

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**ROL DEL DOCENTE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN
CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD MIGRANTE.**

**UN ANÁLISIS A PARTIR DE 3 COLEGIOS MUNICIPALES DE LA COMUNA DE
CONCEPCIÓN**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dr. Mario Andrés Valdés Vera

Tesista: Iván Jesús Valderrama Aguayo

Concepción, 2018

UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN HISTORIA Y GEOGRAFÍA



**ROL DEL DOCENTE DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA EN
CONTEXTOS DE INTERCULTURALIDAD MIGRANTE.**

**UN ANÁLISIS A PARTIR DE 3 COLEGIOS MUNICIPALES DE LA COMUNA DE
CONCEPCIÓN**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Dr. Mario Andrés Valdés Vera

Tesista: Iván Jesús Valderrama Aguayo

Concepción, 2018

Agradecimientos

Primeramente y antes que nadie, a mi familia; a mi padre que desde el cielo ha guiado desde entonces cada uno de mis pasos, quien despertó en mí el amor a la lectura y a la Historia; a mi madre, siempre pendiente y apoyo fundamental en toda mi educación, consejera siempre asertiva y fiel escudera en esta travesía que cierra un capítulo más con esta tesis, pero indudablemente no acaba aquí. A mis hermanos; apoyo siempre constante y necesario durante toda esta travesía.

A mis amigos; en especial al Sr. Boris Esteban Cabezas Flores y al Sr. Matías Amaru Camilo Inti Tupahue Salinas Urrutia, los cuales todos han sido de vital apoyo durante estos 5 años de Universidad y la realización de esta tesis.

A la Srta. María Ignacia Porma Cuevas, quien por avatares del destino cruzamos nuestros caminos y ha sido un valioso e indudable aporte en mi desarrollo como persona y el éxito de esta investigación.

A la Srta. Angélica Alicia Baeza Sandoval, fiel amiga y pronta colega, por tu apoyo, consejos e invaluable apoyo.

A mi profesor guía Dr. Mario Andrés Valdés Vera, siempre sabio consejero y crítico del trabajo aquí realizado, mis más sinceros agradecimientos pues sin su guía, aportes y correcciones esto no sería posible, al Mg. Ricardo del Carmen Vargas Morales, que con su valioso apoyo, consejo y bibliografía aportó a enriquecer esta tesis.

A los colegios, profesores y estudiantes que con desinteresada buena voluntad y disposición se hicieron parte del trabajo de esta tesis, mis más sinceros agradecimientos y parabienes para ellos.

A todos y cada uno de quienes por la fragilidad de la memoria haya olvidado mencionar con nombre y apellido, pero que sin dudar fueron de apoyo para la realizar la tesis que presentamos.

Finalmente, a quienes con el paso del tiempo leerán esta investigación, gracias por confiar en este trabajo y por su tiempo.

Resumen y Palabras Clave

La presente investigación da cuenta del análisis del rol docente, del especialista en Historia y Geografía en contextos de interculturalidad migrante y la valoración que, por parte de los estudiantes migrantes, se tiene de la clase como tal; la inquietud inicial para desarrollar el presente trabajo nace producto del dinámico avance en los porcentajes de matrícula de estudiantes migrantes en los colegios municipales de Chile y Concepción en específico.

Mediante el uso de un enfoque hermenéutico interpretativo y recabando datos mediante la realización de entrevistas semi estructuradas a profesores y estudiantes de colegios municipales de Concepción y su posterior transcripción, codificación y análisis; hemos llegado a concluir y elevar una serie de supuestos, creencias y practicas implementadas por los docentes que tienden a promover la adopción de modelos educativos interculturales para el trabajo con los estudiantes y como la presencia de creencias subconscientes en ellos hacen de la homologación a tabula rasa uno de los elementos a considerar y que tiende a dificultar considerablemente la concepción y aplicación de dichos modelos educativos interculturales.

Por parte de los estudiantes en tanto hemos llegado a concluir, que existe una negativa valoración por parte de la clase de Historia y Geografía, en cuanto y entre muchos otros factores que presentaremos y discutiremos, no representa ni hace parte la diversidad de discursos, pensamientos y cosmovisiones en la realización y desarrollo mismo de la clase, limitándose a una participación poco significativa y displicente de sus particularidades y características culturalmente diferenciadoras.

Palabras clave: Rol docente; Interculturalidad; Enfoques pedagógicos; Valoración de la Historia

Índices:

Índice de Contenido:

Agradecimientos.....	4
Resumen y palabras claves.....	5
1. Capítulo 1.....	11
1.1. Problema de investigación.....	11
1.2. Objetivo general de investigación.....	13
1.3. Objetivos específicos de investigación.....	13
1.4. Supuestos.....	13
1.5. Preguntas de investigación.....	14
2. Capítulo 2.....	15
3. Capítulo 3.....	20
3.1. Interculturalidad.....	20
3.2. Interculturalidad y curriculum.....	28
3.3. Enseñanza de la Historia.....	34
3.3.1. Rol del docente de Historia.....	37
4. Capítulo 4.....	39
4.1. Paradigma de investigación.....	39
4.2. Enfoque de investigación.....	40
4.3. Instrumento para la recolección de datos.....	41
4.3.1. Entrevista semi estructurada.....	41
4.4. Análisis de contenido.....	42
4.5. Diseño de investigación.....	42
4.5.1. Fase I: Trabajo documental.....	43

4.5.2. Fase II: Trabajo de campo: Construcción del discurso de los sujetos participantes en la investigación, la comprensión de su rol como docente y la valoración de los estudiantes de las clases de Historia.....	43
4.5.2.1. Realización de entrevistas.....	43
4.5.3. Fase III: Establecimiento de resultados.....	45
4.5.3.1. Análisis de entrevistas semi estructuradas.....	45
4.6. Análisis de resultados.....	48
4.7. Criterios para la selección de insumos y participantes de la investigación...48	
4.7.1. Participantes de la investigación.....	49
5. Capítulo 5.....	51
5.1. Resultados de investigación referente a los docentes.....	60
5.1.1. Dimensión de análisis: Interculturalidad.....	60
5.1.1.1. Forma de comprensión del fenómeno de la interculturalidad...60	
5.1.1.2. Reconocimiento o valoración de la diversidad.....	63
5.1.1.3. Elementos constitutivos de la interculturalidad.....	65
5.1.2. Dimensión de Análisis: Enseñanza de la Historia.....	66
5.1.2.1. Relación de aspectos didácticos y curriculares.....	66
5.1.2.2. Función social de la Historia.....	67
5.1.2.3. Aportes para la convivencia y la democratización.....	69
5.1.3. Dimensión de Análisis: Rol del docente de Historia y Geografía.....	70
5.1.3.1. Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas.....	71
5.1.3.2. Tratamiento del curriculum en aula intercultural.....	73
5.1.3.3. Espacios extracurriculares e inclusión.....	75
5.1.4. Dimensión de Análisis: Interculturalidad acápite.....	76
5.1.4.1. Elementos socio educativos a considerar.....	77
5.2. Resultados de investigación referente a los estudiantes.....	78
5.2.1. Dimensión de Análisis: Interculturalidad.....	79
5.2.1.1. Reconocimiento de la interculturalidad.....	79
5.2.1.2. Componentes que se les reconocen como interculturales.....	80
5.2.1.3. Dinámica de aceptación-rechazo.....	81

5.2.2. Dimensión de Análisis: Rol del docente de Historia.....	81
5.2.2.1. Valoración de la clase de Historia.....	82
5.2.2.2. Valoración del profesor de Historia.....	83
5.2.2.3. Utilidad social de la clase de Historia.....	84
5.2.3. Dimensión de Análisis: Apoyo de grupos extra académicos.....	85
5.2.3.1. Rol de la familia en la disposición a la clase de Historia.....	85
5.2.3.2. Rol del grupo de pares en la disposición a la clase de Historia.....	86
6. Capítulo 6.....	88
6.1. ¿De qué forma comprenden los profesores de Historia y Geografía su rol como docente en contextos de interculturalidad?.....	88
6.2. ¿Qué características poseen las prácticas pedagógicas implementadas por los profesores de Historia y Geografía para desempeñarse de manera inclusiva en contextos de interculturalidad?.....	90
6.3. ¿Qué valor les asignan los estudiantes migrantes asistentes a colegios municipales del gran Concepción a las clases de Historia y Geografía?.....	92
6.4. ¿De qué manera comprende el docente de Historia y Geografía las diferencias de su rol en contextos de aula mono e intercultural?.....	95
6.5. Reflexiones finales.....	96
7. Referencias Bibliográficas.....	101

Índice de Tablas:

1.- Tabla Numero 1.....	17
2.- Tabla Numero 2.....	17
3.- Tabla Numero 3.....	23
4.- Tabla Numero 4.....	27
5.- Tabla Numero 5.....	46
6.- Tabla Numero 6.....	47
7.- Tabla Numero 7.....	49
8.- Tabla Numero 8.....	50
9.- Tabla Numero 9.....	52
10.- Tabla Numero 10.....	56
11.- Tabla Numero 11.....	57



Índice de Esquemas:

1.- Esquema Número 1.....24

2.- Esquema Número 2.....24

3.- Esquema Número 3.....25



Capítulo 1: Problema, objetivos y preguntas de Investigación

Problema de investigación:

Uno de los “cambios más importantes que han experimentado las sociedades contemporáneas” (Quijano, A., 2002; Wallerstein, I. 1980) hace relación con los “constantes flujos migratorios que se han desarrollado en distintas zonas del planeta, cómo estas han afectado a capas importantes de la población” (Aguado et al., 2015; Hidalgo, A, 2007; Blanco, C. 2000) y, a partir de ellas, como los estados y sus políticas se han debido adecuar a una heterogeneidad cultural dinámica y versátil.

Una de las áreas en donde dicho fenómeno ha tenido “especial impacto es en el área de la educación” (Walsh, C., 2009; Walsh, C., 2014; Gómez Carrasco et. al. 2015; Pagés et. al, 2017) tanto por lo estratégico que resulta (por ejemplo, como “vehículo de movilidad social” (Rivas, 2008; Dalle, 2013; Achilli, 2010)) o “elemento constitutivo de la identidad nacional” (Hobsbawm, 1990) como por la estructura etaria de la población migrante radicada en Chile, en donde “una considerable parte de las personas migrantes hacia territorio nacional lo hacen con niños, jóvenes y adolescentes en edad de escolarización” (INE, 2015; MINEDUC, 2017).

De ahí que uno de los cambios que de manera más evidente (tangibles si se quiere) se ha manifestado “tanto en el país, como en las aulas chilenas es el fenómeno de la migración extranjera” (Martínez et. al, 2015; Pautasso, Diez, 2002), pasando de un “total de 184.464 ciudadanos extranjeros residentes contabilizados en el CENSO del año 2002 (INE, 2002) a 410.988 ciudadanos extranjeros estimados al año 2014” (se estima según cifras del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) que para el año 2023, serán 1 millón de extranjeros viviendo en Chile) según el departamento de extranjería y estadísticas del INE (INE, 2015). “Siendo desde el año 2014 a la fecha un factor específico a considerar tanto en la matrícula como en la composición de las aulas escolares, pasando de estadísticamente un 0% de incidencia en el total de la matrícula a un 0,4% para el año 2017 en la provincia de Concepción” (MINEDUC, 2017), poniendo de manifiesto una situación ante la cual

como sistema educativo público no nos habíamos visto enfrentados, a saber, la enseñanza de la Historia y la Geografía en contextos de interculturalidad migrante.

En este escenario, se hace muy plausible preguntarse por la recepción que ha tenido esta población migrante en la escuela y más específicamente cual es la comprensión del rol que como docentes, deben ejercer los profesores de Historia y Geografía, en cuanto esta es (fundamentalmente) la asignatura en la cual se entregan y trabajan con los estudiantes los elementos constitutivos de la identidad nacional, de reafirmación de elementos socialmente validados, etc. y a su vez, de qué manera sus estudiantes se ven “valorados e incluidos dentro de estas prácticas docentes en el desarrollo de las clases de Historia y Geografía” (Beas, 1997; Forno et. al., 2009; Goodson, 1991) en los colegios municipales del gran Concepción, por ser estos los segmentos del sistema educativo nacional dónde se concentra casi la totalidad de la matrícula de niños y niñas migrantes (MINEDUC, 2017).

Puesto que en su condición de estudiantes migrantes la literatura nos ha demostrado (Agüero-Contreras y Urquiza-García, 2016; Fernández Nistal et. al., 2016) que muchas veces se opta por coartar la opinión, los conocimientos y “la voz” de quiénes en su condición de recién llegados “deben adaptarse sin más a un sistema educativo, a un país y a métodos de enseñanza que no los consideran como sujetos que puedan aportar al aprendizaje de la Historia, invisibilizando sus propias y particulares historias de vida y sus conocimientos” (Thisted, 2016; Laura Diez, 2006).

De ahí que al no conocer cuál es, exactamente, la comprensión que tienen los profesores de Historia y Geografía de su rol como docentes ante un aula con diversidad cultural, ni tampoco, cómo los estudiantes migrantes comprenden o entienden las clases de Historia (y si consideran que su identidad es respetada, valorada y considerada en esta instancia de aprendizaje) es que damos pie y comenzamos con el desarrollo de la presente investigación.

Objetivo general de la investigación:

- Analizar la comprensión que tienen los profesores de historia y geografía sobre su rol docente en la enseñanza de estas disciplinas en contextos de interculturalidad migrante en colegios municipales del gran Concepción y la comprensión que tienen los estudiantes migrantes sobre la enseñanza de estas disciplinas.

Objetivos específicos de la investigación:

- Caracterizar la comprensión que tienen los profesores de Historia y Geografía de su rol docente en la enseñanza de la Historia en contextos de interculturalidad.
- Describir, a partir de su discurso, las prácticas pedagógicas realizadas por los profesores de Historia y Geografía para desempeñarse de manera inclusiva en contextos de interculturalidad.
- Develar la valoración que tienen los estudiantes migrantes de las clases de Historia y Geografía impartidas en colegios municipales del gran Concepción.
- Caracterizar la comprensión del profesor de Historia y Geografía respecto de las diferencias de su rol docente en contextos de aula intercultural y monocultural.

Supuestos de Investigación:

- Los y las docentes de Historia y Geografía que desempeñan su labor profesional en contextos de interculturalidad migrante, consideran que su rol como tal se circunscribe a la valoración de las diferencias culturales mediante la creación, configuración y modelación de espacios de diálogo, democratización y respeto entre los y las estudiantes.
- Los y las estudiantes migrantes, partícipes de las clases de Historia y Geografía valoran y se sienten representados en sus diferencias culturales en el desarrollo (y aprendizaje) de las clases de Historia y Geografía lo cual se condice en los objetivos planteados por el MINEDUC para la buena enseñanza.

Preguntas de Investigación:

- ¿De qué forma comprenden los profesores de Historia y geografía su rol como docente en contextos de interculturalidad migrante?
- ¿Qué características poseen las practicas pedagógicas implementadas por los profesores de Historia y Geografía para desempeñarse de manera inclusiva en contextos de interculturalidad migrante?
- ¿Qué valor les asignan los estudiantes migrantes asistentes a colegios municipales del gran Concepción a las clases de Historia y Geografía?
- ¿De qué manera comprende el docente de Historia y Geografía las diferencias de su rol en contextos de aula mono e intercultural?



Capítulo 2: Contexto global del fenómeno estudiado

Que las sociedades cambian, mutan y se transforman es una realidad que cada día observamos de manera más concreta en el mundo, nuestro país y en nuestra región en específico, dichos cambios pueden ser producidos tanto de manera endógena (revitalización y creación de formas y significados culturales ‘nacidos’ en Chile) como de forma exógena (adopción de formas y significados culturales traídos a Chile), es dentro de este último apartado, que el fenómeno de la migración cobra principal importancia. Dicho fenómeno (parte central de nuestro estudio), “consecuencia directa de una acelerada globalización” (Quijano, A., 1999) ha llevado a que en el mundo entero las “fronteras tiendan a permeabilizarse, difuminarse y producir intercambios tanto comerciales, como culturales y demográficos con una inusitada rapidez nunca vista antes en la Historia” (Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik-Liévano, B., 2014).

Dicho proceso, iniciado masivamente desde los grandes centros urbanos europeos desde mediados del siglo XVIII y que ha tenido como principal destino las colonias Europeas en América y Oceanía (para posteriormente expandirse a África) se ha dado tanto de manera voluntaria (colonizaciones y búsqueda de nuevos mercados comerciales) como de manera obligatoria (compra-venta de esclavos; hambrunas) y al mismo tiempo de manera interior (migraciones campo-ciudad o Norte-Sur en búsqueda de mejores oportunidades de vida) como exterior dentro de cada continente e intercontinentales. “Estos últimos son característicos por su mayor volumen en el mundo moderno, en el que se construye un Moderno Sistema Mundial” (Wallerstein, I. 2006).

Viéndose dicho fenómeno modificado y acelerado conforme nos acercamos al siglo XX, producto de mejoras en las vías de comunicación, redes de transporte y tecnologías de la comunicación, ha dado pie con el paso del tiempo, a la “inversión del mismo, vale decir, la migración desde países del sur hacia Europa y Norte América a nivel mundial” (Hidalgo, A, 2007; Blanco, C. 2000). No siendo ajeno a ello el caso de Chile (país con un saldo migratorio históricamente positivo dado la inmigración de europeos en el s. XIX y peruanos y bolivianos a fines del mismo siglo

producto del auge salitrero) en donde desde la segunda mitad del siglo XX, ha tenido dos marcadas etapas en su desarrollo histórico contemporáneo, una primera, desarrollada entre los años 1970-1990 marcada por un éxodo masivo de compatriotas producto de la coyuntura histórica (en palabras de Braudel) producida por el golpe militar y posterior dictadura y una segunda fase, desarrollada entre los años 1990 y actualidad, caracterizada por una inversión del flujo, vale decir, una importante “migración de extranjeros a territorio nacional, producto del retorno a la democracia y la estabilización político-social que posicionó a Chile como un importante destino y plataforma económica de los mercados extranjeros, especialmente de la zona del Asia-Pacífico” (Cano V.; Soffia M, 2009).

