasaporte de lectura.	Lo ajeno	---
CURSO	5°	ACTIVIDAD	“Ubicación de los lugares donde ocurren los cuentos” (U2, OA3, Act.2, Mineduc, 2013, p.121).	

Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, investigativas, escritura		No literario: planisferio, atlas, afiche.	Lo ajeno	*HyCS. Historia, Geografía y Ciencias Sociales (OA13)
CURSO	5°	ACTIVIDAD	“Investigación sobre la cultura retratada en un texto leído” (U2, OA4, Act.3, Mineduc, 2013, Mineduc, 2013, p.121).	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, oral, escritura		Literaria: comentario, cuento, leyenda, fábula, creación de cuento.	Lo ajeno	---
CURSO	6°	ACTIVIDAD	“Ampliación de conocimiento de mundo” (U3, OA4, Act.3, Mineduc, 2013, p. 151): análisis de cuento de una cultura distinta a la nuestra.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, escritura, oral, investigación		Literario: cuento, relato oral.	Lo ajeno	---

Fuente: Elaboración propia (2019).

Lo cultural exógeno resulta de utilidad para contextualizar las obras literarias de carácter oral (mitos, leyendas, fábulas) especialmente de otros países, como vía de acceso a conocer, como en el grupo anterior de actividades, aspectos geográficos, costumbres y su idiosincrasia. Este énfasis en lo diferente, en conocer “culturas diferentes a la propia” como rasgo común en este grupo de actividades propuestas por los programas de Lenguaje y Comunicación, dialogan escasamente con lo propio, y se realiza de la mano del eje escritura en 5°Básico a través de la actividad “Investigación sobre la cultura retratada en un texto leído” (U2, OA4, Act.3, Mineduc, 2013, Mineduc, 2013, p.121), en la cual se propone que “los alumnos, tomando como modelo el cuento leído (de otra cultura), elaboran un conflicto en el que esta costumbre juegue un rol importante (por ejemplo, mientras trasladan una casa, la corriente del agua casi se la lleva)” (Mineduc, 2013, p.131).

Por su parte, las dos **actividades de herencia cultural endógena** relevan las tradiciones familiares como remedios, celebraciones y fiestas religiosas, y la cultura de los pueblos indígenas en la Colonia, a través de la lectura y escritura de textos no literarios, carta y artículo, y en vínculo con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es necesario destacar que el abordaje de lo indígena, como algo presuntamente “propio”,

se realiza con un enfoque de pasado (la Colonia) lo que niega desde el currículum, la existencia de dichas culturas en las aulas del Chile actual. A continuación, la Tabla 3, detalla lo anterior:

Tabla 3. Actividades de herencia cultural endógena

CURSO	2°	ACTIVIDAD	“Escribir una carta para compartir tradiciones” (U1, OA14, Act.4, Mineduc, 2013, p. 95).	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
-Escritura, investigativas		No literario: descriptivo, carta.	Lo propio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
CURSO	5°	ACTIVIDAD	“Lectura de fuentes relacionadas con la Colonia” (U4, OA2, Act.3, Mineduc, 2013, p.173): vida de pueblos indígenas en dicho periodo.	
Habilidades		Tipo de texto	Perspectiva desde donde se observa la diversidad cultural	Vínculo con otras asignaturas
Lectura, escritura		No literario: artículo.	Lo propio	Historia, Geografía y Ciencias Sociales (OA6)

Fuente: Elaboración propia (2019).

Finalmente, cabe señalar que en 6° Básico, se propone una actividad que integra las perspectivas de lo ajeno/lo propio a través de la “Comparación de las propias costumbres y cultura con las de un texto leído” (U1, OA4, Act.8, Mineduc, 2013, p.94) y en la cual se enfatizan las diferencias culturales.

