

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

ROLANDO POBLETE MELIS*

La presencia de niños migrantes en las escuelas de Chile ha exigido asumir un conjunto de desafíos con el fin de lograr su inclusión educativa. En ese contexto, a través de una investigación de carácter cualitativo llevada a cabo en cuatro escuelas básicas y un liceo de la ciudad de Santiago de Chile, se buscó conocer la forma en que los centros educativos incluyen, en el currículo habitual, la diversidad que representan niños y niñas migrantes, así como las adaptaciones que realizan los y las docentes para asegurar su aprendizaje. Entre los principales resultados se evidencia que las escuelas, por lo general, realizan celebraciones del día de la independencia y muestras culinarias, y con ello “folclorizan” la diversidad. No existe una estrategia sostenida en el tiempo que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación curricular para asegurar la inclusión.

The presence of migrant children in Chilean schools has posed a series of challenges regarding their inclusion in the education system. Qualitative research was conducted in four elementary schools and in one lycée in Santiago de Chile to explore how educational establishments' standard curriculums include the diversity represented by migrant children, as well as the adaptations made by teachers to make sure they are learning. The main findings show that schools generally organize independence day celebrations and culinary events, confusing the issue of diversity with folklore. No lasting strategy exists to increase the levels of curricular adaptation to ensure inclusiveness.

Palabras clave

Sistema educativo
Estudiantes extranjeros
Educación inclusiva
Acceso a la educación
Currículo

Keywords

Education system
Foreign students
Inclusive education
Access to education
Curriculum

Recepción: 20 de marzo de 2017 | Aceptación: 17 de julio de 2017

* Académico e investigador del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile (Chile). Doctor en Antropología Social y Cultural por la Universidad Autónoma de Barcelona. Líneas de investigación: políticas públicas, migraciones, diversidad y educación. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con C. Galaz y C. Frías), *Políticas públicas e inmigración. ¿Posibilidades de inclusión efectiva en Chile?*, Santiago, Universitaria; (2017, en coautoría con C. Galaz y C. Frías), “Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile”, *Revista del CLAD Democracia y Desarrollo*, núm. 68, pp. 169-204. CE: rprobletem@uccentral.cl

ANTECEDENTES

La discusión en torno al currículo escolar, su orientación y énfasis ha alcanzado gran actualidad debido al creciente desafío de formar ciudadanos capaces de desenvolverse en un mundo global (Johnson, 2015). A su vez, el reconocimiento de la condición plural y multicultural de las sociedades actuales, y por ende, de la escuela, demanda repensar el sentido de la educación y, como consecuencia, qué se enseña y cómo se enseña; lo anterior abre un debate en el que se entrecruzan tanto posiciones político pedagógicas, como expectativas educativas y sociales (Jimenez y Fardella, 2015).

Hay quienes ven como un éxito que los sistemas educativos se planteen estos desafíos (Batallán y Campanini, 2007), porque finalmente se trata de avanzar hacia el necesario respeto y reconocimiento de la diversidad. Esto es más claro si se acepta que muchos de los cambios a los aspectos propios del currículo, su teoría y práctica, han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas, que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en las escuelas (Gay, 1995). Es un avance, por lo tanto, que los centros escolares sean capaces de comprender su propia realidad en atención a su condición multicultural.

Con la llegada del nuevo siglo, Chile se ha transformado en polo de atracción para diversos colectivos migrantes provenientes, en su mayoría, de los países de la región; así lo evidencian los distintos estudios (Martínez, 2003, Stefoni, 2003, Poblete *et al.*, 2015) y bases de datos existentes al respecto (CASEN, 2007, 2014, 2016; DEM, 2015). Respecto de su distribución por nacionalidad, el colectivo peruano ocupa el primer lugar (31 por ciento), seguido por argentinos (16 por ciento), bolivianos (8.8 por ciento) y colombianos (6.1 por ciento). En cuanto a género se estima que del total de población migrante en Chile, 52.6 por

ciento son mujeres y 47.2 por ciento hombres (DEM, 2015).

Otros datos relevantes ponen en evidencia que 23 por ciento de la población migrante está en condición de pobreza multidimensional,¹ y que sus niveles de hacinamiento crítico son altos en comparación a la población chilena, lo que se traduce en mayor vulnerabilidad.

Aunque la mayor parte de la población que llega al país se encuentra en edad económicamente activa, con el proceso de reunificación familiar a partir del año 2000 (Pavez, 2012) también ha arribado población infantil que demanda servicios educativos en los territorios en los que se han asentado con sus familias: de los 3 millones 550 mil niños y niñas matriculados en el sistema educacional en Chile al año 2015, 30 mil 625 son extranjeros, y de ellos el 68 por ciento cursa educación básica (MINEDUC, 2015). Como en el caso de la población adulta, la mayor parte proviene de los países de la región, es decir, mayoritariamente peruanos y colombianos.

Recientemente también se han incorporado al sistema educacional estudiantes haitianos. Aunque se trata de un número bajo, su presencia plantea desafíos para las escuelas respecto de su inclusión, su acceso al currículo y su participación en el aprendizaje. El propio Ministerio de Educación de Chile ha promovido, a través de normativas y decretos, no sólo el acceso de niños y niñas migrantes al sistema educacional, sino también su permanencia y progreso, y ha instruido a las escuelas para que lleven a cabo las adaptaciones que sean necesarias para asegurar su plena inclusión.

Si se considera que históricamente Chile se ha concebido a sí mismo como una isla (Johnson, 2015), y que la escuela se ha ordenado desde una perspectiva normalizadora y excluyente, que apuesta por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete, 2009), resulta relevante conocer la forma en que las escuelas abordan la presencia

¹ Metodología de medición de pobreza desarrollada por el Ministerio de Desarrollo Social de Chile que integra cuatro dimensiones: acceso a educación, salud, vivienda, y trabajo y seguridad social.

de niños y niñas migrantes —las adaptaciones curriculares que llevan a cabo para asegurar el acceso al aprendizaje, o la manera en que visibilizan la diversidad— para identificar los pasos que se están dando para promover la inclusión educativa. Cabe decir que en la base de estas interrogantes existe una cierta concepción acerca de la diversidad que encarnan los y las migrantes, aspecto que influye de manera determinante en los niveles de aceptación que viven niños y niñas en las escuelas. Esos son precisamente los ejes temáticos que se desarrollan en este artículo.