De ahí es más que entrado al siglo XXI en Chile, dicho movimiento migratorio entendido este como “un movimiento de población que consiste en dejar el lugar de residencia para establecerse en otro país o región, generalmente por causas económicas o sociales” (DRAE, 2017) a contra corriente de lo sucedido en el resto de los países del mundo con saldo migratorio positivo, en Chile se acelera, pasando “de un total de 184.464 ciudadanos extranjeros residentes contabilizados en el CENSO del año 2002” (INE, 2002) a 410.988 ciudadanos extranjeros estimados al año 2014 (se estima según cifras del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) que para el año 2023, serán 1 millón de extranjeros viviendo en Chile) según el departamento de extranjería y estadísticas del INE, lo que significa “pasar de un 1,2% a un 2,3% del total de población nacional y lo que supone a su vez un incremento de un 123% en la población extranjera residente en Chile, de los cuales un 74,5% de ellos pertenecen a países de Latinoamérica, siendo bolivianos, peruanos y argentinos, las comunidades históricamente más numerosas” (sin embargo es menester mencionar desde el 2014 a la fecha se ve una considerable y permanente irrupción de migrantes haitianos, dominicanos, venezolanos y colombianos). (Informe DEM, 2017).

Contextualizándolo aún más y en lo que respecta para la Región del Bio-Bio se observó un total de 783 extranjeros a quienes se les otorgó permanencia

Definitiva para el año 2015, lo que supone un considerable aumento respecto al año anterior y sostenido crecimiento para el año 2016.

Tabla N°1: Total de visas otorgadas Región Bio Bio

	2014	2015	2016
Perú	247	309	279
Colombia	265	305	260
Venezuela	32	92	290
Ecuador	76	91	100

Fuente: Herrera, C (22 de mayo de 2017) "Población extranjera en el Bío Bío aumentó en un 25%: Anuncian fortalecimiento del sistema". Diario Concepción. Recuperado de: <https://www.diarioconcepcion.cl/ciudad/2017/05/22/poblacion-extranjera-en-el-bio-bio-aumento-en-un-25-anuncian-fortalecimiento-del-sistema.html>.

En cuanto a las características de esta migración, se observa que "predomina la comunidad colombiana con un 22,3% de las personas, seguida por Perú con un 11,9%. Más atrás aparecen ecuatorianos, españoles, argentinos y mexicanos con una representación superior al 5%". (Informe DEM, 2015).

Tabla N°2: Permisos de Estadía definitiva Región Bio Bio

	2012	2013	2014	2015	2016
Colombia	68	56	82	102	98
Perú	43	45	42	66	76
Ecuador	30	25	18	19	22
Venezuela	8	12	8	12	22

Fuente: ídem.

Expuesto lo anterior, "a nivel regional se observa que la distribución entre hombres y mujeres (el año 2015) se inclina levemente a los hombres con un 50,6% de las personas con permanencia definitiva en la región. En relación a la distribución según tramo de edad, el tramo entre 30 y 44 años con un 43,3% de las personas en

la región con permanencias definitiva predomina sobre los de 15 a 29 años que concentra un 28,7% de las personas” (Informe OBIMID, Julio-Agosto 2016).

Indudablemente esta considerable y acelerada llegada de extranjeros conlleva la adopción, naturalización y modificación (‘chilenización’ si se quiere) de la cultura migrante, sus patrones y referentes, siendo el sistema educativo nacional uno de los principales ‘receptores’ de dicho flujo y en donde más claramente se observa (y prevé) que dicho fenómeno migratorio seguirá modificando y heterogeneizando nuestras aulas, “un ejemplo de esto nos lo da el análisis de Villalobos y Carrillo (2014) en el cual se observa que a nivel nacional existían estudiantes migrantes en el 39% de los establecimientos educativos reconocidos por el MINEDUC al año 2011, en cuanto que para el año 2016 dicho índice aumentó al 46%” (Joiko, S., Vásquez, A., 2016).

Finalmente en lo que respecta al fenómeno de la migración y su inserción en el sistema educativo propiamente tal observamos que tanto en el país como en la región del Bio-Bio y particularmente en la provincia de Concepción (marco geográfico de nuestra investigación) dicho fenómeno pasa de casi no existir estadísticamente el 0% de la matrícula escolar (año 2010-4) “en los diversos colegios tanto municipales como particulares subvencionados de la provincia, a la presencia de 154 estudiantes extranjeros en los diversos colegios de la provincia los que representan el 0,36% del total de la matrícula, es decir, un escenario dinámico, nuevo y de rápido ascenso que las proyecciones indican seguirá en aumento, lo cual indefectiblemente lleva a poner en jaque y a tensionar el actual sistema educativo” (MINEDUC, 2017), a partir de las demandas nacidas desde los distintos grupos (sociales y gubernamentales) que buscan verse representados tanto en su idioma, cultura, tradiciones, etc. en ella, es decir, una educación que les sea significativa y representativa. La cual “desde su propia particularidad pide ‘tener voz’ en el desarrollo de las clases, el quehacer escolar y la consecuente construcción de un conocimiento significativo (tanto para el niño chileno, como para el niño migrante) en contextos de interculturalidad” (Malik, B. y Ballesteros, B., 2015).

Puesto que son estos contextos heterogéneos, en los cuales “la diversidad pide ser atendida, de una manera propositiva y constructivista (no considerándola como un ‘déficit’ que es menester subsanar mediante el asistencialismo)” (Fernández-Nistal, M.; Torres Arenas, E., García Hernández, C., 2016) “y la ‘nivelación’ de contenidos” (Lemos, M.,2008; González, O., Berríos, LL., Buxarrai, M. (2013) “sino como una virtud u oportunidad de mejora en contextos pioneros donde más posibilidades existen de desarrollar modelos pedagógicos interculturales” (Aranda, V., 2011; Aguado Odina, T., 1991; Escalante, C., Fernández, D., Gaete, M., 2014).



Capítulo 3: Marco teórico de la Investigación

Marco teórico:

En el apartado que desarrollaremos a continuación procederemos a la definición (y consecuentemente a ello a la delimitación) teórica de los conceptos centrales que guiarán nuestra investigación:

3. 1.- Interculturalidad:

Dicho concepto a partir de una primera y superficial aproximación puede definirse según la DRAE (2017) como “de diferentes culturas o relacionado con ellas” definición escueta y que deja más interrogantes que respuestas, por ejemplo ¿relacionar qué?, ¿cómo?, ¿en qué aspectos y lugares concretos? etc., es decir, una definición que, si bien desde lo teórico a nuestra investigación nos aporta poco, si nos llama a adentrarnos en el entendimiento de la interculturalidad y considerar (imaginar) las “diversas posibilidades que abarca un término tan presente en los discursos de autoridades, organizaciones y departamentos, pero del cual surgen más dudas que certezas” (Valls, R.; Munté, A. 2010; Agüero, F., Urquiza-García, C., 2016).

Siguiendo con la definición y delimitación del concepto, otra tesis surge desde el mundo político-institucional y que sirve como una primera aproximación al real problema en el cual nos estamos sumergiendo, la cual en palabras de la UNESCO se puede entender como “un enfoque integral y de derechos humanos, se refiere a la construcción de relaciones equitativas entre personas, comunidades, países y culturas”, dicha definición si bien consideramos aún, como excesivamente general y por ende no aportaría tanto como pretendiésemos o procurásemos de una organización como la UNESCO, en la delimitación teórica que dará pie y sentido a nuestra investigación, si empieza a darnos algunos de los elementos o “pistas” que posteriormente tomaremos en la delimitación conceptual de uno de los pilares que sustentará nuestro trabajo, a saber, que para entender y llevar a cabo, tanto a nivel macro educativo (Ministerio y sus políticas), como a nivel meso educativo (el colegio y sus prácticas escolares) y a nivel micro educativo (el aula y los docentes, por lo

demás el foco de nuestro trabajo) la interculturalidad; “lo primero que hay que tener en claro es que se desarrolla una relación equitativa, es decir una relación de simetría, donde todos los actores tienen voz, derechos y opinión” (Thisted, S., 2016; Johnson, D., 2015)

Un segundo elemento que hay que considerar a la hora de definir el concepto de interculturalidad, está en el concepto mismo, en su gramática, que para nuestro caso es el análisis del prefijo “inter” (de origen latino indica “dentro de, en medio de o entre”) lo que nos indica que para que exista interculturalidad no basta con la existencia o reconocimiento de la cultura (en este caso chilena) sino de las culturas, vale decir, “para que exista interculturalidad, debe como condición sine qua non existir dialogo” (Malik, B., Ballesteros, B., 2015), dejando de plano descartada una situación en lo concreto tan presente en el sistema educativo nacional, a saber, la idea de un monologo, el cual debe adoptarse por el “otro”, que coarte sus posibilidades de desarrollo intelectual, emocional y cultural, de su particularidad, es decir (y somos enfáticos en este punto, puesto que de la correcta internalización de este elemento clave en la constitución del concepto mismo, dependerá una importante parte del trabajo que pretendemos realizar y sus posibilidades de llevarlo a cabo en el aula) que “para que exista interculturalidad, deben reconocerse, dialogar y convivir en armonía, pero valorando sus diferencias” (Riedemann. A., Stefoni, C., 2015) (diferencia como virtud, no como ‘discapacidad’, como veíamos antes) las distintas culturas, “valiosas por sí mismas y que dentro de la construcción del conocimiento (es decir dentro de la sala de clases) todas tienen validez y (no tan solo el derecho, sino) el deber, de ser consideradas y participes de la misma” (Fernández Batanero, J., 2004)

Un tercer elemento clave a la hora de lograr una definición conceptual que limite el alcance de nuestro trabajo y a su vez deje claro del punto de vista y enfoque del cual partimos es que “la interculturalidad es un término polisémico” (Walsh, C. 2014; Walsh, C. 2007) “hasta el día de hoy en discusión, vale decir, mal definido” (Aguado et alli., 2003) el cual nos aventuraremos a limitar en post de alcanzar los objetivos propuestos.

Con esto nos referimos a que muchas veces la interculturalidad tiende a asociarse, mezclarse, asimilarse y hasta en el peor de los casos confundirse con conceptos gramáticamente similares, pero discursivamente muchas veces inclusive opuestos, “decimos con esto que interculturalidad no es sinónimo de multiculturalidad” (Walsh, C., 2005) “o de pluriculturalidad” (Walsh, C., 2007) u otros conceptos que en común tienen gramáticamente su relación a lo ‘cultural’, definiciones las cuales para una mayor claridad en el ejercicio de nuestro trabajo definiremos como:



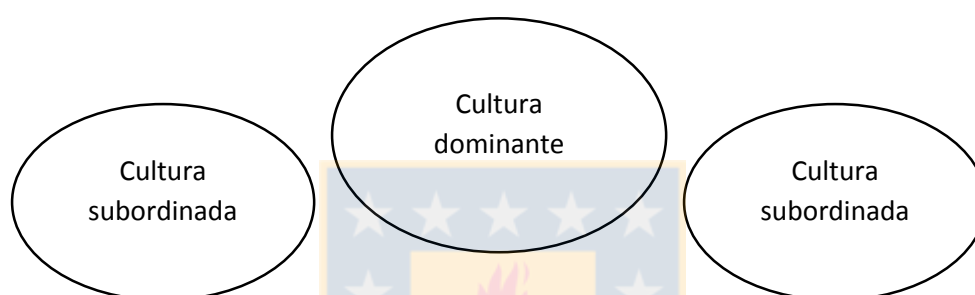
Tabla N° 3: Delimitaciones conceptuales Multiculturalidad, Pluriculturalidad e Interculturalidad

Multiculturalidad	Pluriculturalidad	Interculturalidad
<p>Termino que encuentra sus orígenes en países occidentales, es más que todo descriptivo y se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de una sociedad, sin que necesariamente se relacionen entre ellas, la tolerancia del otro es considerada central, como valor y actitud suficiente para asegurar que la sociedad funcione sin conflictos, lo cual oculta la permanencia de las desigualdades sociales e invisibilización de las culturas subordinadas.</p>	<p>Referente más utilizado en Latinoamérica; Se basa en el reconocimiento de la diversidad existente, pero desde una óptica céntrica de la cultura dominante y 'nacional', las culturas subordinadas enriquecen el país, sin implicar o proponer un re-pensamiento de éste o de sus instituciones y estructuras, la pluriculturalidad funciona como un proceso donde es más fácil aplicar el modelo predominante en la mayoría de las reformas sociales, sumando la diversidad cultural a lo establecido.</p>	<p>Se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales de múltiple vía. Busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas.</p>

Fuente: Elaboración propia; a partir de: Žižek, S. (1998); Žižek, S. (2003); Laura Diez, M. (2004); Walsh, C. (2005) y Valls, R. (2011).

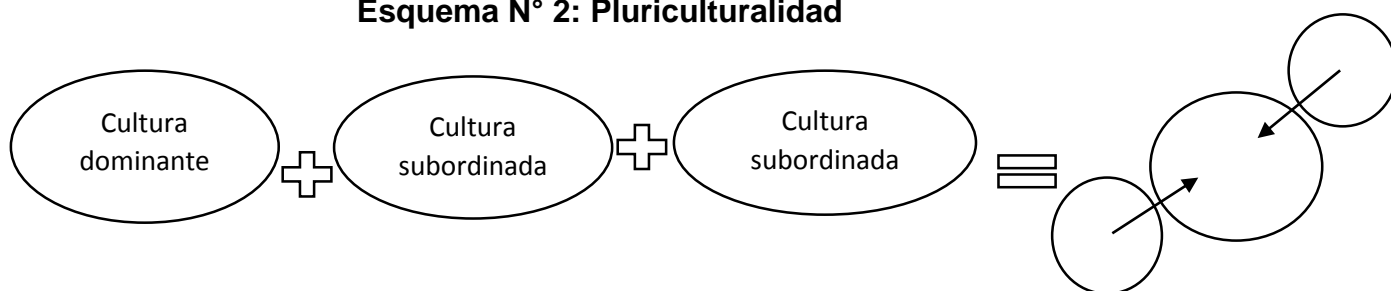
Pero como vemos, “existiendo entre ellas diferencias tanto de significado como de enfoque, que, si bien pudiesen parecer sutiles, son significativas a la hora de definir un marco teórico como una visión político-educativa de los fines que se pretenden lograr” (Ferrão, V., 2010). Resumiendo, esquemáticamente las más sustanciales diferencias entre interculturalidad, multiculturalidad y pluriculturalidad es que a partir del trabajo de Walsh, C. (2005) encontramos:

Esquema N° 1: Multiculturalidad



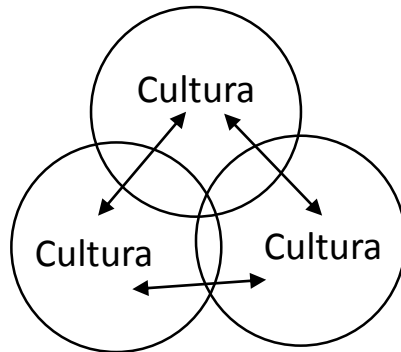
Fuente: Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 45.

Esquema N° 2: Pluriculturalidad



Fuente: ídem.

Esquema N° 3: Interculturalidad



Fuente: ídem.

Ahora si bien es cierto, todos los elementos que hemos revisado hasta ahora forman la parte medular de la definición que a nuestro entender guiará y configurará el posterior desarrollo de nuestra investigación, aún nos falta revisar dos elementos (a nuestro entender) claves, para una cabal definición de la interculturalidad en el aula de clases y estos son, "que la interculturalidad como tal no existe, sino que está constantemente en construcción, deconstrucción, reconstrucción" (Castillo, E., Guido, S. 2015; Laura Diez, M. 2004; Diez, L. 2006) en post de lograr lo que los autores llaman una "educación anti-racista" (Riedemann, A., Stefoni, C., 2015) y como quinto (y último) elemento central para comprenderla nos vinculamos a la idea "que esta es una etapa, a la vez que un fin, de un proceso de larga data que nos involucra a todos como miembros de la sociedad" (Walsh, C., 2008; Agüero F., Urquiza-García, C., 2016).

El primero de estos últimos dos elementos (el cuarto en ordinal si se quiere) hace referencia a una máxima que anteriormente tratamos, a saber, que las sociedades constantemente cambian y mutan, lo cual necesariamente redundará en un entendimiento-conflicto-re-entendimiento de las culturas en relación, lo cual inherentemente conlleva a pensar que "la interculturalidad como tal, como objetivo (político y académico) de respeto por el otro, comprensión del otro, y valoración de la diversidad" (Laura Diez, M., 2004), es el fin de una utopía, puesto que "la interculturalidad es un proyecto que busca realzar y valorar la diversidad de enfoques, caminos y conocimientos, en post de la construcción de una sociedad

más justa, más democrática” (Martínez, L. et alli., 2015; Mondaca Rojas, C., y Gajardo Carvajal, Y., 2015) y más respetuosa “donde todos y todas tengamos cabida sin la necesidad de desechar, perder o ‘renegar’ nuestro propio ethos cultural, bajo el supuesto que cada persona como tal, es diversa, única y distinta unas de las otras” (Morales, C., 2015), por lo tanto “todas tenemos el derecho y deber de ser partícipes en la configuración y modelación de una sociedad más inclusiva en la diversidad”. (González, N., Henríquez, R. y Pagés, J. (2008); Fernández Batanero, J., 2013).

Finalmente, el quinto elemento clave para entender el cabal significado que para nuestra investigación tendrá el concepto de ‘interculturalidad’ es entender a esta como el cénit o climax de un proceso de larga data, el cual posee etapas, formas y métodos de definirse, entenderse y superarse en post de llegar a ésta, decimos esto pues la interculturalidad como ideal, no existe de manera espontánea sino que es un objetivo sobre el cual deben trazarse planes y pasos a seguir en post de concluir en ella, destacamos esto puesto que “al no existir de manera natural o espontánea deben de manera artificial crearse situaciones, lugares y aunar voluntades en post de lograr tanto una educación intercultural como una sociedad intercultural, de ahí el rol protagónico que pueden jugar los docentes” (Fernández Batanero, J., 2013), creando en la primera infancia y adolescencia contextos donde el respeto, el dialogo y el entendimiento del otro sean parte principal en la formación de los adultos del mañana. Como último punto mencionamos que “en mayor o menor grado de sensibilidad todos poseemos prejuicios, ideas sobre lo que es ser intercultural, por lo que indefectiblemente un trabajo consciente, dedicado y persistente puede y por sobre todo” (Arteaga y García, M., 2008) debe llevar a la construcción de una sociedad más intercultural que la que hoy tenemos, siendo una definición esquemática de estas, los enfoques presentados a continuación como etapas a seguir en post de desarrollar y llevar a cabo una propuesta pedagógica intercultural.