Luego del análisis de este componente de los programas de Lenguaje y Comunicación se puede concluir que, en las estrategias propuestas, se evidencia un trayecto del abordaje de la diversidad cultural desde lo enciclopedista en 1° a 4° Básico y cultural exógeno en 5° a 6° Básico, con lo cual lo cultural endógeno queda reducido a dos actividades en 2° y 5° Básico. La perspectiva que predomina en los programas para observar la diversidad cultural es desde “lo ajeno”; es decir, lo diverso es una realidad que existe fuera del aula, por lo tanto, algo a lo cual se accede con mirada de turista y no como una realidad cotidiana que está presente en el aula escolar chilena, que es diversa desde antes de los marcados flujos migratorios latinoamericanos que viene experimentando Chile en la última década.

Entonces, y desde un currículum monocultural, “lo ajeno”, aquello que se considera como válido de ser incluido como contenido curricular, son diversidades culturales europeas y las vías de acceso a ellas son dispositivos culturalmente validados por occidente, como las enciclopedias, los mapas, la literatura, pero ningún componente de los programas

(orientaciones, objetivos y estrategias) plantea la posibilidad de conocer “lo ajeno” a través del relato vivo de un estudiante extranjero.

En consecuencia, los programas de estudio de Lenguaje y Comunicación, en el aspecto concerniente a las estrategias de aprendizaje propuestas, resultan descontextualizados en términos nominales, ya que no aborda directamente la diversidad cultural migrante, debido a que las actividades no reconocen la presencia de alumnado migrante y, por lo tanto, no valida su aporte de saberes al currículum escolar, con lo cual se devela una marcada distancia curricular.

En resumen, no se evidencian los principios de la educación inclusiva, más bien, las actividades propuestas enfatizan las diferencias entre las culturas: se descartan los elementos en común entre ellas y permanece en un mutismo el diálogo de saberes, propio de un enfoque intercultural, propugnado en algunos documentos ministeriales, pero ausente en el currículum escolar. Así lo demuestra la evidencia investigativa: el currículum que se implementa en las escuelas con estudiantes migrantes no experimenta grandes modificaciones ni interpretaciones (Hernández, 2016). Al respecto es necesario señalar que hasta ahora el concepto de interculturalidad ha sido vinculado preponderantemente con los pueblos originarios de Chile, gracias a la Ley Indígena 19.253, pero resultan invisibilizadas las culturas migrantes, con lo cual queda en evidencia una deuda con este grupo (Mardones, 2017).

En cuanto a las proximidades de las estrategias propuestas con la temática de migración se consignan con una “R” actividades con las que se podría establecer una relación con otras asignaturas, en este caso con Historia, Geografía y Ciencias Sociales. No obstante, el programa de Lenguaje no específica, salvo en el programa de 5° Básico, con cuáles objetivos o actividades de aprendizaje de dicha asignatura podría desarrollarse un trabajo integrado.

A continuación, se presenta la Tabla 4, con el objetivo de sintetizar el resultado del análisis documental desarrollado:

Tabla 4. Distancias y proximidades curriculares entre diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación (1° a 6° Básico)

I. BASES CURRICULARES	
Distancias	Proximidades
-Ausencia de un enfoque intercultural de educación -Ausencia desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.	-Vínculo entre cultura, identidad y lenguaje -Eje de Lectura, como instancia para ampliar el conocimiento del mundo. Las obras literarias como una vía de acceso a la diversidad cultural -Promoción de actitudes de empatía, compartir de experiencias y disposición de diálogo relevando los factores contextuales.

II. PROGRAMAS LENGUAJE Y COMUNICACIÓN (1° a 6° Básico)	
<i>Orientaciones</i>	
Distancias	Proximidades
-Falta de especificidad de la diversidad originada por la inmigración -Aproximación con connotación negativa de la diversidad	---
<i>Objetivos</i>	
Distancias	Proximidades
-La realidad multicultural de origen migrante aparece indirectamente aludida	- La lectura como puerta de acceso al conocimiento del mundo y valor social y cultural de la obra literaria -La escritura permite la expresión experiencias personales -La oralidad facilita la curiosidad por el mundo y que el estudiante dialogue y escuche empáticamente
<i>Estrategias</i>	
Distancias	Proximidades
-Las actividades no reconocen la presencia de alumnado migrante en las aulas. -La diversidad cultural referida es de origen europeo. -Las vías de acceso a la diversidad cultural de los países se realiza mediante dispositivos culturalmente validados por occidente. -Ausencia de plantear como posibilidad de conocer “lo ajeno”, a través del relato vivo de un estudiante extranjero. -Énfasis en las diferencias entre las culturas, descartándose los elementos en común entre ellas. -Ausencia de un diálogo de saberes, de un diálogo intercultural.	-Propone un trabajo integrado con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Fuente: Elaboración propia (2019).

6. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

En términos generales, los resultados de este estudio, que tuvo como objetivo evaluar las distancias y proximidades entre la temática de la migración y su abordaje en el currículum escolar de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico, dan cuenta, en primer lugar, de que Chile no está exento de lo que ocurre en Latinoamérica, en cuanto a que las políticas educativas interculturales están focalizadas en la diversidad cultural

indígena. En segundo lugar, se constata un desfase entre los documentos curriculares: Política Nacional de estudiantes extranjeros, ley de inclusión escolar, Bases Curriculares para Lenguaje y Comunicación y los programas de estudio de 1° 6° Básico, en cuanto a la declaración de intenciones de la necesidad de un enfoque intercultural en educación. En dichos instrumentos, las culturas migrantes permanecen subsumidas en la categoría “diversidad cultural”, uso retórico que adolece de especificidad, porque alude también a otros tipos de diversidades, (Mora-Olate, 2018b); lo cual corrobora la necesidad de leer los instrumentos curriculares desde una perspectiva crítica.

Los programas de estudio declaran ser flexibles, pero ello resulta contradictorio, si se adhiere a lo planteado por Oliva y Gascón (2016): las Bases Curriculares, fundamento de los programas, forman parte de lo que dichos autores denominan arquitectura matricial de la estandarización, donde “enseñanza, aprendizaje, contenidos y gestión escolar se reducen a variables observables y operacionalizadas” (p. 311), sujetas a medición, al control externo del currículum; principal mecanismo de presión para los docentes. El profesorado critica el currículum considerándolo como centralizado y poco flexible, porque las escuelas se ven en la obligatoriedad de implementarlo (Poblete, 2018) para cumplir con los estándares evaluativos. Cobra vigencia entonces el supuesto de la adaptación y la adaptabilidad del currículum indicado por Magdenzo (1991).

Es así como los resultados analíticos permiten constatar un mayor peso de las distancias curriculares, las cuales responden a un ejercicio de exclusión curricular al ignorar las culturas presentes en la sociedad (Torres, 2012) a través de la legitimación del currículum hegemónico evidenciado en las Bases Curriculares, así se constituyen en una etapa del currículum técnico, implantado en Chile hace treinta años (Oliva, 2017). Es así como, los niños/as hijos/as de migrantes están siendo formados desde una perspectiva asimilacionista, en la cual persiste aun un enfoque de integración que dista del horizonte trazado desde el enfoque inclusivo (Mora-Olate, 2018b).

En resumen, los hijos/as de migrantes se enfrentan a un currículum monocultural (Sanhueza, Friz y Quintriqueo, 2014) demostrado en la propuesta curricular de Lenguaje y Comunicación en estos niveles educativos, donde el abordaje de la diversidad cultural no releva el saber situado ni el rasgo multicultural de la escuela chilena actual, pues se interesa más en el saber denotado, enciclopedista, y no el saber situado, que portan las personas desde su cultura e identidad propia. El enfoque que predomina entonces es solo multicultural, en el cual el conjunto de las actividades que aluden a la diversidad cultural releva aspectos visibles y superficiales de las culturas, bajo la premisa de la valoración de ellas, con un énfasis en las diferencias culturales; no obstante, siguen permaneciendo ausentes una búsqueda de los puntos de encuentro y aspectos más profundos, base para el desarrollo de un enfoque educativo intercultural. Así lo demuestra también la evidencia investigativa que apunta a la ausencia de un proceso de planificación para poder articular los contenidos declarados en el marco curricular con los saberes culturales de los estudiantes migrantes (Hernández, 2016, p.168).