El texto deriva de una investigación realizada en el año 2016 para la Superintendencia de Educación de Chile, que tuvo un alcance más amplio asociado a identificar las trayectorias de inclusión educativa de niños y niñas migrantes en cuatro escuelas y un liceo de la ciudad de Santiago. Concretamente, en este artículo se busca responder a la pregunta sobre cuáles son las estrategias que los centros educativos —con presencia de población extranjera— llevan a cabo para garantizar el acceso al currículo y al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad y, a la vez, identificar las dificultades o desafíos que enfrentan en ese esfuerzo.

ALCANCES TEÓRICOS

La presencia de grupos minoritarios al interior de las escuelas —y en especial el trabajo con la diversidad como herramienta para la promoción de aprendizajes— han sido tratados ampliamente en la literatura educativa (Bernstein, 1990; Ogbu, 1991; Banks, 1994; Carrasco, 1998; Lluch, 2005; Johnson, 2015); en tales obras se afirma que, por lo general, la escuela —y en especial el currículo— tienden a mostrar conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de quienes no forman parte de ella. En esa línea, se sostiene que el currículo es una forma de selección cultural del grupo dominante que permite la transmisión de la herencia cultural, y por ello tiene un sentido

altamente homogeneizador y limitado respecto de la diversidad cultural (Johnson, 2015).

El punto más complejo está en que dicha selección cultural “no es un proceso azaroso y neutro, sino intencional, que compromete una visión de ser humano y de sociedad, y que, por consiguiente, está cargado ideológica y valóricamente” (Magendzo, 1991: 8). Esa visión, además, coincide con individuos de una clase social, un grupo étnico, una raza y una orientación sexual única: clase media, blancos, europeos y heterosexuales (Grant y Sleeter, 1989; McCarthy, 1994; Flecha, 1994; Poblete, 2009). En resumen, el currículo, desde la perspectiva de la educación tradicional, selecciona, pondera y oculta; disminuye las posibilidades de lograr una percepción plural del mundo al imponer formas de pensar uniculturales y homogeneizantes (Rodríguez, 1995). Por cierto, esta es la raíz de un conjunto de situaciones que se manifiestan bajo la forma de deficientes rendimientos académicos y problemas de adaptación de los y las alumnas pertenecientes a los grupos sociales no hegemónicos, lo cual abre paso a la desigualdad, la exclusión y la marginación (Poblete, 2009).

A pesar de lo anterior, la heterogeneidad y diversidad del alumnado es una característica de las sociedades actuales (Arnaiz *et al.*, 2017); es por ello que se hace necesaria una forma distinta de encuentro basada en el diálogo intercultural (Johnson, 2015); esto plantea, en primer término, la importancia de establecer un nuevo paradigma en la educación, centrado en el respeto a los y las estudiantes, y en las contribuciones que ellos pueden hacer a los procesos educativos (Gento, 2006). En el ámbito curricular la perspectiva intercultural implica “otorgar valor a la diferencia, promoviendo acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas en las aulas para acentuar la interacción entre alumnos inmigrantes y alumnos autóctonos” (Leiva, 2017: 217).

Ésta ha sido la tendencia que han seguido los países que han avanzado en el desarrollo de nuevos marcos curriculares, como

es el caso de algunos miembros de la Unión Europea (Edwards y López, 2008) o Canadá; se trata de países que asumen la importancia del reconocimiento normativo —legal y político— de la diversidad cultural (McAndrew y Rossell, 2000). En el caso de Chile, aunque hay avances relacionados con la presencia de decretos y normas que favorecen el acceso de la población migrante a las escuelas, existen notorias fallas en los programas de acogida al sistema educacional (Jimenez *et al.*, 2017), lo que repercute en la manera de abordar la diversidad al interior de las escuelas.

La instalación de un currículo intercultural —entendido como aquel que propone la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de contenidos, con el propósito de abrir a niños y niñas a la experiencia de otras trayectorias culturales (Chiodi y Bahamondes, 2001)— es una exigencia en este nuevo contexto, y supone apropiarse de una visión de futuro indeterminado y de continua transformación de la realidad (Pinto, 2000). Lo anterior no sólo porque así se aporta a la construcción de sociedades democráticas e inclusivas, sino también a la eficacia, la equidad y la calidad (Escarbajal, 2014).

Sin embargo, no basta con enunciar, a modo de principio de lo políticamente correcto, la importancia de la diversidad; también se debe analizar el enfoque ideológico desde el que se realizan propuestas a nivel educativo (Lluch, 2005). De acuerdo a Muñoz (2001), existen tres opciones a partir de las cuales se ha constituido mayor evidencia: políticas asimilacionistas, políticas integracionistas y políticas interculturales. Las primeras refieren a la absorción de toda la sociedad, que se supone homogénea, a un grupo determinado, ya que se concibe a la diversidad como un problema. Las políticas integracionistas apuestan por la creación de una cultura común que recoja las aportaciones de los grupos que entran en articulación, mientras que las políticas interculturales admiten la diferencia cultural y buscan la interrelación entre grupos diversos y la incorporación de valores diferentes.

En el caso de los países latinoamericanos, ha existido un esfuerzo institucionalizado por promover una identidad nacional fundada en valores propios que resaltan la uniformización y las políticas de asimilación (Novaro, 2016); en esta lógica, la escuela es el instrumento ideal para conformar esa identidad. De esta forma, la discusión en torno al trabajo con la diversidad, así como las adaptaciones curriculares que hace la escuela, tienen un profundo sentido político que implica una cierta visión del otro. En esa línea, Dietz *et al.* sostienen que los procesos de interculturalización educativa forman parte hoy de una

...re-definición y re-imaginación del Estado nación, así como también de las relaciones entre el Estado y las sociedades contemporáneas, y que sus alcances también implican el estudio interdisciplinario de las estructuras y procesos inter-grupales e interculturales de constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas a partir de las "políticas de identidad" (2014: 27).

Precisamente, el proceso de construcción de la identidad nacional en el marco de los procesos migratorios se ha visto tensionado por la presencia de los y las migrantes, de forma tal que la migración proveniente de Latinoamérica, a diferencia de la europea, ha sido considerada como una invasión incivilizada que se asienta en el territorio apropiándose de espacios y empleos que no le corresponden (Novaro, 2014).