Tabla N°4: Enfoques para una propuesta pedagógica Intercultural

Segregacionista	Asimilacionista	Integracionista	Multiculturalista	Interculturalista
Donde la diversidad se percibe como un peligro del que conviene huir. Así pues se ponen trabas y dificultades para su ingreso en el centro educativo, reduciendo al mínimo indispensable el contacto con 'ellos', esta actitud se da tanto entre los responsables de los centros como en los padres, llegando a cambiar a sus hijos de escuela si la presencia de extranjeros es demasiado numerosa.	Se promueven procesos de identidad nacional, civilización y normalización de los estudiantes por medio de una educación homogénea y masiva que se traduce en una escuela que ofrece cursos de inclusión, adaptación, lengua y cultura predominante.	En la escuela se promueve la integración de aportes culturales a una cultura en común, se favorece una participación equitativa y se promueve la cohabitación entre diferentes grupos culturales, aunque se crea en los estudiantes un sentimiento positivo de unidad nacional.	En la escuela multicultural se promueve tanto el proceso de asimilación como la inclusión en el currículo de contenidos antirracistas, antisexistas, etc. Parte de una reflexión sobre las minorías en las escuelas y una expresión conflictiva de las distancias entre cultura escolar y cultura regional o local.	La noción de interculturalidad, además de expresar la cohesión étnica de un grupo social proporcionando condiciones para el fortalecimiento de la identidad cultural, estimula la adquisición, entendimiento respeto y valoración de conocimiento cultural de otros pueblos.

Fuente: Elaboración propia a partir de: Fernández Batanero, J., (2013); Arteaga y García, M., (2008); Laura Diez, M., (2004); Walsh, C., (2005); Riedemann, A., Stefoni, C., (2015) y Fernández Nistal, M., Torres Arenas, E., y García Hernández, C. (2016).

Finalmente proponemos que la interculturalidad es posible de entender como “el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos ‘de afuera’ y a su vez comprende las relaciones vivenciadas y generadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias” (Castillo, E., Guido, S. 2015) al ser estas inherentes a los seres humanos y no una deficiencia que es menester compensar.

Y que a su vez posee cinco elementos claves a desarrollar los cuales son:

- 1.- Reconocimiento y valoración de la diversidad.
- 2.- Defensa de la igualdad (igualdad en la diferencia, mas no igualdad homogeneizante que es funcional al mantenimiento del status quo de la ‘cultura dominante’).
- 3.- Fomento de la interacción (puesto que lo intercultural supone cambio, interacción e interdependencia, lo que a su vez conlleva al entendimiento y la colaboración).
- 4.- Dinámica de la transformación social (en cuanto la integración y el entendimiento lleva a la adopción de patrones culturales ‘ajenos’ a la cultura propia y a la transformación y re significación de los mismos).
- 5.- Promoción de procesos educativos que planteen la interacción cultural en condiciones de equidad.

3. 2.-Interculturalidad y Curriculum

Que la educación es “uno de los pilares de la sociedad, el mecanismo de transmisión de la cultura hegemónica por excelencia” (Walsh, C., 2010; Walsh, C., 2014; Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., y Miralles Martínez, P.,2015; Pagès, J. y Chávez, C, 2017; Bourdieu, P. 2007) y “un vehículo de movilidad social” (Achilli, E., 2010) es una verdad que pocas personas se atreven a poner en duda, no obstante nos sumamos a dicha postura, encontramos en ella una principal y hasta ahora poco analizada arista, dicho esto, nos referimos a “sobre quienes” trata dicha cultura, con esto no nos referimos a la simpatía o aversión que puedan surgir en nosotros tal o cual “personaje de la historia”, sino una cuestión que hasta hace

poco se ha trabajado, que es sobre cómo nos vemos y a los “otros” en la escuela y particularmente en nuestra disciplina como profesores de Historia.

En nuestro país se define el propósito de la educación como un “fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles, a través de una educación humanista democrática, de excelencia y abierta al mundo en todos los niveles de enseñanza; que busque estimular la investigación científica y tecnológica y la creación artística, y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación” (MINEDUC). Dicha definición nos sugiere de inmediato una cuestión que está explícita y en estado de latencia, el cual hace referencia al “patrimonio cultural de la Nación” puesto que siguiendo a historiadores como Eric Hobsbawm (1997) la “Nación” es un “artefacto inventado” es decir una creación de las personas, “detrás del cual de forma más o menos subrepticia podemos identificar supuestos, principios, valores y verdades funcionales a un proyecto político y social definido, el cual la educación se encarga de transmitir y reproducir para el mantenimiento estable de una sociedad” (Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., y Miralles Martínez, P., 2015) de allí que en un mundo cada vez más dinámico, heterogéneo, dicha “idea de nación pierde solidez viéndose enfrentada a adoptar una reconfiguración que incluya las realidades diversas, que buscan validarse y participar del dialogo educativo” (Figueredo Canosa, V. y Ortiz Jiménez, L., 2017) y a su vez ponen y levantan sus propias demandas y banderas de lucha.

Indudablemente la educación pública se ha destacado por su monolitismo en lo que se refiere, a la enseñanza de la Historia y los contenidos a tratar sobre esta, situación que se ha visto y se seguirá viendo a futuro cada vez más tensionada y dinamizada por los colectivos extranjeros que han migrado hacia Chile, con sus costumbres, tradiciones, cultura e historia propia, la cual busca hacerse espacio y validarse dentro de un curriculum que le es ajeno y extraño. Mas no por ello deben ser desvalorizadas y desconocidas puesto que “dicha situación se ve indudablemente enfrentada con la adopción del enfoque educativo intercultural” (Gregorini, V., 2015) y su puesta en práctica en el sistema educativo chileno.

Dicha situación, de entrada, se observa en conflicto directo con la sobrecarga de planes y programas, pruebas estandarizadas (punto sobre el cual volveremos más adelante), fiestas de carácter nacional, etc. Situaciones las cuales redundan en “dar poco espacio al dialogo crítico y a la resignificación de lo que se debe aprender en las aulas y que conlleva una sistemática subordinación e invisibilización de las culturas que actualmente tenemos dentro del aula, en favor de este proyecto de nación homogénea” (Gómez Carrasco, C. J., Rodríguez Pérez, R. A., y Miralles Martínez, P.,2015), la cual dificulta y se opone a los principios fundamentales que defiende el enfoque intercultural y que tan necesario se hace en el sistema educativo actual, en pos de entregar una educación contextualizada, activa y efectiva para la totalidad del estudiantado en Chile, indistintamente de la nacionalidad de quién la recibe.

Otro de los problemas a los cuales el enfoque intercultural se ve enfrentado “en post de desarrollarse e implantarse en el marco educativo público nacional es el de la a veces asfixiante” (Hernández, A., 2016) y permanente evaluación estandarizada (entiéndase SIMCE, PSU y actualmente en algunos casos y producto del acceso de Chile a la OCDE y organizaciones similares, las pruebas PISA, TIMSS, etc.) Es decir, pruebas de carácter genérico, aplicables al sistema educativo en su conjunto y que muchas veces invisibiliza y desconoce los contextos escolares específicos y particulares de los centros educativos, generalizando tanto en el planteamiento y confección de ítems como en la forma de evaluar/categorizar; pruebas las cuales, poco o nada aportan y propenden desarrollar en los y las estudiantes la capacidad de dialogo propositivo dentro del contexto escolar y que redundan en la enseñanza-aprendizaje de una historia funcional, única y monolítica que una vez más viene a desfavorecer y desconsiderar una realidad, por cierto, cada vez más tangible y pujante dentro de las aulas escolares chilenas, como lo es la presencia, dialogo y armonización de varias historias, todas validas por cierto, al ser legado intangible de una cultura, pero que dentro del macro sistema educativo se ven invisibilizadas y “problemáticas”, en cuanto tensionan el sistema educativo y los valores sociales, cultura y tradiciones chilenas, más que como una posibilidad de re-construir este “artefacto inventado” conocido como Nación. La cual olvida e

inmaterializa y desacredita la posibilidad de otras culturas de ser partícipes y constitutivas de una nueva idea de nación, más holística, integral y que incluya en ella a todas y cada una de las culturas que hoy están siendo parte del habitus escolar.

Otra problemática a la cual se ve enfrentado el enfoque y proyecto educativo intercultural para asentarse y producir cambios y una efectiva representación de los colectivos inmersos en las aulas escolares chilenas actuales, es que dicho modelo educativo sigue siendo de carácter enciclopedista, positivista y básicamente mecánico-memorístico, es decir se sigue privilegiando el conocimiento por sobre el análisis del mismo, que como hemos visto en este mismo apartado, “es de carácter segregado, europeísta y muchas veces racista” (Plá, S. 2016) con los grupos minoritarios y disidentes, “situación que hasta la reforma del año 2009 (dado la firma del convenio 169 de la OIT el año 2008) afectaba directamente a nuestros pueblos originarios” (Fernández, M., Torres, E., García, C., 2016; Diez, M. 2013), pero que ha encontrado el día de hoy en los migrantes un nuevo flanco de acción, al ser considerado el “otro” si bien no invasor, si, ajeno al proyecto de “Nación chilena”, lo cual (sin ser reiterativos sino menester es enfatizarlo) dificulta y en algunos casos (donde no existe voluntad de cambio a nivel meso, ni micro del sistema escolar) termina por imposibilitar el acceso de la historia del “otro” al aula de clases “debiendo ser la ‘nuestra’ la aprendida a veces sin más motivo que el ‘estar en Chile’” (Stefoni, C., Stang, S., Riedemann, A., 2016).

Continuando con nuestro análisis nos es imposible desconocer que “una parte central, si es que no la más importante luego de los propios estudiantes, del sistema educativo nacional se ve actual e indudablemente tensionado con la diversidad de culturas” (Geeregat Vera, O., Vásquez Palma, O., y Fierro Bustos, J., 2012; Gregorini, V. 2015) partícipes en las aulas escolares chilenas, estos son por supuesto los docentes, que en post de adoptar e incentivar la promoción del modelo educativo intercultural se ven de plano enfrentados a una primera y medular cuestión que es el desconocimiento de la atención a la diversidad en el aula, con esto nos referimos a que la investigación hasta ahora ha demostrado que los

profesores no sabrían, ni estarían capacitados de enfrentarse a contextos interculturales “al no contar con una preparación académica ni apoyo institucional-ministerial de cómo enfrentar los contextos cada vez más cambiantes y dinámicos que nos presenta el sistema educativo chileno actual” (Forno, A., Álvarez-Santullano, P., Rivera, R., 2009; Hernández, A., 2016), es decir que existe consciencia de la diversidad del aula en el sistema educativo público, a su vez que existe voluntad de enfrentarse al fenómeno, mas no estarían los medios didáctico-disciplinares para enfrentar dicha situación.

A su vez y muy de la mano con lo anterior encontramos en la literatura especializada sobre el tema (Goodson, I., 1991) la problemática de la atomización del gremio y su cada vez más reducida posibilidad de proponer cambios y modificaciones a los cargados planes educativos y programas ministeriales, los cuales como ya hemos mencionado, funcionalizan el proceso de enseñanza-aprendizaje para la adopción de elementos, formas y modelos culturalmente “creados” siguiendo a Hobsbawm (1997), en post del mantenimiento y adscripción a una cultura nacional globalizadora y homogeneizadora que atenta y dificulta la posibilidad de rescatar, valorar y por sobre todo hacer partícipe y constitutiva de una nueva “cultura nacional” a las culturas foráneas y migrantes presentes de manera ineludible en el aula.

Problemática o dificultad que a su vez se ve acrecentada con el actual sistema de “reparto” de horas lectivas/no lectivas dentro del contexto educativo nacional chileno, el cual destina un tiempo minoritario y muchas veces insuficiente para la labor de planificar, elaborar material y didácticas propias de la disciplina, en nuestro caso de la Historia, “lo que tiende a redundar en un ‘hacer de’ el libro de texto la herramienta didáctica por excelencia” (Fernández Nistal, M., Torres, E., García, C., 2016), que a su vez y dependiente del MINEDUC, se centra en valorar y promover por sobre toda las cosas los “valores nacionales” “muchas veces de una nación que le es ajena a una considerable población estudiantil que debe hacerla propia, en más de algún caso renegando o aculturizando la suya propia, problemática que según la literatura especializada” (Hernández, A. 2016) es uno de

los principales problemas que acusa y postula el cuerpo docente, que consciente de la necesidad de “dar voz” a una diversidad manifestada en las aulas del sistema público chileno, se ve imposibilitado o dificultado en su labor pedagógica.

Como último punto dentro de este análisis del curriculum y las dificultades que conllevan o supone la aplicación de un modelo intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y Geografía, encontramos pero no de manera menos importante la “presión por rendir” (Escalante, C., Fernández, D., Gaete, M., 2014) a esto nos referimos a la necesidad de dar buenos resultados en las pruebas estandarizadas tanto de carácter nacional como internacional, lo que según la bibliografía de consulta (Fernández, M., Torres, E., García, C., 2016) conlleva a que los docentes “destinen más tiempo a prácticas de aula destinadas a la apropiación y mecanización de contenidos como lo son el dictado, la repetición y la ‘clase magistral docente’ y proporciones mínimas o poco significativas a la realización de ejercicios meta cognitivos y taxonómicamente superiores” (Pantoja, P., 2017) como serían el dialogo, debate y resignificación de modelos y patrones culturales aprendidos en clase.

Patrones culturales que por lo demás se relacionan de una manera asimétrica y subordinante de la cultura dominante acrecentando aún más la invisibilización histórico-cultural y geográfico, de las disidencias y culturas ‘no alineadas’ con lo que dichas pruebas estandarizadas van o debiesen consultar.

Es así como podemos observar que si bien “el enfoque docente intercultural, posee dentro del mismo gremio un considerable potencial modelador y valorizador de las culturas foráneas y disidentes, este mismo enfoque puede prestarse para un nacionalismo funcional” (Thisted, S., 2016) donde el respeto y la tolerancia significa invisibilizar y no considerar al otro como un sujeto participe y creador o reformador de una discurso cultural nacional, a su vez encontramos en el sistema educativo problemas de base que si bien no imposibilitan si dificultan la adopción e implantación de este mismo modelo. No favoreciendo y a su vez no cumpliendo ni defendiendo más que en el discurso los valores y la filosofía humanista que en teoría

son la base y el objetivo del sistema educativo nacional como en un comienzo observamos.

3. 3.- Enseñanza de la Historia

Diversos son los autores que a lo largo del tiempo han postulado y teorizado los principios y supuestos detrás de los objetivos que debe buscar el proceso de enseñanza-aprendizaje de Historia y Geografía en su rol como formador de la ciudadanía, la nación etc. disimiles y a veces opuestos planteamientos teóricos y opciones políticas otorgan a su vez disimiles y opuestas conclusiones sobre cuales debiesen ser los objetivos o roles a los que debiese apuntar el proceso como tal y es por ello que en este apartado delimitaremos teóricamente desde que enfoque o 'punto de partida' a este respecto realizaremos nuestro análisis e investigación.

Dentro del vasto corpus documental que hasta la fecha se ha publicado, empezamos bajo el supuesto que el profesor intercultural o que pretenda desarrollar clases interculturales, como más arriba definimos (y siguiendo a autores como Freire (1996) y Fanon (1999)) debiese velar por “volver el proceso de enseñanza de la Historia un campo de lucha, que busque la liberación y emancipación intelectual de los estudiantes” (Sánchez, A., Navas, L., y Holgado, P., 2013), con esto nos referimos en otras palabras a que “el profesor debe ser un facilitador, un conductor y a la vez debe procurar crear ya sea de manera más o menos artificial, las condiciones necesarias para que el estudiantado por sí mismo, sea capaz de pensar y re-elaborar los principios teóricos y paradigmas que se tratan en la clase de historia, re-significar los conceptos” (Aguado et alli, 2003; Aguado Odina, T. 2011) y a partir del dialogo y la crítica, crear entre los sujetos actores de la clase, una nueva visión de la historia, que tienda a formar una (a su vez) nueva forma de entendimiento y relación entre los y las estudiantes, en donde la valoración y el respeto a la diversidad (en su amplio sentido) sea uno de sus pilares, uno de sus leit motiv presentes clase a clase y en “todo momento del proceso enseñanza-aprendizaje y resignificación de la Historia, es decir, emancipar, desprejuiciar y resignificar con el aporte de todos y cada uno, en la valoración de la diversidad una

nueva historia más inclusiva, mas propia y por sobre todo con significado para los sujetos que la vivencian y forman” (Aranda, V., 2011).

Siguiendo esta misma línea, sobre los objetivos que debe perseguir el docente en la facilitación consciente de un proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia bajo el enfoque intercultural, es que encontramos a partir de los postulados de J. Delors (1997) en su obra “La educación encierra un tesoro” (en donde a partir de su definición de los cuatro pilares de la educación: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser), una de las metodologías de base, donde el docente en el proceso de enseñanza de la Historia debiese velar por intentar desarrollar en sus aulas (puesto que el conocimiento de la ‘otredad’ es el primer paso para un ‘hacer’ en conjunto), “un convivir y posteriormente a la modificación y valoración de las aportaciones culturales que el (en este caso) extranjero puede hacer a la nueva idea de nación o el “ser chileno” un ser, que lo involucre, que lo signifique y lo represente, que le de voz y lo valore en post de construir una sociedad más respetuosa y propositiva” (Pagès, J. y Chávez, C, 2017).

A su vez e inmiscuyéndonos en otra arista del proceso de la enseñanza de la Historia es que indefectiblemente debemos considerar al campo actitudinal-valorativo de lo que debiese defender y proponer en el aula y como metodología de trabajo el profesor y profesora de Historia y Geografía, en pos de desarrollar contextos propicios para la consecución de un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia, es aquí en donde encontraríamos por ejemplo los postulados de Carretero (2007) para el cual la Historia como proceso de enseñanza-aprendizaje y como tal, en una arista tangible, los planes y programas (que son los conocimientos a tratar en las aulas) es un campo de lucha de las memorias colectivas en disputa y que buscan preservarse en el tiempo y como tal reproducirse, lo cual nos lleva a la “cuestión por lo demás importante, que es hacer partícipe al ‘otro’ en la construcción de estas memorias colectivas, puesto que la invisibilización sistemática, la negación de la diferencia” (Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A., 2016), “la aculturación de la otredad” (Quijano, A., 2002) termina

indefectiblemente en la invisibilización del migrante como sujeto constitutivo de la realidad y actualidad educacional chilena, donde se le relega a papeles subordinados y no protagónicos de una actual, diversa y por lo demás propia identidad y cultura nacional, invisibilizando y coartando sus opciones tanto de ser partícipes de esta nueva Historia (como sujeto protagónico y presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina) puesto que como antes mencionábamos, “es esta dinámica, estos flujos migratorios los cuales buscan y modifican un inherente derecho a participar y ser parte de la cultura receptora” (Fernández, M., Torres, E., García, C., 2016) en este caso, ser parte constitutiva y representativa de la cultura chilena, misión ética y política en palabras de Quijano, en la cual el docente de Historia juega un rol fundamental que no puede desconocer al ser este, el principal mediador y guía del proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina en el aula.