Por su parte, el conjunto de proximidades curriculares develadas en las Bases y programas de estudio posee un potencial de diálogo entre la diversidad cultural migrante y el currículum de Lenguaje y Comunicación. No obstante, son necesarias otras condiciones para otorgar a dicho diálogo una simetría epistemológica. Al respecto, Fernet-Betancourt (2006) propone una renegociación intercultural, que apuesta por un equilibrio epistemológico “como condición indispensable para que la diversidad cultural pueda

encarnarse en los procesos cognitivos y de innovación que deciden en el fondo sobre la manera en que se hace realidad y se plantea la configuración futura del mundo” (Fornet-Betancourt, 2006, p.40). En dicha renegociación, los programas de estudio jugarían un rol clave, si responden a un modelo contrahegemónico, al ser “el espacio en el que se efectúa el diálogo con muchos saberes y se aprende a sopesar el lugar que les corresponde en nuestras vidas y en el mundo que queremos habitar” (Fornet-Betancourt, 2006, p.40). Siguiendo esta línea, en la selección curricular del contenido cultural del currículum escolar, Pinto (2000) puntualiza que se tendrían que considerar las génesis de tipo estructural e históricas diversas desde las cuales se expresan las culturas.

Entonces la respuesta educativa a la diversidad cultural migrante estaría en el enfoque de Educación intercultural (Sánchez, 2012) en el cual las relaciones no se basan en interacciones esporádicas, “sino fundamentalmente de un continuado flujo de relaciones de intercambio que en determinados momentos pueden dar lugar a aportaciones culturales nuevas, distintas de las originarias de cada grupo y a la vez integradoras de ellas” (Sánchez, 2012, pp. 14-15) y donde el currículum escolar nacional está llamado a actualizarse desde el enfoque inclusivo.

Por lo tanto, el currículum escolar debe abrirse a las diversidades culturales, más allá de la presencia o no de estudiantado migrante (Barquín, 2015), lo cual debe ir de la mano de la formación del profesorado, tanto a nivel inicial como en ejercicio, en competencias comunicativas interculturales (Sanhueza et al., 2016) y en educación intercultural, que les permita sentirse capacitado para realizar las adaptaciones curriculares que no solo visibilicen folclóricamente las culturas que portan los alumnos migrantes, sino que integrarlas como un aporte para el aprendizaje (Cerón, Pérez y Poblete, 2017). Se apuesta a que, de esta forma, se transitaría hacia una acción pedagógica favorecedora de trayectorias educativas culturalmente inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardín, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II, 53-82. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>
- 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 Tijoux, M. (Ed.), *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración* (pp.173-184). Santiago de Chile: Ed. Universitaria.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(2), 233-246. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Checa, F., Checa, J. y Arjona, Á. (2017). El reto de la Educación y la Escuela en el siglo XXI: fomentar una educación intercultural crítica e inclusiva. En Lillo, F. (Ed.). *Migración y educación: interpelación a las sociedades plurales* (pp.207-230). Talca: Ediciones Universidad Católica del Maule.
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado de <http://www.rinace.net/>

- rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf.
- Espinoza, L. y Valdebenito, V. (2018). Migración y educación en Chile: ¿es suficiente la respuesta educativa en el actual contexto de diversidad cultural? *Revista Opción*, (87), 352-373. Recuperado de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/opcion/article/view/24580/25320>
- Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba*. Aachen: Verlagsgruppe Mainz. Recuperado de <http://www.uca.edu.sv/filosofia/admin/files/1210106845.pdf>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum ¿Qué significa currículum?* Madrid: Morata.
- Hernández, A. (2016). El currículum en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*. XLII(2), 151-169. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n2/art09.pdf>
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: Desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, XL(2), 409-426. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- 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
- Oficina Internacional de Educación de la Unesco (OIE) (2018). *Estado. Mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018)*. Reflexiones en curso N°20 Cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación. Recuperado de <http://www.omeplatinamerica.org/wp-content/uploads/2018/07/Estado-mercado-y-curriculum-CHILE-UNESCO.pdf>
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- _____ (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM
- Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., Astorga, B., Osandón, L. y Cabaluz, F. 2013. *Las nuevas Bases Curriculares para la Educación Básica ¿Continuidad, reorientación, rupturas?: un análisis de sus supuestos ideológicos, políticos, culturales y pedagógicos*. Informe Final. Concurso proyectos Núcleo Temático de Investigación 2012-2013. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Mardones, T. (2017). Educación intercultural en el currículum nacional chileno. *Revista Intersecciones Educativas*. 7(1), 69-84. Recuperado de <http://educacion.ulagos.cl/revista/index.php/component/joomdoc/Repositorio/Edicion2017-1/6.TRICIA%20MARDONES.pdf/detail>
- Ministerio de Educación, República de Chile (2010). Ley General de Educación (Ley N° 20.370, 17 de agosto del 2009). Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- _____ (2013). Lenguaje y Comunicación. Programas de Estudio 1° a 6° año Básico. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49396.html>
- _____ (2015) La de inclusión escolar (Ley N° 20. 845, 8 de junio de 2015). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- _____ (2013). Lenguaje y Comunicación. Programas de Estudio 1° a 6° año Básico. Recuperado de <http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-49396.html>
- _____ (2015) La de inclusión escolar (Ley N° 20. 845, 8 de junio de 2015). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- _____ (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Ministerio de Educación, División de Educación General Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2017/03/Documento-Orientaciones-28.12.16.pdf>
- _____ (2017) Orientaciones técnicas para la Inclusión educativa de estudiantes extranjeros. División de Educación General, Coordinación Nacional de Inclusión y Diversidad. Recuperado

- de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/Orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- _____ (2018a). *Estadísticas de la Educación 2017. Publicación diciembre 2018*. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/12/ANUARIO-MINEDUC_VERSION-BAJA.pdf
- _____ (2018b). *Política Nacional de estudiantes extranjeros. 2018-2022*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- _____ (2018c). Bases Curriculares Primero a Sexto Básico 2012. Unidad de Currículum y Evaluación. Ministerio de Educación. Recuperado de http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-21322_bases.pdf
- 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. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-10432018005000101>
- Mora-Olate, M.L. (2018a). Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles educativos*, 40(159), 218-222. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100218&lng=es&tlng=es
- Mora-Olate, M.L. (2018b). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* (Santiago), 17(49), 231-257. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682018000100231>
- Oliva, M.A (2017). Arquitectura de la Política Educativa Chilena (1990-2014): el currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educação*, 22(69), 405-428. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226921>
- Oliva, M.A. y Gascón, F. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301-318. DOI: <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171349>
- Pinto, R. (2000) Multiculturalidad en el currículo escolar para América Latina. *Pensamiento Educativo*, (26), 201-219. Recuperado de www.pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/172/368
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, 40(159), 51-65. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051&lng=es&tlng=es
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 43(3), 239-257. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Ramis, Á. (2017). Inmigrantes en Chile: ¿El nuevo chivo expiatorio? En Fundación Friedrich Ebert Stiftung. *Inmigrantes y refugiados en Chile y el mundo* (pp. 17-22). Santiago de Chile: Ed. Aun Creemos en los Sueños.
- Sánchez, S. (2012). El currículo intercultural en el ámbito del centro educativo. En Alemany, I., Jiménez, M. y Sánchez, S. *Formación del profesorado para la diversidad cultural* (pp.11-40). Madrid: Ed. La Muralla.
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, Ch., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(4), 183-200. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Sanhueza, S, Friz, M. y Quintriqueo, S. (2014). Estudio exploratorio sobre las actitudes y comportamiento del profesorado de Chile en contextos de escolarización de alumnado inmigrante. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(3), 148-162. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000300010&lng=es&tlng=es

Stefoni, C. (2018). *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Serie Población y Desarrollo No.123. Santiago de Chile: Naciones Unidas-CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/43584/1/S1800356_es.pdf

Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>

Torres, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Ed. Morata.

UNESCO (2001). Declaración universal de la UNESCO sobre diversidad cultural. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html