Para otros autores (Ytarte, 2005), la reflexión está en un nivel anterior, es decir que, una vez que se señalan los enfoques teóricos de la diversidad, después debe transitarse a modelos educativos que incluyen una perspectiva intercultural con principios que deben ser promovidos, como los derechos de los grupos minoritarios, la lucha contra los prejuicios, la búsqueda de una integración interétnica y la adecuación de los sistemas educativos y de la pedagogía a las exigencias de un mundo cada vez más transnacionalizado (Chiodi y Bahamondes, 2001).

Al respecto, y para el caso de Latinoamérica, Dietz (2012) identifica tres paradigmas que dan cuenta de la forma en que se ha implementado la educación intercultural: desigualdad, diferencia y diversidad; es este último el que cuestiona los procesos asimilacionistas, respeta las diferencias sin esencializarlas, y evita ignorar los conflictos que surgen de las interacciones entre grupos diversos.

En cuanto al trabajo curricular, existen modelos de integración de contenidos que permiten visibilizar la diversidad en la acción tradicional de la escuela y que resultan coherentes con los principios de la educación intercultural (Banks, 1989 y 1994; Gibson, 1991; McCarthy, 1994; Muñoz, 2001; Ytarte, 2005; Lluch, 2005; Poblete, 2009; Escarbajal, 2011). Entre éstos es posible mencionar:

- i. El enfoque de las contribuciones, que aboga por la incorporación de contenidos tales como festividades y celebraciones propias de los grupos étnicos y minoritarios. Este tipo de enfoque es utilizado a menudo en la escuela primaria, y es una forma efectiva de aproximar a los alumnos, paulatinamente, a las diversas manifestaciones culturales.
- ii. El enfoque aditivo, que incorpora en el currículo contenidos culturales, conceptos y temas sin cambiar su estructura básica, propósitos y características. Este enfoque puede lograrse con la inclusión de textos, unidades o cursos en el currículo sin cambiar su marco estructural. Puede, además, ser una primera fase en una reforma más radical del currículo diseñada para transformar su estructura total e integrarlo con contenidos étnicos, perspectivas y marcos de referencia.
- iii. El enfoque de la transformación, que supone cambios en el canon, paradigmas e ideas básicas del currículo y facilita a los estudiantes ver conceptos,

hechos, temas y problemas desde diferentes perspectivas y puntos de vista; además, permite cultivar actitudes y destrezas relevantes para el desarrollo intercultural.

- iv. El enfoque de la perspectiva de la acción crítica (Lluch, 2005), que extiende las transformaciones del currículo al capacitar a los estudiantes para seguir proyectos y actividades que los posibilitan para tomar acciones personales, sociales y cívicas relacionadas con los conceptos, problemas y temas que han estudiado. Su objetivo es empoderar a los alumnos para adquirir eficacia política y habilidades para participar en el cambio social y alcanzar una conducta responsable ante situaciones de injusticia, discriminación y marginación.

Más allá de estos modelos, es importante superar la visión restrictiva del currículo y situarlo como un conjunto integrado que constituye la “experiencia vital” de los estudiantes en un centro educativo; es decir que el currículo es mucho más que un listado de contenidos, porque “condiciona la percepción que tenemos de los otros, las posibilidades de participación, las interacciones e interrelaciones, los mensajes de aceptación-rechazo, explícitos y/o encubiertos, etcétera” (Lluch, 2005: 181). De esta forma, una reforma del currículo no es sólo una cuestión de contenidos, sino que también implica repensar globalmente la educación, y las formas de pensar y de hacer escuela, así como la renovación y búsqueda de nuevas prácticas pedagógicas y de análisis y reflexión del quehacer educativo (Cañulef, 1998).

Por cierto, éste es un camino complejo en el que se entrecruzan diversos factores, tales como las políticas educativas del país de acogida, y la disposición de las escuelas y de los propios docentes para llevar a cabo transformaciones curriculares para acoger a la diversidad y promover la inclusión. Estos temas serán abordados en el apartado de resultados.

METODOLOGÍA

El objeto del estudio estuvo conformado por las estrategias que los centros educativos, con presencia de población extranjera, llevan a cabo para garantizar el acceso al currículo y al aprendizaje en un marco de respeto a la diversidad, todo ello desde la perspectiva de directivos, docentes y estudiantes. El estudio fue realizado bajo un enfoque cualitativo descriptivo, considerando la visión de los actores señalados como eje, tanto para el proceso de recolección de información como para su posterior análisis. Consecuentemente, se priorizaron métodos y técnicas cualitativas con el fin de recoger los significados que los sujetos le otorgan a su realidad (Ruiz, 2012).

La investigación se llevó a cabo en cuatro escuelas básicas y un liceo de cuatro municipios de la ciudad Santiago de Chile: Santiago, Recoleta, Independencia y Quilicura. Se trata, para todos los casos, de centros de carácter público dependientes de la administración de los gobiernos locales. Los tres primeros municipios concentran la mayor cantidad de población extranjera en el país (INE, 2002; CASEN, 2013); también se incorporó Quilicura debido a la presencia de población haitiana, dados los desafíos idiomáticos que ello implica para las escuelas. En cada uno de estos municipios se escogió el centro educativo con mayor matrícula de niños migrantes, que fluctúa desde 20 (Quilicura), hasta casi 50 por ciento (Independencia, Recoleta y Santiago).

En los establecimientos escogidos se aplicaron entrevistas semiestructuradas a sus respectivos directores/as, además de profesores/as jefes o tutores de cursos con presencia de niños/as migrantes. En forma adicional en cada escuela se realizó un grupo focal con niños/as migrantes y otro con niños/as chilenos; para su conformación se consideraron criterios de homogeneidad y heterogeneidad. De esta forma, se realizaron en total 10 entrevistas a directivos y docentes, y 10 grupos de discusión (5 con niños migrantes y 5 con niños

chilenos). Los datos arrojados por las entrevistas fueron trabajados a partir del análisis de discurso en atención a sus dimensiones de uso de lenguaje, comunicación, creencias y la interacción en situaciones de índole social (Amezcuza y Gálvez, 2002).

En el análisis que se presenta a continuación se muestran, desde la perspectiva de los distintos agentes que participaron en el estudio, los elementos relativos a las acciones que llevan a cabo las escuelas —en particular a nivel curricular— con el fin de abordar la diversidad que supone la presencia de niños y niñas migrantes, y asegurar el acceso al aprendizaje para todos. Concretamente, se trabajaron dos categorías de análisis: estrategias y adaptaciones curriculares; y desafíos para el desarrollo de adaptaciones curriculares, las cuales fueron desarrolladas a partir de la triangulación de datos y de investigadores/as, siguiendo al respecto lo propuesto por Benavides y Gómez-Restrepo (2005). Finalmente, se incorporan algunos relatos que emergieron desde las entrevistas con el fin de otorgar mayor fuerza a las ideas expresadas.