Incluimos y proponemos analizar a su vez parte de los postulados del autor español Joaquín Prats (2010; 2008) para el cual la Historia como disciplina, es el medio por excelencia para ‘comprender el pasado, vivenciar el presente y proyectarse hacia el futuro’, en una sociedad más armónica, igualitaria y representativa de las diferencias, es decir, “consideramos a que el docente en su rol de mediador entre la disciplina y los estudiantes debe esforzarse en que los y las estudiantes sean capaces de comprender el legado y tanto el tiempo histórico como hechos, acontecimientos, etc. Mas no persiguiendo la simple mecánica memorística-enciclopedista, sino como un medio y forma de entender el presente y entre todos los sujetos constitutivos de la sociedad y presentes en el aula, proyectar un futuro” (Pagés, J., Santisteban, A., 2010), más holístico, globalizante y donde todos, independiente su país de origen, orientación política, sexual, etc. Sean partícipes y constructores de un futuro que les pertenezca y reconozca como iguales entre la diversidad.

Finalmente reconocemos la necesidad de analizar, a la hora de comprender la dimensión profesional para una correcta mediación y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y la Geografía, los postulados de otros dos

autores, a saber, Chevallard (2005) y Goodson (2003) y que procederemos a tratar en conjunto puesto que, para ambos autores, el docente juega un rol principal y político en la realización de clases y su labor formativa.

Puesto que tanto Chevallard como Goodson reconocen en el docente a un sujeto no a-político sino configurador, modificador y capacitado para re-significar y re-interpretar además de re-producir (el concepto de 'transposición didáctica' postulado por el primero de ellos) la cultura dominante, siendo estos uno de los principales nichos de acción donde el "otro" puede ser partícipe de una historia en común, que lo incluya, lo valore y de espacios para que sus particularidades inherentes a su cultura confluyan en la configuración y modelación de lo socialmente aprendido y reconocido como "válido" por los planes y programas ministeriales y a su vez por la propia labor docente formativa.

Encontramos en ellos y sus postulados, un importante foco al cual prestar atención y desarrollar tanto a nivel profesional, como macro institucional, en cuanto el docente como parte central del sistema educativo, indudablemente posee las capacidades y la necesidad de re-significar, re-interpretar e introducir modificaciones a (y acotar de ser necesario) los mandatos ministeriales (Goodson, I., 2003) en post de hacer partícipe, democratizar el aula y guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un espacio de formación y creación de conocimientos y sociedades más igualitarias, más respetuosas y más democráticas en donde todos tengan cabida.

3.3.1.- Rol del docente de Historia

Encontramos finalmente en la revisión y delimitación teórica de los postulados a su vez, propuestos y revisados de este corpus de autores diversos objetivos y supuestos que él y la docente de Historia debiesen promover en su labor pedagógica, en pos de guiar y desarrollar un efectivo proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina:

1.- Democratizar el aula, convirtiéndola en un espacio de lucha donde desde la diversidad los diferentes actores partícipes de la clase puedan modificar y

'emanciparse' de los supuestos defendidos por una cultura que les es ajena y los invisibiliza, haciendo y re estructurando una 'nueva nación' más inclusiva y que les sea representativa y significativa.

2.- Enseñan a convivir con la diferencia (Delors, J., 1997) observándola no desde el déficit necesario de subsanar sino como una virtud y oportunidad de lograr una mejor y más acaba comprensión del 'otro' en un mundo cada vez más dinámico, donde las fronteras ya no están en la geografía sino en las mentes y que a futuro se prevé tenderá a ser más dinámico, cambiante y diverso.

3.- Construir en el aula, como campo de lucha, nuevas y más inclusivas memorias colectivas, que atendiendo a la diversidad desprejuicien, desmitifiquen y desmonten aparatos conceptuales pre impuestos desde lo institucional y que ven el extranjero un enemigo y no un compañero, que puede desde su especificidad aportar a construir y modificar nuevos relatos o 'memorias' comunes e inclusivos entre todos.

4.- Proyectar y construir a partir de las diversas opiniones, culturas y valores convergentes en el aula un proyecto a futuro más holístico y globalizante, que reconozca y respete las virtudes y diferencias entre culturas, entendiendo en este dialogo la clave para resolver conflictos y formar un país más equitativo y representativo (Montés, 2011).

5.- Retomar la capacidad contextualizadora y modificadora del curriculum pre escrito que se ha ido con el tiempo dejando de lado para una mecanización de contenidos a 'pasar' desconsiderando y no valorando u omitiendo la diversidad presente en el aula de clases.

Capítulo 4: Marco Metodológico de la Investigación

4.1.- Paradigma de Investigación:

En los últimos años la investigación en educación, se ha esforzado por conocer cómo se desarrollan las acciones educativas y sus comprensiones e interpretaciones de los fenómenos pedagógicos. Para dicha labor, muchos de los últimos estudios se han realizado con metodologías de tipo cualitativas (predominio de los conceptos y una construcción social del conocimiento más que el uso de fórmulas y sustentos matemáticos) de enfoque interpretativo, porque este, permite realizar una aproximación científica o generación de conocimiento válido a partir de las significaciones y lógicas de sentido que desarrollan los propios protagonistas de la acción educativa. Para Bartolomé (1992), lo que constituye el objeto de la investigación cualitativa puede tener múltiples respuestas: comprender en profundidad conductas naturales, situaciones sociales, significados, procesos patrones, etc. Cada una de ellas impone de alguna forma modalidades específicas a la investigación.

En este contexto reiteramos que la presente investigación se realizará bajo el paradigma cualitativo de investigación, el cual "...está orientado al estudio en profundidad de la compleja realidad social, por lo cual, en el proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes técnicas." (Osses S., Tapia I., Ibáñez F., 2006).

Algo importante a señalar es que en esta investigación, el objetivo principal es comprender y profundizar en la realidad que servirá de campo de trabajo y para esto es importante considerar la interpretación de los sujetos involucrados en la misma. Es por esto que esta investigación se instala desde este paradigma cualitativo pues "La mayoría de los apologistas de las técnicas cualitativas prefieren ver a éstas como el único instrumento para captar el significado auténtico de los fenómenos sociales, en contraposición a las cuantitativas que captarían los hechos sociales sin penetrar en su sentido profundo" (Ruiz , 2003).

De igual manera Ruiz, señala que “Hablar de métodos cualitativos en definitiva, es hablar de un estilo o modo de investigar los fenómenos sociales en el que se persiguen determinados objetivos para dar respuesta adecuada a unos problemas concretos” (Ruiz , 2003) Recalcando que para el paradigma cualitativo es importante la investigación de fenómenos sociales, algo sustancial dentro de esta investigación, en donde a través de las opiniones y discursos de los sujetos de investigación se obtendrán diversos resultados. En el caso de la presente investigación, recurriremos a buscar el analizar la comprensión que tienen los profesores de Historia y Geografía sobre su rol docente en la enseñanza de estas disciplinas en contextos de interculturalidad migrante en colegios municipales del gran Concepción y la valoración que tienen los estudiantes migrantes sobre la enseñanza de estas disciplinas.

4.2.- Enfoque de investigación

El enfoque de investigación que se utilizará para esta investigación es el interpretativo o hermenéutico, en el cual “En lugar de explicar las relaciones causales por medio de «hechos objetivos» y análisis estadísticos, utiliza un proceso interpretativo más personal en orden a «comprender la realidad».” (Ruiz , 2003).

Este tipo de enfoque de investigación, además:

“se concentra en la interpretación de la experiencia humana y los “textos” de la vida. No sigue reglas específicas, pero considera que es producto de la interacción dinámica entre las siguientes actividades de indagación: a) definir un fenómeno o problema de investigación (una preocupación constante para el investigador), b) estudiarlo y reflexionar sobre éste, c) descubrir categorías y temas esenciales del fenómeno (lo que constituye la naturaleza de la experiencia), d) describirlo y e) interpretarlo (mediando diferentes significados aportados por los participantes)” (Hernandez R., et al, 2014).

En definitiva, creemos que dentro de las metodologías cualitativas nuestro estudio se aproxima a la interpretación que los sujetos asignan a los fenómenos

puesto que colocamos énfasis en lo individual y en la experiencia subjetiva de los docentes y por sobre todo se pretende develar los elementos esenciales a su rol como docentes en contextos de interculturalidad.

4.3.- Instrumento para la recolección de datos:

4.3.1.- Entrevista semiestructurada

Para el desarrollo del trabajo de campo de la presente investigación, se utilizó un guion de entrevista semiestructurada, pues a través de este tipo de instrumento se podrá conocer en mayor profundidad las opiniones y experiencias de los entrevistados. A través de esta entrevista:

“Se puede definir como una "conversación amistosa" entre informante y entrevistador, convirtiéndose este último en un oidor, alguien que escucha con atención, no impone ni interpretaciones ni respuestas, guiando el curso de la entrevista hacia los temas que a él le interesan. Su propósito es realizar un trabajo de campo para comprender la vida social y cultural de diversos grupos, a través de interpretaciones subjetivas para explicar la conducta del grupo.” (Días L.,Torruco U.,Martinez M., Valera M., 2013).

En particular en este caso, el investigador dispone de un guion preestablecido, que recoge los temas a abordar en el transcurso de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración de este. En el ámbito de un determinado tema, éste puede plantear la conversación como desee, efectuar las preguntas que crea oportunas y hacerlo en los términos que estime convenientes, explicar su significado, solicitar aclaraciones al entrevistado cuando no entienda algún punto y que profundice en algún tema cuando le parezca necesario.

Para elaborar la entrevista nos basamos en la estructura de objetivos diseñados y, en el juicio de expertos, en el cual se solicitó a él Dr. de la facultad de

Educación de la Universidad de Concepción Sr. Mario Valdés Vera quien se hiciera a la labor de revisar y retroalimentar las preguntas de la investigación para que a través de ellas se pudiera abordar todos los ejes posibles que se buscan incorporar a través de los objetivos específicos.

4.4.- Análisis de contenido

En términos generales, se puede definir como un método que busca descubrir la significación de un mensaje, ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc. Más específicamente se trata de una técnica que consiste en clasificar y/o codificar los diversos elementos de un mensaje en categorías con el fin de hacer emerger o evidenciar su sentido.

Gómez Mendoza (2000), citando a Landry, Mayer y Quellet, establece como características generales del análisis de contenido lo siguiente:

- Se trata de una técnica indirecta, porque se tiene contacto con los individuos sólo mediante los sesgos de sus producciones, es decir, con los documentos de los cuales se puede extraer información.
- Estas producciones pueden tomar diversas formas: escrita, oral, imagen o audiovisual, para dar cuenta de sus comportamientos y de sus fines.
- Los documentos pueden haber sido constituidos por una persona, por ejemplo, las cartas personales, las novelas, un diario íntimo, o por un grupo de personas, por ejemplo, las leyes, los textos publicitarios, etc.
- Es posible una deducción cualitativa o cuantitativa. En este sentido, los documentos pueden ser analizados con el objeto de cuantificar o en la perspectiva de un estudio cualitativo, de interpretar situaciones singulares.

4.5.- Diseño de investigación:

La presente investigación se ordenará en tres fases, de esta manera se logrará hacer coherente la búsqueda de datos y posterior elaboración de la información, con los objetivos de investigación.

4.5.1.- Fase I: Trabajo documental

En esta primera etapa se recurrirá a la consulta, análisis y selección de diversos libros, artículos, ponencias, informes, revistas, etc. Tanto de carácter académico, como de los distintos organismos y consultorías público-privado que se relacionan con la enseñanza de la Historia, el rol docente, la migración y su impacto en el sistema escolar nacional y seleccionar los destinados a elaboración del marco teórico y la definición de los conceptos centrales que guiarán el desarrollo de nuestra investigación, se pretenderá al final de dicha etapa obtener como producto escrito la delimitación del marco teórico de la investigación, el cual servirá para definir tanto los lineamientos de base, como los alcances que buscamos desarrollar en el trabajo investigativo.

4.5.2.- Fase II: Trabajo de campo: Construcción del discurso de los sujetos participantes en la investigación, la comprensión de su rol como docente y la valoración de los estudiantes de las clases de Historia

Esta fase buscará dar respuesta a los objetivos específicos de esta investigación y consistirá básicamente en la realización de un guion de entrevista semiestructurada que se adecúe a la investigación: Este tipo de entrevista permitirá tener un conocimiento mucho más amplio, pues dependerá de la conversación que se vaya manteniendo con los sujetos entrevistados y de la capacidad del entrevistador para ir realizando preguntas que permitan profundizar en las temáticas abordadas. Pues, “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernandez R., et al, 2014).

4.5.2.1.- Realización de entrevistas

Para poder desarrollarlas se fue a cada colegio y se tomó las entrevistas físicamente en las salas de clases de cada docente y estudiante, de modo que estos se sintiesen cómodos en su propio ambiente. Además, se explicó con mayor profundidad el fin de la investigación y se realizaron diferentes preguntas que iban

siendo desarrolladas dependiendo de la guía anteriormente planificada y se realizaron preguntas que dependían de la conversación que se iba formulando. Cada entrevista fue grabada previa firma de un consentimiento por parte de los entrevistados y tutores legales de estos en el caso de los estudiantes al ser estos menores de edad, los cuales están sujetos y elaborados a partir de los principios éticos definidos por la APA.

- a) La primera entrevista a los docentes se realizó en el colegio Juan Gregorio Las Heras en la oficina del Orientador y en horario extra escolar, el profesor se mostró en todo momento dispuesto a participar en la investigación, demostró estar cómodo y con una abierta franqueza en las respuestas otorgadas.
- b) La segunda entrevista a los docentes se realizó en la sala de atención a los apoderados del Colegio España, la entrevista se desarrolló en las horas destinadas a actividades no lectivas de la profesora, mostró afabilidad y gran capacidad de auto análisis en el transcurso de la entrevista.
- c) La tercera entrevista a los docentes se realizó en la sala de profesores del Colegio Fiscal de Niñas, en horario destinado a actividades no lectivas por parte del docente, él se demostró seguro y confiado manifestando haber participado antes en este tipo de instancias en investigaciones anteriores, fue afable al responder y demostró dominio del tema y fue sucinto al responder.
- d) La primera entrevista a los estudiantes se realizó en la oficina del orientador del Colegio Juan Gregorio las Heras, la estudiante de origen caribeño se sintió cómoda y demostró honestidad en las respuestas, dado que al entrevistarla estaba solo la estudiante y quien redacta en la oficina.
- e) La segunda entrevista a los estudiantes se realizó en la oficina de UTP del recinto donde se nos facilitó un espacio del mismo, bajo el acompañamiento del equipo de trabajo del colegio, la estudiante no se sintió coartada o incomodada por la situación, sino que respondió con franca verdad a las preguntas realizadas.

- f) La tercera entrevista a los estudiantes se realizó en la sala de computación del recinto educacional, al ser estudiante de enseñanza básica estuvimos acompañados por una inspectora de nivel, la estudiante intentó ser puntual y escueta en las respuestas otorgadas, demostrando un impresionante manejo de vocabulario y un pensamiento formal y capacidad de abstracción no frecuente en niñas de su edad.

4.5.3.- Fase III: Establecimiento de Resultados

El proceso de análisis de la información producida por esta técnica investigativa se desarrolló sobre la base del siguiente procedimiento:

4.5.3.1.- Análisis de la Entrevista semi-estructurada

Una vez que se concluyó con el proceso de entrevistas, se inició la etapa de transcripción de cada una de ellas. Este proceso, se realizó obviando ciertos componentes lingüísticos como las muletillas y “chilenismos”. También las vacilaciones y expresiones desvinculadas con las interrogantes planteadas.

Luego de transcritas se procedió a realizar la primera aproximación analítica leyendo y comentando con el profesor guía de esta investigación cada una de las entrevistas a fin de identificar los aspectos investigados inicialmente más interesantes y relevantes. Posteriormente se identifican y conceptualizan aquellas categorías a priori derivadas directamente de los objetivos de investigación, lo mismo respecto de sub-categorías emergentes derivadas de la información producida por las educadoras.

Organización de la información producida por los informantes claves, sobre la base de las dimensiones y categorías diseñadas, estableciendo los significados compartidos o los elementos esenciales comunes que desde su experiencia pedagógica manifiestan los sujetos investigados. Para ayudar a la identificación de las ideas y conceptos esenciales que se desprenden de cada interrogante se interviene gráficamente el texto con un subrayado en “negritas”. Este énfasis apoya

y sustenta el proceso interpretativo fenomenológico que para cada categoría y subcategoría se realiza.

Tabla 5: Dimensiones y categorías de Análisis para el discurso docente

Dimensión	Categorías
1.- Interculturalidad	1.1.- Comprensión del fenómeno de la Interculturalidad
	1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad
	1.3.- Elementos constitutivos de la Interculturalidad
1.4.- Acápites	1.4.1.- Elementos socio-educativos a considerar
2.- Enseñanza de la Historia	2.1.-Relación aspectos didácticos y curriculares
	2.2.- Función social de la Historia
	2.3.- Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización
3.- Rol del docente de Historia	3.1.-Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas
	3.2.- Tratamiento del curriculum en el aula intercultural
	3.3.- Espacios extra curriculares e inclusión

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en el ámbito de los estudiantes, se establecieron las siguientes dimensiones y categorías de análisis a priori:

Tabla 6: Dimensiones y categorías de Análisis para el discurso estudiantil

Dimensión	Categorías
1.- Interculturalidad	1.1.-Reconocimiento de la interculturalidad
	1.2.-Componente que se les reconocen como interculturales
	1.3.- Dinámica de aceptación-rechazo
2.- Aprendizaje de la disciplina y promoción de la interculturalidad	2.1.- Valoración de la clase de Historia
	2.2.- Valoración del profesor de Historia
	2.3.- Utilidad social de la clase de Historia
3.- Contexto socio-escolar del estudiante	3.1.- Rol de la familia en la disposición a la clase de Historia
	3.2.- Rol del grupo de pares en la disposición a la clase de Historia

Fuente: Elaboración propia.

4.6.- Análisis de resultados.

Se realiza a través del método de la triangulación, como método propio de la investigación cualitativa, viene a constituirse en el criterio de confiabilidad interna, y encamina el proceder del investigador a cotejar la información producida y los constructos diseñados, por medio de distintos caminos metodológicos y teóricos.

En esta investigación se realizó una triangulación de datos en que, la información producida se realizó entre los informantes claves, comparando y contrastando las significaciones aportadas por ellos. A partir de ahí el análisis de los contenidos documentales se contrastó con la información producida por las entrevistas a los docentes y estudiantes.

4.7.- Criterios para la selección de insumos y participantes de la investigación

La selección de los profesionales a partir de los cuales se produjo la información necesaria para comprender el fenómeno investigado se hizo sobre la base de los criterios propios de una investigación de carácter cualitativo.

La estrategia de determinación de los profesionales participantes en el estudio se hizo siguiendo el modelo denominado selección de casos típico-ideal, que consiste en definir un perfil de atributos a cumplir y luego buscar a los sujetos que cumplan ese perfil. Esta estrategia puede definirse como “un procedimiento en el que el investigador idea el perfil del caso mejor, más eficaz o más deseable de una población y, posteriormente, encuentra un caso del mundo real que se ajusta a aquél de forma óptima”. (Rodríguez G. y otros, 1999)

Para cumplir con el objetivo de la investigación se han seleccionado cuatro docentes de Historia y Geografía que ejerzan en la ciudad de Concepción, Región del Bío-bío, además de cuatro estudiantes migrantes que asistan a las clases de los docentes seleccionados como caso de estudio. Los requerimientos para participar en la investigación son:

- Poseer título profesional de Profesor de Historia y Geografía.

- Desempeñarse en el sistema municipal de educación nacional.
- 2 Años de Experiencia de aula mínimos.

Por parte de los estudiantes seleccionados los requerimientos para participar en la investigación son:

- Estar matriculados en los colegios seleccionados como caso de estudio.
- Cursar la asignatura de Historia y Geografía.
- Firma del consentimiento informado por parte de sus apoderados/tutor legal.

4.7.1.- Participantes en la investigación

6 Sujetos, 3 de ellos Profesores de Historia y Geografía, pertenecientes a los colegios municipales de Concepción, Región del Bio-bio y 3 de ellos estudiantes migrantes pertenecientes a los colegios municipales antes identificados, tal como lo muestra la siguiente tabla.

Tabla 7: Caracterización educadores partícipes de la investigación.

Educador	Establecimiento	Años de servicio	Años trabajando en el actual Establecimiento
Educador 1	Colegio Juan Gregorio las Heras	8	5
Educador 2	Colegio España	3	3
Educador 3	Colegio Fiscal de Niñas	13	10

Fuente: Elaboración Propia

Tabla 8: Caracterización estudiantes partícipes de la investigación.

Estudiante	Establecimiento	Años de Escolaridad	Años de escolaridad en establecimiento actual
Estudiante 1	Colegio Juan Gregorio las Heras	10	1
Estudiante 2	Colegio España	7	2
Estudiante 3	Colegio Fiscal de Niñas	10	2

Fuente: Elaboración Propia



Capítulo 5: Presentación y Análisis de los Resultados

En el apartado que desarrollaremos a continuación expondremos y analizaremos de forma ordenada y secuencial los resultados más importantes obtenidos a partir del análisis estructurado de los datos recabados en el campo de trabajo en que se desarrolló nuestra investigación y a su vez presentaremos los instrumentos a partir de los cuales desarrollamos el trabajo de análisis de los datos.

En pos de desarrollar la coherencia y cohesión de la investigación, es que estos se analizaron a partir de las mallas temáticas presentadas y elaboradas anteriormente, de manera específica para la presente investigación. Es en este marco y siendo dos los “sujetos” principales participantes de la investigación, a saber, profesores y estudiantes, es que para cada uno de ellos se diseñó y elaboró una malla temática específica siendo los resultados obtenidos los que presentamos y discutimos a continuación:



Tabla N°9: Presentación de resultados de los profesores

Dimensión de Análisis	Categoría de Análisis	Registro Comunicativo
Interculturalidad	Comprensión del fenómeno de la interculturalidad	<p>“hay una niña que no habla muy bien el español” (Prof. N° 2)</p> <p>“la forma de escritura (de la niña) ya era una barrera, por un tema conceptual, palabras que nosotros utilizamos y ellas no” (Prof. N°3)</p> <p>“esto ha comenzado ahora, el tema de la interculturalidad, empezó hace muy poco... no más de 2 años” (Profe. N°1)</p>
	Reconocimiento o valoración de la interculturalidad	<p>“es necesario destacar, pero no sobre exaltar la diversidad (no presentarla) como un tema de novedad” (Prof. N°2)</p> <p>“(el reconocimiento) tiene que ser siempre contextualizado” (Prof. N°3)</p> <p>“(el reconocimiento de) los extranjeros es muy importante, pero de otra forma (haciendo la comparación con niños que presentan diversas patologías) se transforman en un detalle, son niños nada más, solo con otra nacionalidad” (Prof. N°1)</p>

	Elementos constitutivos de la interculturalidad	<p>“el lenguaje (debe ser) integrador como te digo yo” (Prof. N°1)</p> <p>“los conceptos que nosotros usamos coloquialmente, de repente ellos no los conocen y ahí se lo preguntan a las propias compañeras o directamente a mí” (Prof. N°3)</p> <p>“(un elemento distintivo en) una persona de tez más oscura” (Prof. N°2)</p>
Enseñanza de la Historia	Relación aspectos didácticos y curriculares	<p>“hacer una diferencia (en las actividades y pruebas) sería una cosa de discriminación. En vez de ayudar, te puede perjudicar, puede significar segregar” (Prof. N°3)</p> <p>“independiente la nacionalidad, todas las chicas te pueden hacer estas actividades” (Prof. N°2)</p> <p>“la verdad no hago diferencias (en la clase y actividades), es una alumna como cualquier otra y hay que atenderla igual no más” (Prof. N°3)</p>
	Función social de la Historia	<p>“(he visto) reacciones en las cuales les interesa, quieren saber no cierto, frente a situaciones que pasaron acá que han escuchado, como también otras que no les interesa absolutamente nada, les da lo mismo. Existen unas que se sienten muy empapadas y quieren participar incluso más que las propias alumnas chilenas y otras que nada, depende más de ellos” (Prof. N°3)</p> <p>“un impacto muy significativo... yo por lo menos no lo he escuchado en las niñas, quizá se interesan por</p>

		<p>algún tema como la mayoría, pero un impacto, como algo que determine, no” (Prof. N°2)</p> <p>“(es crucial) que ellos nos cuenten un poquito de su vida, que ellos nos integren a nosotros, a la forma de ellos de trabajar, entonces eso es importante (para la inclusión), ser los responsables entre comillas de dar esas posibilidades (en la clase)” (Prof. N°1)</p>
	<p>Aportes de la disciplina para la convivencia y la democratización</p>	<p>“(nosotros, lo docentes) trabajamos con todos los compañeros (en equipo), entonces eso lo hace bastante interesante y se sienten cómodos” (Prof. N°3)</p> <p>“el ramo historia es el ramo integrador por excelencia y ¿por qué dirás tú? porque de aquí nacen todas las ideas de cómo funciona nuestro país” (Prof. N°1)</p> <p>“siempre todos los años cuándo comienzo las clases de historia hago que me cuenten su historia, independiente del curso y que nos la compartan” (Prof. N°2)</p>
<p>Rol del docente de Historia</p>	<p>Construcción de la interculturalidad y sus problemáticas</p>	<p>“nuestro rol es importante, el profesor de historia es el nexo, porque somos los que manejamos más información sobre la historia Latinoamérica y por supuesto a ellos se les hace sentir con mayor cercanía. El desafío son las habilidades blandas que se sientan acogidas, por ejemplo, preguntar ¿cómo celebraban esto en tu país? o ¿qué</p>

		<p>celebraban en tu país? esta es una oportunidad para que conozcan a las otras alumnas” (Prof. N°1)</p> <p>“integrar culturalmente, siento que estamos al debe, en algún momento se podría pensar voy a llevar alguna actividad para que las compañeras conozcan el país de su compañera extranjera, ayudar no cierto a la interculturalidad pero lamentablemente no se te da (la oportunidad de hacerlo)” (Prof. N°2)</p>
	<p>Tratamiento del curriculum en el aula intercultural</p>	<p>“(el curriculum) no permite que sé de eso de la interculturalidad, ya que si lo vemos desde el punto de vista de cómo está apuntando el currículum de historia frente a lo que es la parte inmigrante, es cero o sea el currículum no trae nada para las chicas” (Prof. N°3)</p> <p>“lo que yo hago es que las niñas nos cuenten la historia de sus países, para poder incorporar a todos los muchachos” (Prof. N°1)</p> <p>“(una herramienta importante es) tratar de contextualizar lo que pasaba en chile en el resto el mundo, con algo que identifique a esa otra alumna para que se sientan un poco más partícipe de la clase” (Prof. N°3)</p>
	<p>Espacios extra curriculares e inclusión</p>	<p>“son los talleres, ahí como que tratan estos temas, por ejemplo, en mi taller de periodismo hay varias chicas extranjeras” (Prof. N°2)</p> <p>“esa tónica se da (en las actividades extra curriculares) porque el currículum es más amplio y</p>

		más flexible en estos casos, se pueden analizar casos en particular, pero el currículum (de Historia) para las chicas es más estricto, te condiciona”. (Prof. N°3)
--	--	---

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en las entrevistas a los docentes partícipe

Así mismo, dentro de la dimensión de interculturalidad surge con reiteración una categoría no considerada inicialmente para efectos del análisis, pero que, dada su importancia, consideramos menester presentar y analizar dentro del trabajo investigativo, dicha categoría será conceptualizada como “Elementos socio-educativos a considerar”

Tabla N°10: Acápite y continuación de la tabla N°32456

Interculturalidad	Elementos socio-educativos a considerar	<p>“el día de mañana (los extranjeros) van a ser nuestra competencia y puede que sea un poco complejo, Chile ahora ya está globalizado completamente, pero me asusta, es complicado, porque también muchos de los que han llegado son profesionales y de muy buena calidad” (Prof. N°1)</p> <p>“veo complejo el escenario a futuro, porque ahora, también estamos siendo invadidos por extranjeros” (Prof. N°3)</p> <p>“sería un ideal tratar que toda la comunidad educativa trabaje en función de hacer un aula o un colegio más intercultural, creo que debería ser parte del PEI, lo siento como una necesidad, en la medida que siga aumentando el número de niños migrantes” (Prof. N°2)</p>
-------------------	---	--

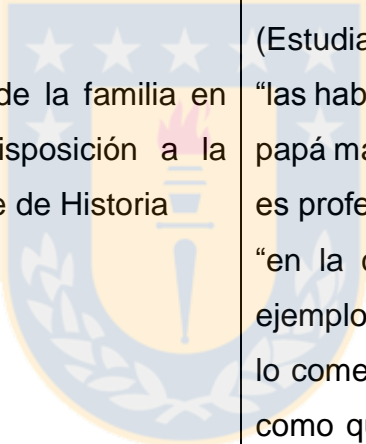
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en las entrevistas a los docentes partícipe

A su vez y a partir del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo realizado con los estudiantes, presentamos y discutiremos los resultados obtenidos, para este grupo específico de sujetos participes en la investigación.

Tabla N°11: Presentación de resultados de los estudiantes

Dimensión de Análisis	Categoría de Análisis	Registro Comunicativo
Interculturalidad	Reconocimiento de la interculturalidad	<p>“la profesora muchas veces nos dijo que nosotros podemos levantar la mano para hablar sobre nuestra vida” (Estudiante N°2)</p> <p>“(sería bueno que los profesores hablaran sobre) que pasó con Chile y al mismo tiempo en Ecuador, que preguntaran “que te parece a ti” (Estudiante N°3)</p>
	Componentes que se les reconocen como interculturales	<p>“soy la única extranjera negrita en el curso, los profesores te miran la cara y sienten que no, que no estás entendiendo” (Estudiante N°3)</p>
	Dinámica de aceptación-rechazo	<p>“no hablo en la clase historia, siento que no puedo opinar mucho de los temas” (Estudiante N°2)</p> <p>“soy la única extranjera en el curso” (Estudiante N°1)</p> <p>“sería bueno que el profesor te haga alguna pregunta (para poder incluirte), pero no lo hacen, es como si se lo reservan y continúan con la clase normalmente” (Estudiante N°3)</p>

<p>Aprendizaje de la disciplina y promoción de la interculturalidad</p>	<p>Valoración de la clase de Historia</p>	<p>“no me gusta, realmente no me gusta, me parece que hay materias más interesantes, la veo y es una materia más, no me encanta Historia” (Estudiante N°1)</p> <p>“es como un ramo que tengo que cursar” (Estudiante N°3)</p> <p>“siempre se habla de Chile, EEUU, Rusia, Alemania y de ahí los otros países solamente que compartimos fronteras, o cordilleras o así de ahí nada más” (Estudiante N°3)</p>
	<p>Valoración del profesor de Historia</p>	<p>“me gusta más como profesor jefe que del ramo” (Estudiante N°3)</p> <p>“del profesor de historia me gusta que es muy resumido, es muy resumido, así como que habla lo justo y necesario” (Estudiante N°3)</p> <p>“siempre me habla de cómo sus historias y sus anécdotas, siempre hablo con él y es interesante lo que habla, no solo de Historia sino otras cosas, su vida actual” (Estudiante N°1)</p>
	<p>Utilidad social de la clase de Historia</p>	<p>“a veces me da curiosidad por cosas que escucho, oyes que están hablando de tu país y ahí a uno le dan ganas de saber más y averiguar” (Estudiante N°3)</p> <p>“ahora estás aquí y es interesante conocer el pasado, y la historia de</p>

		<p>un país en el que estás viviendo” (Estudiante N°1)</p> <p>“uno tiene que saber Historia porque es cultura general, porque como que ya pasó, ya nos hizo la prueba y es como ¡ay! el profe “latero” pero ya cuando lo empieza a hablar mucho uno deja de poner atención” (Estudiante N°3)</p>
Contexto socio- escolar del estudiante	<p>Rol de la familia en la disposición a la clase de Historia</p> 	<p>“yo comento con mi papá, porque él no estudió en un colegio español y no sabe de estas cosas” (Estudiante N°2)</p> <p>“las hablo más con mi familia con mi papá más que nada porque mi papá es profesor” (Estudiante N°3)</p> <p>“en la casa yo lo comento y por ejemplo, con Historia de Chile yo se lo comento a mi mamá y mi mamá como que le gusta porque es algo que aprendes” (Estudiante N°1)</p>
	<p>Rol del grupo de pares en la disposición a la clase de Historia</p>	<p>“con mis amigos no, porque no les interesa mucho” (Estudiante N°2).</p> <p>“con mis compañeras no es como más “leseo” más juego, que el profe pase luego esa materia” (Estudiante N°3)</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recabados en las entrevistas a los estudiantes partícipes

Es entonces que, a partir del cruzamiento de los datos y el análisis de los mismos con las mallas temáticas presentadas anteriormente, en pos de develar de la totalidad del discurso los elementos (a nuestro juicio) más significativos y que buscan responder a los objetivos propuestos, encontramos como los principales resultados de la investigación:

5.1.- Resultados de Investigación referente a los docentes

En esta primera parte del trabajo de Análisis y presentación de resultados, expondremos los hallazgos más importantes referente al trabajo hecho con los docentes participe de la presente investigación, enfatizando con sus propias palabras mediante la cita de registros comunicativos extraídos de la transcripción de sus discursos, los elementos claves, que caracterizan su visión de los temas a tratar y a su vez buscan responder a los objetivos inicialmente propuestos en el primer capítulo de la presente investigación.

5.1.1.- Dimensión de Análisis: Interculturalidad

La cual ya hemos definido anteriormente en el capítulo número 2 de la presente investigación como “el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos ‘de afuera’ y a su vez comprende las relaciones vivenciadas y generadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias” (Castillo, E., Guido, S. 2015) posee una diversidad de aristas y vetas de análisis para lo cual y a su vez para el ejercicio práctico de nuestra investigación, destinada a responder a los objetivos y preguntas propuestas en esta, es que consideramos como las 3 fundamentales categorías de análisis:

5.1.1.1.- Forma de comprensión del fenómeno de la interculturalidad

Dentro del personal docente de los colegios municipales del Gran Concepción, existe y se manifiesta una latente comprensión idiomática (y limitada al entendimiento que “hay una niña que no habla muy bien español” (Prof. N° 2)) referente al fenómeno de la interculturalidad como primer hallazgo, con esto nos referimos que para los docentes en general lo intercultural se reduce en gran medida

a como se expresan, como se visten “la forma de escritura ya era una barrera, por un tema conceptual palabras que nosotros utilizamos y ellas no” (Prof. N°3) y como son físicamente las estudiantes migrantes, vale decir elementos concretos y fácilmente observables, más allá de lo que podría ser la cultura o elementos constitutivos de la personalidad y cosmovisión de la persona.

Dicha situación puede entenderse, ya que en palabras de los mismos docentes esta es la primera y más natural reacción y aproximación a un fenómeno que en lo general y medular ignoran y tiene una data de tiempo muy reciente “esto comenzado ahora el tema de la interculturalidad empezó hace muy poco... no más de 2 años” (Profe. N°1) “2015 más o menos cómo más notorio” (Prof. N°3) desde el cual se ha visto enfrentados y empezado a manifestar en las aulas en las cuales se desempeñan.

Dicha comprensión de la situación vivenciada hace nacer y manifestar dentro de los mismos docentes una serie de prejuicios o “mitos” en su labor docente, todo esto de manera subconsciente o solapada y como una manera de validar sus propias prácticas docentes “la verdad no ha sido un gran desafío” (Prof. N°3), en un ambiente que ellos mismos consideran de abandono por parte del ministerio y los organismos estatales referentes a la educación, “fríamente no hay una preparación para nosotros atender a una alumna inmigrante en el sentido de cómo lo hacemos mejor y todo el tema, eso pasa por un tema propio nomás o sea cómo tratar una persona” (Prof. N°3) entre estas prácticas encontramos por ejemplo, que la manera más idónea de atender al fenómeno de la interculturalidad de una manera efectiva es “hacer tabula rasa”, “es persona y tú la vas a tener que atender como persona” (Prof. N°3) y “chilenizar” a las estudiantes migrantes “chicas extranjeras que ya lleva como 3 años en Chile así que yo ya no la considero extranjera porque habla prácticamente igual que nosotras, se chilinizó, no sé si se habrán homogeneizado ellas también con sus compañeras que al final, no se siente tanto la diferencia” (Prof. N°2).

Otro mito o prejuicio es que los modismos y el acento son la principal y más evidente característica distintiva para poder entender la interculturalidad como

fenómeno, limitando las “diferencias” a como más arriba hemos mencionado, lo visible y tangible, “siendo lo primordial en esto un tema conceptual palabras que nosotros utilizamos ellas no” (Prof. N°3) y buscando la tendencia homogeneizante a través de dichas similitudes “porque como te digo hablamos español” (Prof. N°3).