RESULTADOS

Estrategias y adaptaciones curriculares: visibilidad y folclorización

En las escuelas analizadas en este estudio se ensayaron diversas adaptaciones curriculares de acuerdo al perfil del alumnado que atienden. Estas adaptaciones no fueron propuestas desde el Ministerio de Educación, es decir, responden a los diagnósticos que las propias escuelas han realizado.

Éste es un primer punto relevante que pone en evidencia que la presencia de niños y niñas migrantes en las escuelas ha motivado la creación de diferentes estrategias para facilitar su acceso al aprendizaje; no obstante, mientras que algunas adaptaciones han sido incorporadas en forma planificada, otras han quedado en un nivel de pruebas piloto o experiencias aisladas. En todos los casos, la mayoría de estos

cambios se ha ido realizando paulatinamente en algunas asignaturas como lenguaje, historia y artes. Emergen, como ejemplos, las asignaturas de historia y geografía y ciencias sociales como los ámbitos donde más se han introducido contenidos relacionados con los contextos de referencia de niños y niñas migrantes; es el caso también de lenguaje y comunicación, donde se han incorporado autores/as de otros países, principalmente de literatura latino y centroamericana, y donde también se han diversificado las acepciones cotidianas validadas en diferentes zonas de Latinoamérica (usos del castellano en diversos países). También desde los ámbitos artístico y musical, y deportivo, destacan acciones promotoras de aceptación de la diversidad y de rechazo a la discriminación (murales, artes plásticas con orientación intercultural, rescate de música latinoamericana y juegos deportivos que estimulan la cooperación, más que la competencia).

Se destaca que buena parte de estas adaptaciones dependen más bien del profesorado; de hecho surgen desde ellos mismos, y no corresponden necesariamente a una política institucional que gestiona el currículo para introducir modificaciones. Aunque esto es positivo, también puede representar un sesgo, toda vez que, por lo general, entran en juego las creencias de los docentes, mismas que muchas veces representan un riesgo para los procesos educativos comprometidos con el respeto a la diversidad (López e Hinojosa, 2012).

En ese plano, estas adaptaciones responden a las coyunturas que los profesores van experimentando en el desarrollo de la enseñanza aprendizaje, y buscan que los contenidos y competencias a lograr sean accesibles para todo el grupo de clase, dadas las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia nacional. Lo anterior da cuenta, en parte, de los principios de una educación inclusiva (Booth y Ainscow, 2000).

Buena parte de las modificaciones o adaptaciones que llevan a cabo las escuelas tienen que ver con el nivel de accesibilidad, es decir,

con el propósito de lograr que el contenido curricular llegue a toda la comunidad. En ese sentido se enfatizan, frente a la comunidad inmigrada presente en las escuelas, elementos visuales comunicativos que explican aspectos centrales de los contenidos, por ejemplo, carteles adaptados a diferentes usos del castellano, y en casos puntuales, en creole, para la población de Haití.

Dentro de las escuelas analizadas se da especial relevancia a la presencia del sello intercultural en los espacios educativos: se pueden ver murales con diversas expresiones, por ejemplo, banderas de los principales países de procedencia del alumnado, exposición de muestras culturales, culinarias, etcétera. Con esto se busca visibilizar el reconocimiento de la comunidad inmigrada al interior de la escuela, y reforzar el sentido de pertenencia del alumnado de origen extranjero al centro educativo.

Acá en la escuela [se] integra mucho lo que es su cultura, por ejemplo el día de Haití, sus bailes, de hecho sus vestimentas le han dado bastante importancia, incluso, es más el hecho de que ellos se reúnan, de que hablen, que se expresen, incluso antes les poníamos hasta música de ellos para que ellos se sintieran como en casa, y teníamos todos bailando ahí (entrevista a docente).

Este nivel de trabajo se corresponde con el enfoque de las ideas expuestas anteriormente (Lluch, 2005; Poblete, 2009; Escarbajal, 2011), en tanto que, por ejemplo, el día de Haití es un primer esfuerzo por visibilizar la presencia de niños y niñas migrantes en la escuela, aunque, por cierto, de forma todavía aislada.

No podemos flexibilizar el currículum, pero sí a través de trabajo de tipo transversal. A través de la colaboración de los participantes de la escuela, aplicando las ideas de todos, así nosotros hemos cambiado eventos que se hacían, haciendo cosas multiculturales donde han participado los niños y

han presentado sus bailes, la idiosincrasia que ellos tienen (entrevista a docente).

En este punto aparece un elemento central, que es la percepción de los docentes en torno a que el currículo no se puede modificar, dada su alta estructuración. Sin embargo, desde el propio Ministerio de Educación de Chile se sostiene que las bases curriculares otorgan “a los establecimientos la libertad de expresar su propia diversidad, construyendo propuestas [curriculares] propias que respondan a sus necesidades y a las características de su proyecto educativo” (MINEDUC, 2013: 10). De ahí que existe una suerte de contradicción entre la forma en que se concibe la flexibilidad curricular en el Ministerio de Educación, y la manera en que los y las docentes la llevan al espacio del aula. En esa línea, algunos estudios sostienen que no se cuenta con mecanismos de adaptación y flexibilización que permitan a los establecimientos y a los profesores diversificar la respuesta educativa para la población escolar, e incluso sostienen que la normativa no considera “lineamientos técnicos ni procedimientos que permiten flexibilizar los criterios de evaluación y promoción de los alumnos que no cumplen con los requisitos del marco curricular común” (Duk y Loren, 2010: 189). Las mismas autoras concluyen que debido a estas situaciones los profesores enfrentan una serie de obstáculos para definir planes pertinentes respecto de la realidad y necesidades de sus estudiantes.