No obstante estas son las dos maneras más evidentes que demuestran los docentes de a su criterio entender el fenómeno de la interculturalidad, hacen también un llamado en cuanto en la medida de sus posibilidades manifiestan la necesidad de incorporarlos a la clase “la idea es incorporar todos los Latinoamericanos migrantes que están en nuestro colegio” (Prof. N°1) puesto que si bien recalcan una vez más las diferencias, para estos son las semejanzas y similitudes las que deber prevalecer “para mí son alumnas más da lo mismo si es colombianas si es venezolanas o haitiana” (Prof. N°3), siempre respetando y resguardando su diversidad.

Asumiendo al mismo tiempo su incapacidad de atender a dicho fenómeno tendiendo a medidas instintivas de paliar la problemática, como por ejemplo “adaptarle las pruebas, tienes que explicarle de otra forma porque ella no te entiende entonces todo el curso está funcionando a través de ella (referente a una estudiante de origen brasileño que no habla español)” (Prof. N°2), y dando voces de alerta sobre un fenómeno que buscan y desean comprender de mejor manera, “a uno le gustaría conocer más sobre el país del cual vienen las chicas te insta a que te informes un poco más” (Prof. N°2) evidenciando una vez más el matiz de sus ideas referente a “lo intercultural” en la búsqueda de una concepción, una mirada más holística o globalizadora que elimine la “parcialización” del fenómeno.

Entendiendo esta como la afirmación que “lo intercultural” en las culturas escolares y profesionales es algo que, tanto por creencia de los propios docentes, como de los directivos y resto del cuerpo profesional, es tarea única y principal del profesor de Historia y Geografía dado que “desde que entraron todos los extranjeros tuvo que repensarse la forma de trabajar con los niños en la asignatura” (Prof. N°1) “entonces ahí está nuestro rol como profe de Historia independiente que el curriculum esté centrado en la historia Chile” (Prof. N°2).

5.1.1.2.- Reconocimiento o valoración de la diversidad

En esta segunda arista de análisis, encontramos que dentro del cuerpo docente existen varias maneras de reconocer y valorar la diversidad presente en las aulas, la mayoría de las cuales se relaciona al ejercicio práctico-vivencial de manifestar y resaltar la diversidad, las cuales van en función a “destacar, pero no sobre exaltar la diversidad, como un tema de novedad prácticamente” (Prof. N°2) con esto nos referimos a que para los docentes, la valoración debe darse en momentos claves, de manera concreta y visible además que “tiene que ser contextualizada” (Prof. N°3) bajo la creencia subconsciente, de que la interculturalidad no es un fenómeno que se vive en cada momento de la clase sino en momentos específicos puesto que en muchos casos consideran que “(el reconocimiento de) los extranjeros es muy importante, pero de otra forma (haciendo la comparación con niños que presentan diversas patologías) se transforman en un detalle, son niños nada más, solo con otra nacionalidad” (Prof. N°1) y cuando el profesor o profesora lo estime conveniente.

Sobre ese aspecto encontramos como norma implícita que el elemento o forma más naturalmente identificado por los profesores para hacer un reconocimiento a la diversidad es mediante la exposición de la historias de vida “poder hablar de su país de origen, de sus regiones, de su política” (Prof. N°1) de los y las chicos y chicas migrantes, el dialogo participativo y cooperativo con ellos “es lo principal” (Prof. N°2), vale decir, la manera de reconocerlos es “darles voz” a ellos y ellas puesto que “en la clase misma de acuerdo a las temáticas que vayamos viendo inevitablemente va a aparecer algo que va a ser distinto en el país de la niña entonces es menester que ella den su opinión” (Prof. N°2), como una manera de incluirlos y prevaleciendo el encuentro de puntos de vista similares entre chilenos y no-chilenos “es importante que ellas muestran otra opinión, muestren otra realidad a las compañeras” (Prof. N°2) , más allá de valorar las intrínsecas diferencias entre jóvenes migrantes y connacionales dicho en sus palabras como “un niño extranjero es normal solamente que tiene otra historia” (Prof. N°1), lo cual evidencia una vez más el espíritu de “no diferenciación” “para mí no es una diferencia, es una alumna

y hay que atenderla igual a no más” (Prof. N°3) que se manifiesta en tanto las creencias docentes como sus prácticas profesionales en contextos de interculturalidad.

Siendo los momentos claves para valorar y reconocer la diversidad en las aulas, fechas, hitos, acontecimientos; por ejemplo que hayan “recibido a toda la extranjera al comienzo de año” (Prof. N°2), noticias, la geografía, el clima, las fiestas en donde “a cada curso le tocó, un país y van a mostrar las comidas y todo eso” (Prof. N°2), costumbres y tradiciones de los estudiantes extranjeros, en momentos puntuales y acotados, intentando a su vez hacer una valoración intencionada “por ejemplo el casi intento de hablar creol del liceo experimental” (Prof. N°2) y no sobre activista “hay varios profes que la tienen así como banderita de guerra” (Prof. N°2), manteniéndose en un constante equilibrio entre el reconocimiento intencionado y la homogeneización a tabula rasa.

Dado que según sus propias palabras no saben si “verlo como algo positivo o negativo, siento que más allá de la nacionalidad siento que los estudiantes y los profesores estamos viendo personas, tú las ves a todas como estudiantes, son tus estudiantes, son personas y todas tienen las mismas oportunidades” (Prof. N°2) lo cual una vez más evidencia lo tratado en el punto anterior sobre el poco conocimiento y la poca formación sobre cómo afrontar el fenómeno de la interculturalidad en las aulas de clases. Esto a su vez acrecentado y limitado por la convicción que siendo el currículum nacional el gran instrumento directriz del quehacer docente, el cumplimiento y la cobertura curricular de los contenidos, habilidades y desarrollo de actitudes, siempre va a ser una barrera, “dado que el currículum limita” (Prof. N°2) a la hora de crear espacios intencionados para la valoración, y el reconocimiento, de la diversidad cultural e historias de vida, por parte de los estudiantes, coartando sus posibilidades de desarrollarse integralmente en espacios modelado bajo los supuestos de los docentes y las limitantes que a estos les impone el currículum; siendo estos espacios accesorios y tangenciales al aprendizaje académico, más que actores principales en este.

5.1.1.3.- Elementos constitutivos de la interculturalidad

A este respecto encontramos como principales hallazgos en el cuerpo docente parte de la presente investigación, que a su juicio, los elementos que constituyen los rasgos centrales de la interculturalidad poseen la característica de ser elementos concretos e identificables, con esto nos referimos, por ejemplo, a muletillas idiomáticas o “modismos”, “conceptos que nosotros usamos coloquialmente, que de repente ellos no los conocen y ahí se lo preguntan a las propias compañeras o directamente a mí” (Prof. N°3), “una persona de tez más oscura” (Prof. N°2) música que escuchan con frecuencia, colores en uso de maquillaje (en el caso de las niñas), de pelo, “métodos de estudio, de responsabilidad” (Prof. N°2) o similares. Es decir, elementos identificables a simple vista, sin un análisis demasiado profundo en la delimitación de esos criterios, que a su vez se exteriorizan sin una mayor problematización o trascendencia de estos para el quehacer pedagógico en el aula.

Una segunda y principal característica que identifican los docentes a los elementos constitutivos de la interculturalidad es que estos al ser concretos son aprehensibles y por lo mismo, modificables, en pos de “incorporarlos, para que este fenómeno se mantenga” (Prof. N°1) con mayor propiedad y facilidad al sistema educativo nacional, a las clases de Historia en particular y a la sociedad chilena en su conjunto y modificables, en el caso que estas características de sus ethos y condición de intercultural, pudiesen suponer conflictos con los valores nacionales, o la sociedad chilena.

Otro aspecto importante a considerar en este apartado es que los elementos identificados bajo el prisma intercultural, son elementos que tienen a ser homologados con las características de los estudiantes nacionales, “ahí podría ser un elemento cultural importante (hablando sobre lo estructurado y mecánico en el actuar de una estudiante ruso-brasileña, que se busca asemejar con la tradicional disciplina que se ve en las clases de los niveles de básica) porque las otras chicas de Venezuela de Colombia no sé, más allá de la comida, Simón Bolívar que siempre hablamos de él, más allá de eso ellos igual están con la globalización encima

entonces a menos que venga a una escuela algún niño, de los Andes, algo así como muy extremo muy pegado a su raíz indígena, creo que eso se sería más distinto” (Prof. N°2) es decir se busca considerar dos elementos que pudiesen de manera más o menos natural parecerse, homologarlos y los elementos más disruptivos tienden a de manera artificial ajustarse dentro de las características culturales propias de los estudiantes chilenos, a pesar que con ello ciertos elementos propios de los jóvenes estudiante pierdan su sentido y características originales, ejemplos de esto encontramos en la homologación de procesos históricos, referentes históricos nacionales, leyes, constituciones y elementos de tipo más genérico como lo son la música, el baile y las comidas, todo lo cual está inconscientemente diseñado con la intención y finalidad de hacer que los chicos y chicas extranjeras se sientan cómodos y acogidos o al menos no tan “extraños” en su condición de estudiante migrante, vale decir, “crear un polo donde los niños se sienta cómodos” (Prof. N°1).

5.1.2.- Dimensión de Análisis: Enseñanza de la Historia

En este apartado, lo que develaremos es en qué medida y que rol juega la construcción y el aprendizaje de la disciplina propiamente tal en la modelación y valoración de espacios donde la interculturalidad sea el centro principal del enfoque y la practica guiada por el docente, en qué manera y como la disciplina Histórico-Geográfica propende e influye en el desarrollo de espacios de equidad y valoración de las diferencias culturales presentes en ella.

5.1.2.1.-Relación aspectos didácticos y curriculares

A este respecto el primer hallazgo que encontramos entre los docentes de la especialidad es que existe la firme creencia de que los métodos, técnicas, instrumentos de evaluación y practicas destinadas a la realización misma de la clase no difieren de ningún modo en un aula monocultural o intercultural en cuanto existe la creencia que “hacerle una diferencia sería una cosa de discriminación. En vez de ayudar, te puede perjudicar puede significar segregar” (Prof. N°3).

A esto nos referimos en que en la práctica docente existe la adopción a la idea que hacer clases es igual para chicos y chicas chilenos o extranjeros, sin haber distinción en cuanto prima su condición de estudiantes y personas por sobre las diferencias que pudiesen haber en aspectos como cultura, religión, espiritualidad o nacionalidad dicho proceso se ve refrendado en cuanto los PPT, Mapas, el uso de TIC en el aula, la aplicación de test de lecturas y la resolución de guías son las actividades más reiteradas y aplicadas por los docentes “porque independiente la nacionalidad, todas las chicas te pueden hacer eso” (Prof. N°2), indistintamente del aula o al público estudiantil que vayan dirigidas “la verdad no haga diferencias es una alumna y hay que atenderla igual a no más” (Prof. N°3).

Dicho primer hallazgo se ve apoyado por la creencia que la interculturalidad propiamente tal aparece tanto en el curriculum como en el aula mediante la adopción de ejemplos y el dialogo entre estudiante-profesor y no entre estudiantes-estudiantes-profesor, vale decir el dialogo y la contextualización curricular destinada a la inclusión en la clase de jóvenes migrantes se reduce al dialogo muchas veces asimétrico entre el docente y el estudiante específico, pocas veces haciendo parte al resto del curso en dichos asuntos, de ahí que el tema de los modismos, la dicción, etc. cobran inusitada importancia dentro de la contextualización didáctico curricular destinada a la inclusión de los jóvenes migrantes.

Finalmente encontramos que la homogeneización de procesos, equiparación de costumbres, nombramiento y ejemplificación mediante personajes históricos originarios de los países de origen de los y las estudiantes cobran relevancia como estrategias pedagógicas, en cuanto tiene a incluir y hacerse entender por parte de los estudiantes migrantes, pero por otro lado pierde la riqueza de los procesos dado que muchas veces se modelan de formas más o menos artificiales en pos de integrarse a la clase y tema tratado.

5.1.2.2.- Función Social de la Historia

Con esto nos referimos a los “usos” sociales que se pueden hacer de la Historia, dentro de los estudiantes migrantes y su valoración en función a ello, como primer resultado encontramos en los datos recabados que a ojos de los docentes,

la enseñanza-aprendizaje de la disciplina como tal es valorada en función a la utilidad que se le puede dar “existiendo reacciones en las cuales les interesa, quieren saber no cierto, frente a situaciones que pasaron acá que han escuchado, como también que no les interesa absolutamente nada, les da lo mismo. Existen unas que se sienten muy empapadas y quieren participar incluso más que las propias alumnas chilenas y otras que nada, depende más de ellos” (Prof. N°3), dado que si bien existe la creencia que la Historia al ser un ramo nuevo y por lo tanto “novedoso” debiese ser valorado por los estudiantes, este no es tan valorado como se pudiese creer en primera instancia, sino que los estudiantes sobre todo quienes han tenido educación formal antes de su llegada a aulas chilenas tienden a no crear “un impacto muy significativo, yo por lo menos no lo he escuchado en las niñas, quizás se interesan por algún tema como la mayoría pero como un impacto como algo que determine, no” (Prof. N°2) vale decir tienen bastante reticencias hacia la clase en cuanto los contenidos muchas veces “no los tocan” no se sienten parte de la asignatura y por ende se rigen muchas veces por la ley del mínimo esfuerzo, en pos de aprobar los cursos pero existiendo una valoración relativa al principio de si me sirve o no el contenido o en palabras de una docente como “para las niñas es una materia ¿me entiendes? tengo que estudiar, tengo que estudiar para la prueba” (Prof. N°2).

Es por ello y en este sentido que el enfoque de la clase de Historia en aulas interculturales debe propender a el ejercicio de la ciudadanía y la valoración de los DD.HH. en cuanto son a los ojos de los docentes estas aristas las que efectivamente crean mayor interés en la participación de los y las estudiantes extranjeros, puesto que al favorecer el desarrollo de estas líneas basales en la clase de Historia, entrega herramientas para el conocimiento y aproximación de los estudiantes a su nueva realidad y país en donde ellos pueden “conocer los conceptos nuestros, ¿cuándo se obtiene la nacionalidad? ¿cuándo se obtiene la ciudadanía? ¿cuando tienes el derecho? ¿pueden ellas ir a reclamar ciertos derechos? ahí sí que le llama la atención, le afecta directamente en la realidad que están viendo, ahí viene un interés más más grande” (Prof. N°3), existiendo una motivación extrínseca que produce una mayor participación e interés por parte de los estudiantes con la clase.

Otro punto y aspecto a considerar es que para los docentes la personalidad e historia de vida del estudiante juega un rol clave en el proceso de integración-valoración por la clase, dando la posibilidad a “que ellos nos cuenten un poquito de su vida, ellos nos integran a nosotros a la forma de ellos de trabajar entonces eso es crucial, ser los responsables entre comillas de dar esas posibilidades” (Prof. N°1) ya que tienden (sobre todo quienes tienen un progenitor chileno) a integrarse de manera mucho más rápida y cómoda, existiendo en los estudiantes (sin padres chilenos) la necesidad de un trabajo más metódico puesto que a pesar de “estar condenados a integrarse” (Prof. N°1) esta debe ser “con mucha más facilidad porque ellos tienen que conocer y motivarse a aprender sobre dónde están instalados” (Prof. N°1)

Finalmente, el desconocimiento de estas necesidades pedagógicas para favorecer la inclusión de estudiantes migrantes, termina por producir que dicha integración termine siendo de carácter superficial y poco significativa tanto para el desarrollo de la clase como para el aprendizaje de los contenidos por parte de los y las estudiantes perdiendo esa función integradora que le corresponde a la asignatura por una función reducida a homogeneizar, aprender y replicar contenidos, poco significativos y mecánicos

5.1.2.3.- Aportes para la convivencia y la democratización

En esta última arista a analizar sobre el rol que le compete a la enseñanza de la disciplina en la modelación y configuración de espacios donde el enfoque intercultural sea la base de las prácticas docentes de aula, encontramos que si bien “(los docentes) trabajamos con todos los compañeros, eso lo hace bastante interesante y se sienten cómodos (los estudiantes migrantes)” (Prof. N°3), “el ramo de Historia es el ramo integrador por excelencia y ¿por qué? dirás tú, porque de aquí nacen todas las ideas de cómo funciona nuestro país” (Prof. N°1), “siempre todos los años cuando comienzo las clases de historia hago que me cuenten su historia, independiente del curso y que la compartan” (Prof. N°2). Vale decir, existe la creencia y la intención de desarrollar modelos interculturales en los espacios formales de la clase puesto que es de general consenso que los actuales modelos

educativos no favorecen la adopción en enfoques interculturales, sino que por el contrario favorecen a homogeneizar a los estudiantes mediante el aprendizaje memorístico “me tengo que aprender esto de memoria, me tengo que aprender las fechas de memoria y ya pierde su trascendencia, el modelo de Educación que tenemos evidentemente no favorece y todos los elementos se centran en el currículum para que sea mostrar homogeneizador aunque uno quiera luchar contra eso” (Prof. N°2), es fundamental insistir y construir espacios de manera más o menos artificial donde la práctica de la interculturalidad sea un elemento transversal y siempre presente en la clase, pues la realización constante de esta práctica termina con la naturalización y valoración de la diversidad cultural en el aula.

Es por esto que el valor del dialogo, dar a los estudiantes la posibilidad para expresarse, darse a conocer y aportar desde su cultura y visión, donde “la idea es integrarlos, pero de forma integral o sea que ellos nos cuenten un poco a nosotros y nosotros los entendemos y nosotros también les contamos a ellos, por lo cual el tema de integración evidentemente es un tema de retroalimentación” (Prof. N°1), debe ser permanentemente en el cuerpo docente una línea de base de su práctica docente en contextos de interculturalidad.

La creación de estos espacios, más el rol intrínsecamente integrador que le corresponde a la disciplina como tal conlleva a que “siempre tenemos que estar comunicando con la naturaleza de ellos, con lo que viven y comunicarlo con el presente y con la historia del Chile, se pueden hacer mucho nexos en Latinoamérica” (Prof. N°1) generan finalmente la democratización de la clase y sus diferentes momentos, en donde sean los estudiantes tanto nacionales como extranjeros quienes tengan mayor rol, participación e injerencia en las aulas y la clase en pos de lograr este enfoque intercultural necesario para una convivencia en igualdad de condiciones y no coartada por los orígenes sociales, familiares, étnicos o culturales de los sujetos partícipes de la clase.