En otro plano, algunos grupos de niños y niñas, extranjeros y chilenos, afirman que el encuentro intercultural se realiza mediante actividades diversas que fomenta el profesorado. Estas actividades han abierto un espacio para que los niños extranjeros puedan participar, y abordan temáticas que despiertan su interés en torno a ámbitos relacionados a sus países de origen. En estas instancias los niños comparten historias sobre sus culturas, o generan iniciativas propias. Por ejemplo, un grupo de niñas y niños peruanos compartió en una convivencia

platos típicos de Perú, y mostraron sorpresa y orgullo al ver que el resto de sus compañeros disfrutó de este momento. Este tipo de actividades posibilita un encuentro entre todo el alumnado, y muestra otras historias y saberes que por medio de ellos se pueden conocer, con lo cual se generan momentos particulares de integración.

E: ¿qué fue lo que hicieron específicamente en la actividad?

N1: presentamos información sobre la cultura del Perú y de Colombia igual. Ecuador también.

E: ¿y los chicos chilenos qué hicieron?

N1: sobre su cultura.

N2: cada estudiante hacía sobre sus creencias.

E: ¿y después se lo comentaban y hacían intercambios de estas historias?

N1: nosotros hicimos una degustación de ceviche y comimos casi nada.

E: ¿qué les dijeron los demás chicos chilenos?

N1: que querían más.

N2: que realmente les gustó.

E: y ¿además de esta actividad han hecho otras actividades que tengan ese fin?

N1: en artes hicimos cerámica de cada origen.

E: y estas actividades que han hecho ustedes, donde han podido investigar sobre sus culturas ¿a ustedes les gustan? ¿Creen que son necesarias de hacer acá?

N1: sí, porque por ejemplo, ellos algunas veces les interesan más su cultura, por ejemplo, nosotros también nos interesa más aprender sobre nuestras culturas (grupo de discusión, niños/as migrantes).

En ese relato se pone en evidencia el valor de “mostrar la diversidad”, dado que no sólo permite conocer otras culturas sino también avanzar hacia una mirada más respetuosa del otro y, por tanto, impacta a nivel de las relaciones. Al respecto, otras investigaciones (Poblete, 2009) han evidenciado que los

centros educativos que reconocen su diversidad y la hacen visible, tienen mejores posibilidades de reducir conductas prejuiciosas y discriminatorias hacia los grupos minoritarios en su interior.

Desafíos para el desarrollo de las adaptaciones curriculares: avances y pendientes

La casi totalidad de los actores entrevistados, particularmente directivos y docentes, destacan que aún queda mucho por avanzar y que se requiere de modificaciones al currículo para considerar la presencia de los niños y las niñas migrantes. Por tanto, es claro que se requiere una reforma más significativa del currículo, en especial porque las adaptaciones que más suelen nombrarse dentro de las escuelas tienen que ver con los tiempos, la metodología y tipología de ejercicios, las actividades transversales y extracurriculares y, especialmente, la evaluación. De esta forma, es posible apreciar que también hay algunas acciones que podrían ser calificadas como parte de un enfoque aditivo de transformación curricular, cuyo énfasis está puesto en la consideración de contenidos culturales integrados al currículo sin que ello haya implicado cambios en su estructura básica (Lluch, 2005).

Un tema relevante en el marco de las adaptaciones curriculares, y que de hecho las justifica, es lo relativo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Duk y Loren, 2009). Al respecto, se destaca que un conocimiento que han adquirido como profesores y directivos es que la concepción del tiempo es diferenciada según los marcos culturales. Por tanto, en algunas escuelas han visto la necesidad de adaptar no sólo los espacios, sino también los tiempos sociales tradicionales que son contemplados para las actividades, tanto las programáticas como las extracurriculares (obviamente con un límite normativo que permita el desarrollo del proceso educativo). Por ejemplo, las reuniones con padres y madres suelen comenzar con algo de retraso y, a la vez, pueden alargarse

más de lo esperado. Asimismo, se destaca que teniendo en cuenta las características de algunos alumnos, se les da más tiempo para poder asimilar los contenidos:

Existen alumnos/as con excelente preparación en matemáticas y son lumbreras en esa asignatura, pero que van más lentos en otros ramos como lenguaje porque no es su idioma nativo, por ejemplo (entrevista a directivo).

En varias escuelas los docentes mencionan cambios a nivel metodológico en las asignaturas: cuando comenzaron a llegar alumnos de origen extranjero lograron evidenciar que a muchos de ellos les habían enseñado, por otros canales y por otros medios, a desarrollar ciertos contenidos (por ejemplo, ciertas operaciones matemáticas las desarrollaban de otra manera, aunque llegaban a los mismos resultados). Por tanto, ante estas situaciones el cuerpo docente comprendió que tenía que diversificar algunas prácticas educativas, aceptar los conocimientos que portaban los niños y niñas, y modificar las metodologías de enseñanza. Otros docentes destacan que las formas culturales de ser del alumnado extranjero (especialmente se mencionan los colectivos colombiano y dominicano) han llevado a variar la metodología de enseñanza, de una más introspectiva, a otra en la que se desarrollan prácticas de diálogo, discusión y exposición. Esto resulta interesante porque muestra el grado de involucramiento de los docentes en los procesos de enseñanza aprendizaje y expresa que hay una disposición positiva que resulta clave para lograr cambios de mayor envergadura. Con base en lo anterior, sostenemos que un tema esencial a la hora de entender la problemática del profesorado que trabaja con alumnos culturalmente diversos es el de las actitudes hacia esos niños y hacia la diversidad como tal (Jordán, 1994), ya que es el factor que en los casos estudiados ha permitido llevar a cabo modificaciones curriculares.

Por otro lado, los docentes enfatizan constantemente que las variaciones más comunes tienen que ver con la introducción de talleres y actividades extracurriculares según los intereses del alumnado. Esto significa que, si bien existen elementos que trascienden los marcos culturales, y que tienen que ver con la edad de los alumnos (talleres deportivos, expresión artística, etcétera), otros se relacionan con las prácticas culturales de sus colectivos (sobre todo los bailes como salsa, bachata y merengue).

En algunas escuelas también se enfatiza la adaptación en las formas de evaluación. En ese sentido destaca que la experiencia acumulada de algunos centros con más presencia de población inmigrada a lo largo del tiempo les ha llevado a la convicción de que no podían continuar con las tradicionales formas de evaluación (pruebas individuales de conocimientos) y que, atendiendo las características diversas de su población, debían variar sus formatos. De esta manera, algunas escuelas han establecido un sistema mixto que involucra distintos tipos de evaluación, con el cual se busca desarrollar diversas competencias en el alumnado. Si bien se mantienen algunas pruebas individuales, se desarrolla otro tipo de actuaciones, como pruebas grupales, trabajos en grupo, disertaciones y proyectos.

Los centros educativos estudiados consideran también sistemas de apoyo escolar para los alumnos que no manejan el español fluidamente, como es el caso de los estudiantes haitianos, chinos y coreanos. Algunas escuelas trabajan también en colaboración con ONG que tienen presencia en sus zonas para favorecer un acompañamiento educativo en torno al manejo del español. Asimismo, algunos profesores entrevistados destacan la relación con las oficinas municipales o con organismos de la sociedad civil; “nosotros trabajamos con el Colectivo Sin Fronteras... al principio eran talleres, pero después de cuatro años se han integrado, los talleres son más efectivos y se da una sincronización” (entrevista a docente).

En las escuelas con población haitiana sí se presentan dificultades a la hora de acceder a la información y, por tanto, a los diversos servicios educativos. La mayor parte de esta población no se maneja fluidamente en español, sino en su lengua de origen: la mayoría el creole, y un sector minoritario y con más nivel educacional, el francés. Esto genera una dificultad para esta comunidad, y también genera problemas para la escuela, ya que no cuenta con herramientas lingüísticas ni con apoyo de traductores oficiales (a excepción de un municipio de los estudiados, que ha contratado un mediador intercultural).

La manera de subsanar esta dificultad, desde las escuelas, es que las familias no chilenas se apoyan en otros familiares o en alumnos de la misma escuela que hablan su lengua y que fungen como traductores:

Se ha pasado por varias etapas, porque inicialmente el tema de la inclusión no era un tema tan relevante porque la cantidad era muy pequeña, por lo tanto, los niños se incorporaban casi inmediatamente y se integraban casi inmediatamente con los niños chilenos. Hay todavía una iniciativa de parte de la Municipalidad de incorporar a un facilitador lingüístico, que es el que hacía el puente cuando llegaban las familias haitianas acá, entonces, él venía con la familia, se encargaba de hacer el proceso de matrícula, hacía la comunicación con el estamento acá [profesores, funcionarios] y luego se iba. Cuando había alguna dificultad él venía también a resolver problemas de comunicación... pero cuando empezó a aumentar el número de migrantes, el facilitador ya no venía con ellos porque la cantidad de niños no era solamente aquí, sino que en todos los colegios de la comuna, por lo tanto, ahora prácticamente llama telefónicamente y nos dice: “sabes qué, va una familia para allá”, y nos dice “habla poco, habla mucho” y cuando es así, nosotros traemos uno de los

chiquillos haitianos y nos hace el puente de comunicación (entrevista directivo).

En este extenso relato, si bien queda de manifiesto la eficacia de la figura del mediador intercultural, ésta ha menguado a medida que la demanda de sus servicios aumenta conforme crece la presencia de niños y niñas haitianas. Lo anterior pone de relieve la importancia de que se brinde apoyo a los municipios a cuyas escuelas acuden estudiantes no hispanohablantes, ya que tales entidades, por lo general, carecen de los recursos necesarios para dar a esas escuelas el servicio de mediación intercultural que requieren.

Otra problemática que se relaciona con la comunidad haitiana es que generalmente el ingreso a la escuela y la asignación al curso se hacen de acuerdo a la edad, y no a los conocimientos y competencias que porta el niño o niña. Esto es así debido a que las limitaciones en el manejo del español impiden medir los conocimientos que tienen.

Si bien las escuelas buscan asignar un nivel educativo a los estudiantes haitianos una vez que han alcanzado un nivel mínimo de manejo del español, éstas no cuentan con un proceso formal de enseñanza del idioma, ni con procedimientos de asignación de nivel que consideren estas dificultades; es por ello que la responsabilidad de dar respuesta a estas necesidades es enteramente de las escuelas. Sin embargo, aunque los estudiantes no tienen la documentación de su país de origen, presentan en la escuela una matrícula provisional, provista por el Ministerio de Educación, que facilita su ingreso.

Primero, no manejan el idioma, entonces no le pueden hacer pruebas para saber en qué nivel están, porque no están en condición de hacerlo y me imagino que le dan la responsabilidad a los establecimientos porque ellos deberían tener también una especie de departamento para validar los estudios y tomarle pruebas a todos estos niños que

llegan, entonces mejor le dejan la responsabilidad al colegio (entrevista a directivo).

Es importante señalar que las adaptaciones curriculares juegan un rol fundamental en los procesos de inclusión, dado que permiten el acceso al aprendizaje para niños y niñas. En los casos estudiados estas adaptaciones se mueven dentro del enfoque de las contribuciones, es decir, están relacionadas con la visibilidad de las festividades, costumbres y celebraciones propias de los niños y niñas migrantes. Como se indicó antes, este enfoque provee a los profesores de una manera rápida de integrar contenidos dentro del currículo, sin embargo, también existe el riesgo de “folclorización”, en tanto que puede persistir una visión del otro asociada exclusivamente a ciertos aspectos que suelen utilizar las escuelas para hacer visible la diversidad, como los culinarios, los bailes, etcétera. Esto plantea el desafío de generar acciones para avanzar hacia niveles más complejos de modificación del currículo.

Además de lo anterior, hay que destacar otra dificultad: la mayor parte de los docentes y equipos directivos sostiene que el currículo nacional no se puede modificar, por lo que asumen que es poco lo que se puede hacer en esa línea. Esta afirmación, como se indicó antes, encuentra eco en algunos estudios (Duk y Loren, 2009) que señalan la importancia de esta dificultad para las escuelas, toda vez que la distancia entre el currículo y el contexto obstaculiza la posibilidad de avanzar hacia una real inclusión, la cual, para Echeita (2008), constituye un valor y la aspiración a que todos y todas sean considerados de la misma forma en el espacio escolar.

CONCLUSIÓN

Los resultados de este estudio ponen en evidencia que las escuelas y los docentes realizan esfuerzos tendientes a visibilizar la cultura de los niños y niñas extranjeros, pero que, en ese proceso, enfrentan dos dificultades: por un

lado, la poca flexibilidad del currículo (al menos así es percibido en las escuelas y ratificado por algunos estudios); y, por otro, la falta de preparación de los profesores para llevar a cabo estas adaptaciones, toda vez que ellos mismos indican que no cuentan con las herramientas para hacerlo.