5.1.3.- Dimensión de Análisis: Rol del docente de Historia y Geografía

La cual, para efectos del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo de la presente investigación, lo consideraremos como el papel, la serie de

funciones y los elementos que debe considerar el profesional de la educación para desempeñarse de una manera, integradora y holística en contextos de interculturalidad, para la valoración, aceptación y construcción de modelos pedagógicos con enfoque de interculturalidad, siendo en este aspecto las aristas más importantes a desarrollar en pos de responder a los objetivos de la presente investigación:

5.1.3.1.- Construcción de la Interculturalidad y sus problemáticas

En este apartado, encontramos de manera más reiterada y evidente que para los docentes el principal problema (y a su vez desafío) es el trabajo de las habilidades blandas o competencias comunicativas, el empatizar con los jóvenes “nuestro rol es importante el profesor de historia es el nexo, porque somos los que manejamos más información sobre la historia Latinoamérica y por supuesto a ellos se les hace sentir con mayor cercanía. El desafío son las habilidades blandas que se sientan acogidas, por ejemplo, preguntar cómo celebraban esto en tu país o ¿Qué celebraban en tu país? ¿Qué hacían en esta fecha? esas son una experiencia para que conozcan a las otras alumnas” (Prof. N°1)

A esto nos referimos que la primera barrera (desde el punto de vista de los docentes) a romper es el ostracismo que voluntariamente se imponen los estudiantes migrantes, una suerte de protección ante lo desconocido y por ende superar esa barrera sin más directrices o formación que el propio criterio profesional y personal, para muchos es una complicación difícil de sobre llevar redundando en una auto-percepción en que en el proceso de “integrar culturalmente, estamos al debe” (Prof. N°2), por lo que en pos de realizar su labor de la manera más profesional e imparcial posible, muchos de estos tienden a olvidarse y suprimir la condición de interculturalidad en las aulas, dado que según sus palabras “la interculturalidad y en casi todos los contextos, yo diría la mayoría, no se ve, a menos que no se el colegio se interesara por esos niños y evitara la homogeneización de las estudiante que en este caso inevitablemente está impuesta” (Prof. N°2) manifestando de hecho una equidad en el trato y modelos educativos presentes en las aulas interculturales, que más que valorar la diversidad tiende a homogeneizarla.

Dicha situación se ve acrecentada con él a su vez evidente convencimiento tanto desde el punto de vista profesional como sistémico, que al ser el profesor de Historia y Geografía, “quien maneja una cultura general más amplia y por ende puede hablar con mayor propiedad sobre temas relacionados a la Historia; Política y Economía de Latinoamérica” (Prof. N°1), es en él y exclusivamente en este, en quien recae la responsabilidad de integrar de la mejor y más amplia manera al estudiante al nuevo colegio y el entendimiento de una nueva sociedad, o dicho en sus palabras siendo este “un rol sumamente importante y enjuiciador, porque nos toca dar muchas veces la opinión frente a temas controversiales, somos los “jueces” acá en el colegio pero a veces muchas niñas preguntan por alguna situación en particular que les pasó relacionada en un contexto y siempre piden la opinión, y parece que nuestra opinión pesa más. Se recurre al profesor de historia y cumplimos el rol de ser facilitadores de la información que está” (Prof. N°2).

Lo cual indefectiblemente supone complicaciones en docentes que manifiestan no estar seguros de sus capacidades profesionales para enfrentarse a dichos escenarios “en algún momento se podría pensar voy a llevar alguna actividad para que las compañeras conozcan el país de su compañera extranjera, ayudar no cierto a la interculturalidad, pero lamentablemente no se te da” (Prof. N°2), lo cual no implica que desconfíen en sus capacidades personales “en un colegio municipal más que grandes intelectuales en tenemos que ser personas muy cálidas” (Prof. N°1) para enfrentarse a dicha situación.

Otra complicación que manifiestan los docentes en pos de desarrollar y aplicar modelos educativos interculturales es que los tiempos destinados para ello, son escasos y muchas veces interrumpidos por el resto de actividades escolares, “siendo a nivel del profesor sin asignatura un desafío bastante grande de cómo enseñar las niñas a respetarse a tener tolerancia a ser más empáticas” (Prof. N°2) lo cual parcializa y coarta las posibilidades de desarrollar un modelo continuo y sostenido “muchas veces te pilla la cobertura curricular y eso impide a veces hacer enfoques más interculturales” (Prof. N°2), por su parte también manifiestan que muchas veces las formas de pensar, de las estudiantes en particular crea conflictos

con el resto de sus pares al estar estos con un nivel de madurez intelectual y habilidades cognitivas superiores al resto de sus compañeros chilenos, “en los otros cursos se invisibiliza, de hecho L... es bastante apartada por su compañeras” (Prof. N°2) lo cual tiene a crear si bien no polos de discriminación si de aislamiento dentro del aula, muchas veces los cuales trascienden más allá de lo que pueda ser la clase de Historia sino como un elemento transversal al grupo curso “no lo hacen con maldad pero nunca piensan en ella” (Prof. N°2), siendo este un principal elemento a sobrellevar en pos de convertir las aulas en un espacio más democrático y participativo, más “integrador, que va de la mano con no hacer una diferenciación” (Prof. N°1) donde las distintas opiniones y culturas tengan espacio y voz.

5.1.3.2.-Tratamiento del curriculum en aula intercultural

El primer y más importante hallazgo que develamos al proceder al análisis de los datos recabados en esta arista, es que en palabras de los docentes participantes de la investigación, el curriculum nacional pre-escrito sigue siendo, a 3 años de la llegada más notoria de estudiantes migrantes, un elemento que no considera, “no permite que sé de eso de la interculturalidad, ya que si lo vemos desde el punto de vista de cómo está apuntando el currículum de historia frente a lo que la parte inmigrante es cero o sea el currículum no trae nada para las chicas” (Prof. N°3) ningún tipo de actividades, contenidos o directrices enfocados a atender a la población migrante presente en las aulas de clases, lo cual obliga a los profesores en medida de su criterio y sus habilidades pedagógicas incluir de la manera que estimen más adecuada a los jóvenes estudiantes.

Mediante el uso de “la historia de cada país, para poder incorporar a todos los muchachos” (Prof. N°1) lo cual muchas veces redunda en un trato superficial y muchas veces poco significativo de la diversidad en el aula, centrándose fundamentalmente esta inclusión en “primero tratar (al menos) si no conoces el pasado de ese país, conocer la actualidad del país” (Prof. N°3) de los estudiantes migrantes, “tratar de contextualizar lo que pasaba en Chile en el resto del mundo, con algo que identifique a esa otra alumna para que se sientan un poco más parte” (Prof. N°3) producir ejemplos contextualizados a la clase y el trabajo con enfoque de

interculturalidad de acuerdo a temas y procesos específicos los cuales engloban la uniformidad de procesos y características latinoamericanas dónde lo que se resalta es la necesidad de siempre apuntar a una mirada más holística y globalizante “mira esto pasó en tal o cual sector y utilizo la geografía latinoamericana, ya no hablamos de Chile y Argentina sino que hablamos de la Cordillera de los Andes, cierto que atraviesa gran parte de Latinoamérica y después hablamos de la zona del Caribe llegando hasta Venezuela” (Prof. N°1), tendiendo principalmente a dar relevancia a los contenidos que tratan sobre los DD.HH. y la ciudadanía “es algo transversal, más que a la historia como disciplina está el otro tema que es formación ciudadana y Derechos Humanos la importancia que hoy en día se le está dando a ese tema” (Prof. N°3) al ser estos los, a criterio docente, contenidos y actividades que mayor impacto producen en los jóvenes o al menos más llaman su atención. Otra arista importante es el tratamiento de trabajos y actividades que a su vez buscan ser desarrolladas mediante “fuentes de información, trabajo generalmente en equipos, en pareja que a su vez también traten que no se individualicen tanto, porque tenemos que desarrollar la colaboración” (Prof. N°2), por ser estos a criterio de los profesores los que más impacto generan en los estudiantes.

Dicha situación radica y profundiza la idea de superficialidad del fenómeno, “la verdad no hago diferencias ya que la Historia Universal en la misma aquí o en Europa o en Estados Unidos a lo mejor el énfasis es distinto” (Prof. N°3) quedando posibilitada a “aparecer” de acuerdo a temas puntuales y no como un elemento basal puesto que existe la idea de entender la diversidad bajo el prisma de inequidad el cual “en vez de ayudar te puede perjudicar puede significar segregar” (Prof. N°3).

Finalmente (a criterio de los docentes) y para complejizar aún más la adopción de modelos educativos interculturales, existe la siempre presente necesidad de rendir en evaluaciones estandarizadas y pruebas nacionales puesto que “aunque uno luche contra eso tenemos niñas que se supone que tienen que aprender lo mismo” (Prof. N°2), lo cual impide o traba las posibilidades de desarrollar enfoques más cooperativos, interculturales y valorativos de la diversidad. En cuanto

supone “salirse” de las líneas ministeriales y redundante en dejarlas desplazada a actividades puntuales y fechas especiales para los y las estudiantes.

“Aunque tú trates de hacer mil diferencias en un otro momento vas a tener que mecanizar ya sea con la evaluación, con los trabajos, porque necesitas evaluar de acuerdo a una estructura independiente, lamentablemente para la niña independientemente que le llame la atención un tema, que a lo mejor investiguen más o te hagan más preguntas este va a generar un impacto a nivel personal de cada una de las niñas” (Prof. N°2) ya que estos instrumentos de evaluación estandarizada necesariamente coartan y segregan las posibilidades de trabajar e implementar modelos de características más globalizadoras y que atiendan a dicho fenómeno. Lo cual ineludiblemente crea en los estudiantes muchas veces impuncias y disposición de tipo negativo-confrontacional al estudio de la disciplina Histórica puesto que muchas veces “tienen una de desmotivación o está preocupadas por el simple hecho de las notas” (Prof. N°2).

5.1.3.3.- Espacios extracurriculares e inclusión

A este respecto encontramos en los datos recabados a partir del trabajo de campo hecho con los sujetos participantes de la investigación, que para estos, son los espacios y las instancias de conversación y participación fuera del aula de clases “la interculturalidad la vemos a nivel más que nada personal, yo trato de hablar con las niñas más allá de las clases, más allá del rol cómo profe historia yo trato de verme como una profe normal” (Prof. N°2) y por sobre todo fuera del currículum nacional pre-escrito para la disciplina, los momentos y puntos neurálgicos donde se pueden practicar y promover modelos educativos alternos, que favorezcan la posibilidad de crear espacios de interculturalidad y ejercicio valorativo de la diversidad “ahí como que se dan esos contextos más ricos fuera del currículum” (Prof. N°2), concretamente los docentes consideran que en las ACLE (Actividades Curriculares de Libre Elección o “talleres”), “ahí como que tratas esos temas, en mi taller de periodismo también están ellas (las niñas extranjeras) y también hay otras chicas extranjeras” (Prof. N°2), debate, música latinoamericana y actividades deportivas, los momentos clave para desarrollar una mayor cooperación

y enfoque intercultural en el trato con los y las estudiantes, esto pues al estar inmersos en una dinámica menos rígida “se dan esos espacios necesarios al dialogo” (Prof. N°3) y a una mejor y mayor atención a la diversidad.

A su vez los docentes, consideran los espacios destinados a consejo de curso, Orientación e inclusive las conversaciones fuera del horario académico y en el pasillo, como momentos claves a aprovechar en post de formar una cultura pedagógica valedora y respetuosa de la interculturalidad “esa tónica porque el currículum es más amplio y más flexible, como para analizar casos en particular, el currículum (de la especialidad) para las chicas es más estricto, te condiciona”. (Prof. N°3) y así también el lugar más propicio para compartir historias de vida, experiencias y creencias tanto de las estudiantes migrantes como de las estudiantes nacionales, demostrando y manifestando en estos momentos una concepción más profunda “en cuanto a las relaciones interpersonales de los niños donde intercambiar las experiencias” (Prof. N°1) y se produce de forma permanente una valoración del fenómeno de la interculturalidad.

Finalmente es claro que para los docentes su rol como profesor de especialidad, no alcanza a abarcar la magnitud de labores que se deben enfrentar para desarrollar modelos educativos interculturales, viendo en la clase de Historia si bien una oportunidad, para desarrollar estos modelos, no son tan claros al respecto, como sí lo son en el trabajo de los espacios extra curriculares, espacios fundamentalmente menos limitados o tensionados, por presiones académicas, formales, curriculares, etc. Creando en esa amplitud de maniobra los bastiones de lucha más importantes para el resguardo y valoración tanto académica, como emocional-afectiva del fenómeno intercultural en oposición a la clase de la especialidad donde “generalmente las actividades son de concentración o si no es en pareja, respondiendo las preguntas que tú planteas y que difícilmente van a incluir algo que implique compartir las culturas que ellas tienen” (Prof. N°2).

5.1.4.- Dimensión de Análisis: Interculturalidad Acápite

En esta última parte del trabajo de análisis para los datos recabados en el trabajo de campo con los docentes participe de la investigación, nos enfocaremos

en delimitar, una arista que si bien no estaba considerada originalmente en el análisis de los datos, es menester definir y trabajar ya que debido a la reiteración en la aparición de registros comunicativos relativas a este tema específico, la hacen ser considerada una oportunidad de ampliar el espectro y los alcances en cuanto a los aportes que puedan surgir de esta investigación.

5.1.4.1.- Elementos socio educativos a considerar

Un primer elemento clave a considerar a partir del trabajo realizado con los docentes, que debemos considerar a futuro en pos de mantener y fomentar la adopción de modelos pedagógicos interculturales, es que dentro del mismo magisterio existen atisbos y creencias pedagógicas que se podría catalogar como segregadoras “el día de mañana van a ser nuestra competencia y puede que sea un poco complejo, Chile ahora ya está globalizado completamente, pero me asusta, es complicado, porque también muchos de los que han llegado son profesionales y de muy buena calidad” (Prof. N°1) y en el más extremo de los casos racismos subrepticios “porque ahora también estamos siendo invadidos por extranjeros” (Prof. N°3), vale decir presentes en el subconsciente de quienes realizan clases que producto de su educación y tradición tanto formal como informal, no se conciben bajo la actual lógica de un mundo más dinámico y diverso.

En segundo lugar, nos referiremos a la creencia que la migración en un futuro cercano va a ser un problema para nosotros los chilenos, competencia a nivel laboral, intelectual e inclusive político, existiendo en convencimiento por parte de los docentes que en algún punto será indispensable “hacer la separación” entre chilenos y extranjeros “hay un elemento crucial que van a ser la competencia y siendo la competencia por mucho cariño que les tengamos y mucha inclusión de alguna manera vamos a tener que hacer la diferencia” (Prof. N°1), siendo hoy aun no vislumbrada la posibilidad, pero en un futuro no tan lejano se consideraría la migración será un problema, más que una oportunidad.

Un tercer elemento a considerar por los docentes es que en Chile debe privilegiarse lo nacional, incluyendo y permeando ello a las clases de Historia, “o sea yo estoy en Chile y mi idioma es el español, son ellas quienes tienen que

aprender el idioma español, yo les puedo ayudar a aprender sí, pero yo no voy a aprender el idioma de ella o sea tengo esa postura, ellas se tiene que acomodar a Chile, no yo al que llega” (Prof. N°3) es decir hacer una inclusión parcializada, siempre y cuando se adapte y amolde a los cánones ministerialmente establecidos puesto que “el currículo no está hecho para lo que es el tema de los chicos extranjeros, la primera cosa, segundo por la razones obvias o sea tú en tu país tienes que privilegiar lo tuyo y yo soy de la idea y el ministerio no ha hecho manifestación en eso, de que el que esté llegando tiene que adaptarse” (Prof.. N°3), donde se prevé desde ya que, en un fenómeno migrante cada vez más permanente, la adopción por parte de la historia chilena y el idioma español por parte de los estudiantes será un deber de ellos, sin ninguna obligatoriedad por parte del docente y la sociedad de amoldarse o incluir aspectos culturales diferenciadores de ellos.

Vale decir y a pesar que manifiestan la necesidad de incluir en el PEI “sería prácticamente un ideal tratar de que toda la comunidad educativa a trabajar en función de hacer un aula o colegio más intercultural creo que debería ser parte del PEI, lo siento como una necesidad en la medida que siga aumentando el número de niños migrante” (Prof. N°2) de los establecimientos, aristas que involucren la participación y valoración de estudiantes migrantes en las clases y programas de la Disciplina, subrepticamente existe el convencimiento y la presencia de elementos disruptivos entre el discurso y la praxis, lo cual pudiese provocar y ocasionar problemáticas a la hora de implementar modelos educativos interculturales.

5.2.- Resultados de Investigación referente a los estudiantes

En esta segunda parte del trabajo de Análisis y presentación de resultados, expondremos los hallazgos más importantes referente al trabajo hecho con los estudiantes participe de la presente investigación, enfatizando con sus propias palabras mediante la cita de registros comunicativos extraídos de la transcripción de sus discursos, los elementos claves, que caracterizan su visión de los temas a tratar y a su vez buscan responder a los objetivos inicialmente propuestos en el primer capítulo de la presente investigación.

5.2.1.- Dimensión de Análisis: Interculturalidad

La cual ya hemos definido anteriormente en el capítulo número 2 de la presente investigación como “el partir desde el conocimiento de lo propio para ir integrando otros conocimientos ‘de afuera’ y a su vez comprende las relaciones vivenciadas y generadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias” (Castillo, E., Guido, S. 2015) posee una diversidad de aristas y vetas de análisis para lo cual y a su vez para el ejercicio práctico de nuestra investigación y destinada a responder a los objetivos y preguntas propuestas en esta es que consideramos como las 3 fundamentales categoría de análisis:

5.2.1.1.- Reconocimiento de la interculturalidad

A partir del trabajo de análisis desarrollado con los discursos transcritos y generados por el grupo de estudiantes partícipes en la investigación, hemos llegado a definir, como primer hallazgo, que para las estudiantes en general, la interculturalidad se les reconoce en momentos puntuales de la clase “la profesora muchas veces dijo que nosotros podemos levantar la mano para hablar sobre nuestra vida” (Estudiante N°2) con una permanente asociación a interculturalidad como divergencia, vale decir haciendo que las “diferencias” de modos de vida, pensamiento, historia, costumbres, comidas, música o similares se dé por oposición y diferenciación tendiente a demostrar un punto de vista, “cuando hay disertaciones cuando hablamos con el curso y tenemos una idea y la entregamos para el resto del curso” (Estudiante N°2) no profundo, sino superficial, de sus modelos de pensar en contraste al modelo nacional.

Un segundo hallazgo de la mano con este es que, para las estudiantes, la interculturalidad de asocia de manera indisociable a la nacionalidad “que pasó con Chile y en Ecuador” (Estudiante N°3), vale decir su condición de extranjera y remitida a ella, manifestándose esta interculturalidad por oposición siempre en comparación a cómo eran las cosas en su país de origen, “que te parece a tí” porque a lo que tú no eres de este país” (Estudiante N°3) pero sin que exista un cuestionamiento al porque o los leit motiv de dichas características.