En relación con lo primero, existe una fuerte crítica hacia el currículo centralizado y poco flexible que las escuelas se ven obligadas a implementar. Y aunque algunos centros han avanzado en la realización de adaptaciones, persiste una opinión desfavorable en torno a los márgenes de acción efectivos con que cuentan. En esa misma línea, no se aprecian diferencias significativas entre las percepciones de los docentes de enseñanza básica y de enseñanza secundaria en este aspecto.

En segundo lugar, los profesores expresaron que no siempre cuentan con las competencias técnicas y metodológicas para avanzar hacia adaptaciones curriculares que impacten en la mejora de los aprendizajes de todos sus alumnos. Y aunque esto mismo ocurre para el caso de niñas y niños chilenos, el problema se hace más complejo al tratarse de estudiantes que provienen de una cultura distinta, dado que no todos aprenden de la misma forma (tienen ritmos distintos) o incluso utilizan procedimientos diferentes para abordar algunos contenidos.

Lo anterior plantea otro desafío en torno al objetivo de lograr que los profesores y profesoras efectivamente cuenten con las competencias que requieren para avanzar en esta línea de la diversificación curricular, y así evitar acentuar las desigualdades de origen y las dificultades que impone el propio sistema educativo para responder de forma adecuada a las necesidades de los estudiantes (Duk y Loren, 2009).

En definitiva, persiste la necesidad de que los docentes manejen a cabalidad el plan de estudios y, en segundo término, que adquieran competencias para generar cambios en el currículo que mejoren las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes inmigrantes. La conjunción de los aspectos curriculares

mencionados es clave para avanzar hacia una educación descentralizada, en la que el currículo y los mensajes que transmite la escuela alcancen un sentido de pertinencia y de alta significación para cada uno de los estudiantes.

Dos elementos más derivan de la idea de diversificación curricular y la promoción del aprendizaje: por un lado, lo relativo a la barrera idiomática, la cual afecta en especial a niños y niñas haitianas, y que opera como un factor transversal que impacta al sistema educativo y el acceso al currículo. Las escuelas no cuentan con docentes capacitados para hacerse cargo de esto, aunque sí con algunos apoyos por parte de los municipios o gobiernos locales. Por otro lado, gracias a diversas iniciativas de los profesores éstos han logrado que en las escuelas se realicen acciones tendientes a visibilizar la cultura los niños y niñas extranjeros, en especial a través de muestras culinarias, celebración de festividades, etcétera; sin embargo, este tipo de trabajo curricular debería formar parte de una estrategia que tenga por objetivo escalar en los niveles de adaptación, de forma tal que se comience por ese tipo de acciones y se avance hacia otras mucho más profundas. Se trata, en definitiva, de pasar del enfoque de las contribuciones al de la transformación y toma de decisiones, tal como fue planteado en la discusión teórica presentada anteriormente. De lo contrario, se corre el riesgo de caer en formas asimilacionistas de tratar la diversidad que no contribuyen a una real inclusión.

Finalmente, un punto que aparece como relevante es que el camino recorrido por estos centros educativos, y los logros alcanzados, son fruto de la disposición de los docentes y, también, de su capacidad de reflexionar sobre su práctica. Al respecto, Thorsen y DeVore (2013) sostienen que ésta es una de las competencias más relevantes que deben tener los docentes, por lo cual su ejercicio constante debería ser algo permanente e inscribirse dentro de una relación analítica con la acción, es decir, situar como parte de sus preocupaciones

pedagógicas la permanente reflexión en torno a lo que hacen (Perrenoud, 2007).

No cabe duda que queda mucho por avanzar en Chile para lograr una real inclusión de los niños y niñas migrantes que han llegado al país y se han insertado en el sistema educativo. Si bien hay tareas pendientes que las escuelas deben asumir con mayor fuerza, también el Estado y los sostenedores de los centros educativos juegan un rol determinante en los apoyos que pueden brindar. El trabajo de todos los actores debiera orientarse a señalar que la diversidad es un hecho natural y característico de toda sociedad humana (aun de aquéllas que se precian de únicas y homogéneas), y en ese camino generar un nuevo entendimiento en torno a temas como la cultura, las relaciones entre grupos diversos, el nacionalismo, la identidad y las actitudes fundacionales de la discriminación, la xenofobia y el racismo. Esto va en la línea de lo señalado

por Dietz (2012), cuando sostiene que el foco de las reflexiones en torno a la diversidad que encarna el migrante o el indígena, por ejemplo, debe estar en la revisión de las instituciones —e incluso del propio Estado— más que en los grupos minoritarios.

Por lo mismo, se requiere profundizar en torno a la concepción que los docentes tienen —en el marco de escuelas públicas que apuestan por la construcción de la identidad nacional— acerca de la diversidad y, en especial, de aquella que representan los y las migrantes. Y, finalmente, es necesario discutir en torno a si las adaptaciones curriculares efectivamente son un camino de inclusión. Los indicios, al menos a partir de los resultados que arroja esta investigación, muestran que se está lejos de lograrla, y que esto no será posible mientras no se modifiquen las concepciones e ideas que los distintos actores del sistema educacional tienen acerca de los migrantes.

REFERENCIAS

- AMEZCUA, Manuel y Alberto Gálvez Toro (2002), “Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta”, *Revista Española de Salud Pública*, vol. 76, núm. 5, pp. 423-436.
- ARNAIZ, Pilar, Ana María Giménez y Gemma López (2017), “Participación de las familias migrantes en una escuela inclusiva”, *Revista Interações*, núm. 43, pp. 53-74.
- BANKS, James (1989), “Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and guidelines”, en James Banks y Cherry McGee Banks (coords.), *Multicultural Education. Issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 189-207.
- BANKS, James (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston, Allyn and Bacon.
- BATALLÁN, Graciela y Silvana Campanini (2007), “El ‘respeto a la diversidad’ en la escuela: atolladeros del relativismo cultural como principio moral”, *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 159-174.
- BENAVIDES, Mayumi Okuda y Carlos Gómez-Restrepo (2005), “Métodos en investigación cualitativa: triangulación”, *Revista Colombiana de Psiquiatría*, vol. 34, núm. 1, pp. 118-124.
- BERNSTEIN, Basil (1990), *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure.
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2000), *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Index for inclusion*, Madrid, Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CAÑULEF, Eliseo (1998), *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*, Temuco, Instituto de Estudios Indígenas-UFRO.
- CARRASCO, Silvia (1998), *Interculturalitat I Educació. Aportacions per a un debat entre l’antropologia social y la pedagogía*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- CHIUDI, Francesco y Miguel Bahamondes (2001), *Una escuela, diferentes culturas*, Temuco, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- DIETZ, Gunter (2012), *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DIETZ, Gunter, Laura Mateos, Yolanda Jiménez y Guadalupe Mendoza (2014), “Los estudios culturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual”, *Decisio. Saberes para la Acción en Educación de Adultos*, núm. 24, pp. 26-30.

- DUK, Cynthia y Cecilia Loren (2010), "Flexibilización del currículo para atender la diversidad", *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 187-210.
- ECHETA, Gerardo (2008), "Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 2, pp. 9-18.
- EDWARDS, Mónica y Mercedes López (2008), "Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea", *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm. 2, pp. 369-383.
- ESCARBAJAL, Andrés (2011), "Hacia la educación intercultural", *Revista Interuniversitaria*, núm. 18, pp. 131-149.
- ESCARBAJAL, Andrés (2014), "La educación intercultural en los centros educativos", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 2, pp. 29-43.
- FLECHA, Ramón (1994), "Las nuevas desigualdades educativas", en Manuel Castells, Ramón Flecha, Paulo Freire, Henry Giroux, Donald Macedo y Paul Willis (coords.), *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, pp. 55-82.
- GAY, Geneva (1995), "Curriculum Theory and Multicultural Education", en James Banks (coord.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Nueva York, Macmillan Publishing, pp. 25-43.
- GENTO, Samuel (2006), "Propuesta para una acción educativa de calidad en el tratamiento de la diversidad", *Revista Complutense de Educación*, vol. 17, núm. 2, pp. 13-34.
- GIBSON, Margaret (1991), "Minorities and Schooling: Some Implications", en Margaret Gibson y John Ogbu (coord.), *Minorities Status and Schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, pp. 357-381.
- Gobierno de Chile-Departamento de Extranjería y Migración (DEM) del Ministerio del Interior y Seguridad Pública (2015), *Migración en Chile 2005-2014: anuario estadístico*, Santiago, DEM.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2007), *Resultados Encuesta CASEN 2006*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2014), *Resultados Encuesta CASEN 2013*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social (2016), *Resultados Encuesta CASEN 2015*, Santiago, MIDESO.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2013), *Bases curriculares educación básica*, Santiago, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (2015), *Ley de inclusión educativa. Documento de trabajo*, Santiago, MINEDUC.
- GRANT, Carl y Christine Sleeter (1989), "Race, Class, Gender, Exceptionality, and Educational Reform", en James Banks y Chery McGee Banks (coords.), *Multicultural Education: Issues and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, pp. 46-65.
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2002), *Resultados Censo 2002*, Santiago, INE.
- JIMENEZ, Felipe y Carla Fardella (2015), "Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 419-441.
- JIMÉNEZ, Felipe, María Aguilera, René Valdés y María Hernández (2017), "Migración y escuela: análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno", *Psicoperspectivas*, vol. 16, núm. 1, pp. 105-116.
- JOHNSON, Daniel (2015), "Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares", *Revista Diálogo Andino*, núm. 47, pp. 7-14.
- JORDÁN, José Antonio (1994), *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós.
- LEIVA, Juan José (2017), "Estilos de aprendizaje y educación en la escuela", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 29, pp. 211-228.
- LLUCH, Xavier (2005), "Educación intercultural y currículo: una oportunidad de repensar la cultura escolar", en Tomás Fernández y José García (coord.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza, pp. 179-216.
- LÓPEZ, María del Carmen y Francisca Hinojosa (2012), "El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para mejorar la formación docente", *Revista de Educación XXI*, vol. 15, núm. 1, pp. 195-218.
- MAGENDZO, Abraham (1991), *Curriculum y cultura en América Latina*, Santiago, PIIE.
- MARTÍNEZ, Javier (2003), *El encanto de los datos. Sociodemografía de la inmigración en Chile según el Censo de 2002*, Santiago, CEPAL.
- MCANDREW, Marie y Josefina Rossel (2000), "Inmigración y educación intercultural en Québec: programas y debates", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 6, pp. 259-285.
- MCCARTHY, Cameron (1994), *Racismo y currículo: la desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*, Madrid, Morata.
- MUÑOZ, Antonio (2001), "Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural", Universidad Complutense de Madrid, en: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/110317.pdf> (consulta: 28 de julio de 2003).

- NOVARO, Gabriela (2014), "Procesos de identificación nacional en población migrante: continuidades y quiebres en las relaciones intergeneracionales", *Revista de Antropología Social*, núm. 23, 157-179.
- NOVARO, Gabriela (2016), "Migración boliviana, discursos civilizatorios y experiencias educativas en Argentina", *Nómadas*, núm. 45, pp. 105-121.
- OGBU, John (1991), "Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective", en Margaret Gibson y John Ogbu (coord.), *Minority Status and Schooling. A comparative study of immigrant and involuntary minorities*, Nueva York, Garland Publishing, pp. 3-33.
- PAVEZ, Iskra (2012), "Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile", *Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-99.
- PERRENOUD, Philippe (2007), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- PINTO, Rolando (2000), "Multiculturalidad en el currículum escolar para América Latina", *Pensamiento Educativo*, vol. 26, núm. 2, pp. 201-219.
- POBLETE Melis, Rolando (2009), "Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 181-200.
- POBLETE Melis, Rolando, Caterine Galaz y Carla Frías (2015), "Inmigrantes en Chile: oferta programática, participación, inclusión y vulnerabilidad", investigación realizada para el Ministerio de Desarrollo Social, Santiago, MIDESO (mimeo).
- RODRÍGUEZ Rojo, Martín (1995), *Educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*, Barcelona, Oikos-Tau.
- RUIZ Olabuenaga, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- STEFONI, Carolina (2003), *Inmigración en Chile: una oportunidad a la integración*, Santiago, Editorial Universitaria.
- THORSEN, Cathy y Simone DeVore (2013), "Analyzing Reflection on/for Action: A new approach", *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, vol. XIV, núm. 1, pp. 88-103.
- YTARTE, Rosa Mari (2005), "Pluralidad y educación. La intercultura como modelo educativo", en Tomás Fernández y José García (coords.), *Multiculturalidad y educación: teorías, ámbitos y prácticas*, Madrid, Alianza, pp. 66-95.