Es decir, una manifestación asimétrica, cuasi de “curiosidad” manifestada de manera unidireccional con el resto del curso, mas no existiendo problematizaciones o intencionalidades de profundizar en los por que, de dichas características diferenciadoras

5.2.1.2.- Componentes que se les reconocen como interculturales

En primera instancia encontramos que, para las estudiantes participantes de la investigación, la idea de elementos referentes a la interculturalidad es de fácil asociación, concreta y directamente a elementos tangibles, observables e inclusive cuantificables dentro de su vida diaria “ellos (los profesores) hablasen sobre cosas que pasó en el país de los otros niños” (Estudiante N°2).

Estos elementos se puntualizan o definen en estrecha relación a su color de piel, vestimenta, peinados, música y artistas más frecuentados, modismos y similares, es decir elementos concretos alejados en primera instancia de sus modelos de vida, formas de pensamiento y estructuras mentales “porque soy la única extranjera negrita, en el curso, los profesores te miran la cara y sienten que no, estás entendiendo” (Estudiante N°3) “lo relacionan (los contenidos) con lo que pasa en Chile (pero no así con sus países de origen)” (Estudiante N°2). Dado que estos últimos tanto en el diario vivir como en el desarrollo de las clases tienden a tener un espacio marginal en el desarrollo de las mismas, acotándose a contenidos puntuales y fechas específicas a criterio de los docentes “importantes” de resaltar.

Si bien las estudiantes reconocen abiertamente la estrecha relación entre elementos físico-concretos reconocidos como componentes de su interculturalidad, manifiestan que dicha situación se produce por lo reciente de sus llegadas al país y no por un afán discriminatorio, evidenciando y pidiendo ser incluidas en las clases de manera transversal, más allá de la puntualidad y marginalidad de ciertos o tales contenidos “algo así como que hablasen sobre el proceso histórico de otros países también” (Estudiante N°2), sino su presencia en el aula como sujetos con voz y opinión que dar para el desarrollo de las mismas.

5.2.1.3.- Dinámica de aceptación-rechazo

A este respecto encontramos como primer hallazgo en los datos generados a partir del trabajo realizado con las estudiantes participes de la investigación, que a pesar de lo que pudiese suponerse, entre los estudiantes migrantes que asisten con regularidad a los colegios municipales de Concepción existe un sentimiento generalizado de no pertenencia “no me he sentido tan profundamente participe en la clase, para ser sincera” (Estudiante N°1) y poca participación en la clase de Historia y Geografía. “No hablo en la clase historia uno porque siento que no puedo opinar mucho de los temas” (Estudiante N°2) “no se nada sobre ese tema” (Estudiante N°3).

Dicha dinámica, considerada de rechazo hacia la clase, surge a partir de una percepción de participación marginal en los espacios destinados a la clase “soy la única extranjera en el curso” (Estudiante N°3), es decir sienten que se les escucha y respeta, mas no se les hace parte de la clase “las niñas y la profesora siempre nos escucha” (Estudiante N°2), limitándose a una audición displicente y secundaria en cuanto supone su participación en la clase de Historia, lo que es sus palabras surge de una invisibilización de su condición de interculturalidad y mayor atención a sus compañeras chilenas en la clase, por razones más que (a su juicio) obvias “como que se enfocan solamente en pasar la historia de Chile porque están aquí y todas o la mayor parte del curso son chilenas” (Estudiante N°3) puesto que es sobre la Historia de Chile que se trata el curso.

Dicha circunstancia supone la adopción de una dinámica de rechazo a la clase al sentir que “no pueden opinar” en algo que les es ajeno, no les corresponde y tangencialmente ofrece oportunidades “sería bueno que el profesor te haga alguna pregunta, pero no lo hacen, es como si se lo reservan y continúan con la clase normalmente” (Estudiante N°3) a su participación en el desarrollo de esta.

5.2.2.- Dimensión de Análisis: Rol del docente de Historia

La cual, para efectos del análisis de los datos recabados en el trabajo de campo con las estudiantes de la presente investigación, lo definiremos como el

papel, la serie de funciones y los elementos que debe considerar el profesional de la educación para desempeñarse de una manera integradora y efectiva en contextos de interculturalidad. Para una positiva valoración y aceptación de su labor docente, a criterio de las estudiantes migrantes de los colegios municipales del Concepción, siendo en este aspecto las aristas más importantes a desarrollar en pos de responder a los objetivos de la presente investigación:

5.2.2.1.- Valoración de la clase de Historia

En cuanto a esta categoría se refiere, encontramos en el análisis de los datos recabados en el trabajo de campo con los estudiantes que, para ellos, y de la mano con el punto anterior, la valoración respecto a la clase es en general y como tendencia de tipo negativa “no me gusta, realmente no me gusta, me parece que hay materias más interesantes, sabes la veo y es una materia más, no me encanta Historia, no me gusta la Historia como materia” (Estudiante N°1) “la verdad no (respuesta a sobre si le gusta la clase de Historia)” (Estudiante N°3).

Consideran para ello, que la asignatura solo importa en su condición de “ramo que debemos aprobar” “es como un ramo que tengo que cursar” (Estudiante N°3) remitiéndose al mínimo de esfuerzo indispensable para obtener calificaciones de aprobación en el curso. Por otra parte, consideran que en la asignatura como tal, las actividades que desarrollan son lineales, poco novedosas y reiterativas, en comparación a otros subsectores; resaltan a su vez que el carácter lineal y academicista de la disciplina como tal no es motivante y tiende a aletargar sus ganas de participar en la clase “creo que no, porque hacemos trabajo como disertaciones trabajos prácticos, en historia es como más común (respuesta a sobre si encontraba que las actividades realizadas en la clase eran novedosas o llamaban su atención)” (Estudiante N°1) “resulta a veces las hago a veces no, (las actividades de la clase) porque es como que siempre la hace” (Estudiante N°3), redundando en un ascendente espiral de desapego por la misma.

Si bien es cierto que manifiestan sentirse motivadas respecto a temas específicos dentro de las aulas, dichos temas no son la generalidad sino las excepciones, que usualmente las tocan en cuanto se trata o relaciona con sus

países de origen “ahorita estamos viendo Historia Universal y es como que no es algo solo de tu país sino de varios países y el porqué de otros países entonces sí, me parece interesante” (Estudiante N°1) “aprendes cosas interesantes” (Estudiante N°2) “cuando por ejemplo el profesor trae videos de años pasados o de mi país. me gustan esas cosas, que llaman la atención de ese video” (Estudiante N°3), experiencias de vida anteriores o situaciones actuales en las cuáles se sienten participe y capaz de desenvolverse de manera eficiente.

Finalmente, una importante veta a considerar dentro del discurso de las estudiantes es su manifiesta molestia y preocupación en cuanto la historia de sus países, muchos de ellos sudamericanos o de habla hispana, no aparece ni se considera de manera siquiera tangencial a la importancia que se le da a la historia de países europeos y asiáticos “siempre se habla de Chile, EEUU, Rusia, Alemania y de ahí los otros países solamente que compartimos fronteras, o cordilleras o así de ahí nada más” (Estudiante N°3) en el desarrollo del programa de estudios y los niveles escolares.

5.2.2.2.- Valoración del profesor de Historia

A este respecto encontramos en el análisis de los datos construidos a partir del trabajo con las estudiantes que, de manera opuesta a la categoría anteriormente analizada, tienen una valoración positiva y evidente aceptación por parte del profesor del ramo, dicha paradoja surge en cuanto el rol del docente, prima por sobre el rol del docente de Historia y Geografía.

Vale decir aceptan y valoran de manera disociada al docente en cuanto corresponde a su rol de docente a secas y como docente de especialidad haciendo énfasis en el trato y el carisma de este “me cae bien” (Estudiante N°1) “me gusta más como profesor jefe que del ramo” (Estudiante N°3), lo cual se superpone a la negativa valoración de la asignatura por este impartida.

Fundamentalmente esta valoración positiva surge en cuanto los profesores tienden a ser además de maestros y guías, ayudan en pos de subir las notas, entender mejor las materias poco claras y mejorar los promedios de la asignatura

“me gusta de ella que siempre quiere ayudar a nosotros y como si sacamos malas notas ella nos hace muchos trabajos para que mejoramos nuestro promedio” (Estudiante N°2). Otro aspecto valorado por las estudiantes es la capacidad de síntesis de los docentes “del profesor de historia que es muy resumido es muy resumido, así como que habla lo justo y necesario” (Estudiante N°3), los cuales son más valorados en cuanto hacen escribir menos, lo que a su vez se traduce en una narración de (mejor y más sucinta manera) los contenidos a trabajar en la clase como tal “me gusta más que nada la historia como la cuenta la profesora” (Estudiante N°2).

Otra arista importante a considerar es que el rol del profesor fuera del aula, donde se le ve más cercano, más accesible “siempre me habla de cómo sus historias y sus anécdotas, siempre hablo con él y es interesante como lo que habla, no solo de Historia sino otras cosas su vida actual” (Estudiante N°1) y se le puede hablar de temas ajenos a la clase convirtiéndolo en un espacio de diálogo muy valorado y de manera positiva por las estudiantes.

5.2.2.3.- Utilidad social de la clase de Historia

En esta última categoría de análisis para la dimensión encontramos que, para las estudiantes, más allá del docente, su personalidad, contexto socio-económico-cultural, lo que prima en considerar útil la clase de Historia como tal, es en qué medida los contenidos tratados en el aula, las actividades realizadas en la asignatura y su participación en el desarrollo de la misma las “toca” o les impacta en su diario vivir “a veces me da la curiosidad por cosas que escucho, oyes que están hablando de tu país y ahí a uno le dan ganas de saber más” (Estudiante N°3)

Es decir, y aunque resulte paradójico la clase como tal, es útil a la vez que inútil de acuerdo a los contenidos que se están tratando y las proyecciones a futuro de las estudiantes extranjeras “yo creo que sí, quedarme aquí hasta... hasta siempre (respuesta a sobre si en su futuro inmediato sus aspiraciones eran volver a su país natal o radicarse en Chile)” (Estudiante N°1)

Aquí encontramos que por ejemplo para las estudiantes recién llegadas es útil en la medida que les sirve para comprender y formarse en el nuevo entorno al que han llegado “ahora estás aquí y es interesante conocer el pasado, y la historia de un país en el que estás viviendo” (Estudiante N°1) y para las estudiantes con proyecciones a radicarse de manera definitiva en Chile presenta utilidad desde el punto de vista del necesario conocimiento de un país al que llegaron para quedarse de manera definitiva “y es clave saber Historia” (Estudiante N°2)

Comprender sus matrices culturales y adoptar a la vez que modificar elementos culturales nacionales. Pero por otro lado para estudiantes que ya llevan tiempo en Chile son inútiles “uno tiene que saber Historia porque es cultura general, porque como que ya pasó ya nos hizo la prueba y es como ¡ay! el profe “latero” pero ya cuando lo empieza a hablar mucho uno ya deja de poner atención” (Estudiante N°3) en cuanto no les afecta o les es poco significativo conocer el pasado histórico, que ellas no vivieron y por ende asumen no les impacta en modo alguno.

Finalmente encontramos en las estudiantes que la utilidad social es más marcada en cuanto son participe de una manera más constante en el desarrollo de las clases y del mismo modo se les incluye y hace parte su historia de vida en el desarrollo de las mismas.

5.2.3.- Dimensión de Análisis: Apoyo de grupos extra académicos

Dicha dimensión la desarrollaremos y definiremos a partir del impacto que generan los grupos específicos más inmediatos a las estudiantes (para nuestro ejercicio de análisis estos serán la familia y el grupo de pares o amigos) en su disposición y participación hacia la clase de historia, de qué manera influyen o coartan su participación y en definitiva que rol les compete en la positiva o negativa valoración y disposición hacia la asignatura de Historia y Geografía por parte de las estudiantes.

5.2.3.1.- Rol de la familia en la disposición a la clase de Historia

A este respecto encontramos entre el corpus documental generado a partir del trabajo con las estudiantes, que es la familia y más específicamente sus padres,

dentro del grupo familiar, quienes representan el más importante apoyo para las estudiantes y en su positiva disposición a la clase de Historia, esto ya que los padres al no haber sido nacidos ni con educación formal en Chile, se da la oportunidad de crear diálogos cooperativos y en condición simétrica entre los estudiantes y sus progenitores “yo comento con mi papá, porque él no estudió en un colegio español y no sabe de estas cosas” (Estudiante N°2) “las hablo más con mi familia con mi papá más que nada, porque mi papá es profesor” (Estudiante N°3).

De la mano con el punto anterior, encontramos que dentro de los estudiantes migrantes quienes tienen algún padre de origen nacional, poseen de manera más natural y evidente una motivación y disposición intrínseca hacia la clase de Historia, puesto que les es más propia tanto en los contenidos “En la casa yo lo comento y por ejemplo, con Historia de Chile yo se lo comento a mi mamá y mi mamá como que le gusta porque es algo que aprendes” (Estudiante N°1), como en los temas que se tratan en el desarrollo de la misma.

5.2.3.2.- Rol del grupo de pares en la disposición a la clase de Historia

En esta última categoría de análisis delimitaremos y determinaremos, que rol le compete al grupo de pares (o amigos) y en qué medida estos influyen a la positiva o negativa disposición a participar en las clases de Historia de los estudiantes migrantes.

Dos son los principales hallazgos en este apartado, el primero y más importante es que los estudiantes migrantes no conversan, dialogan ni vinculan los conocimientos y habilidades trabajados en el aula, a su diario vivir con el grupo de amigos, esto en cuanto no consideran necesario ni significativo para sus relaciones de grupo, trabajar dichos contenidos en esos momentos de recreación y esparcimiento “con mis amigos no, porque no les interesa mucho” (Estudiante N°2).

El segundo de estos hallazgos es que de parte del grupo de pares, no existe interés en tratar temas referentes a la actualidad nacional, política, geografía, o temas similares a los tratados en clase, con sus compañeros migrantes “con mis

compañeras no es como más “leseo” más juego ya que el profe pase luego esa materia” (Estudiante N°3).

Vale decir se mantiene un equilibrio donde a los estudiantes migrantes no les importa tratar dichos temas y por su parte al grupo de pares, no le es significativo tratar dichos temas en espacios de esparcimiento, manteniendo los temas de la clase recluidos ha dicho espacio, existiendo un muy poco significativo impacto desde su visión como grupo de pares a la disposición de los compañeros migrantes a la clase de Historia y Geografía.



Capítulo 6: Conclusiones

Este último capítulo de la presente investigación será dedicado a presentar y discutir las conclusiones que surgen del trabajo realizado. Al mismo tiempo efectuaremos una visión global de la tesis realizada, dando el espacio necesario para discutir los alcances, yerros y vetas a desarrollar en un futuro tanto por estudiantes, como por investigadores interesados en el campo de la interculturalidad y más específicamente, el rol que le compete a los docentes de Historia y Geografía en el desarrollo y aplicación de modelos educativos interculturales.

Como una forma de ordenar el presente capítulo daremos, en primera instancia, respuesta a cada una de las preguntas planteadas en nuestra investigación; finalizando dicha etapa, expondremos y discutiremos los alcances de esta:

6.1.- ¿De qué forma comprenden los profesores de Historia y Geografía su rol como docente en contextos de interculturalidad?

La primera pregunta que surgió como base para iniciar el trabajo de investigación que ahora concluimos, nace de la inquietud referente a cómo y en qué sentido los docentes de Historia y Geografía en ejercicio profesional en los distintos colegios y escuelas del sistema educativo municipal de la ciudad de Concepción, conciben o (si se quiere) entienden, el rol que a ellos les compete en la generación, desarrollo y aplicación de modelos educativos que favorezcan y propendan al desarrollo de la interculturalidad en las aulas en las cuales ejercen su labor.

A este respecto concluimos, primeramente, que para los docentes partícipes de la investigación existe una doble naturaleza en su labor pedagógica la cual queda claramente caracterizada y muchas veces dissociada en su rol como “profesor de la especialidad” y “profesor jefe” o fuera del aula. Dicha doble naturaleza se origina primeramente por el poco conocimiento y bajo nivel de apropiamiento de las habilidades necesarias para trabajar en el desarrollo, la configuración de espacios y la promoción de la interculturalidad propiamente tal, desde la disciplina misma (de

ahí nace en los docentes la creencia que son las horas de orientación y consejo de curso los momentos donde más se da importancia a dicha labor, incluyendo en estas a las actividades curriculares de libre elección o ACLES) donde al verse más ‘presionados’ por las exigencias curriculares, no pueden y se les dificulta, la modelación y el propender al trabajo en contextos identificados y caracterizados por ellos mismos como de mayor potencial integrador intercultural.

De ahí que, en el convencimiento de la existencia de esta doble naturaleza, por parte de los docentes, el desarrollo de estas competencias interculturales, tiende a tener una valoración e importancia relativa entre los docentes en el desarrollo de las clases de la especialidad, en cuanto conciben que el apropiamiento y desarrollo de esta, puede y de hecho se da en espacios y momentos ajenos a la clase como tal. Dejando a su rol como como especialista de la disciplina la misión de, fundamentalmente, desarrollar modelos holísticos, valedores de las diferencias e integradores pero no necesariamente interculturalmente críticos, es decir un enfoque pedagógico intercultural limitado, en cuanto no existen los espacios y por sobre todo el tiempo (dado la necesidad de realizar una efectiva cobertura curricular de los contenidos) para entender, analizar y aprehender de estas diferencias, que en la mayoría de los casos van más allá de lo concreto y tangible puesto que radican en el espacio de las personalidades, cultura, desarrollos históricos y cosmovisiones personales.

Si bien es manifiesto y existe el convencimiento de hacer partícipe a las diversas culturas presentes en el aula, esta postura se condice con la necesaria modelación de espacios más o menos artificialmente intencionados para que dichas diferencias surjan en un ambiente de respeto y empatía, lo que a su vez debe emanar desde una visión latinoamericanista de los contenidos tratados en las horas destinadas a la especialidad, en la búsqueda de consensos mediante la valoración de los disensos, con esta idea nos referimos a que para los docentes, la creación de estos espacios artificialmente intencionados supone una complejidad en cuanto la configuración de estos se reduce más a las habilidades personales y capacidades

comunicativas propias, que a la certeza o apoyo teórico de que lo realizado e implementado es contingente a los objetivos que se busca desarrollar.

Los cuales acusan la poca preparación para enfrentarse a este tipo de contextos y el desconocimiento mismo de la atención a esta realidad, muchas veces reduciendo su rol como docente de la especialidad a un rol de contención y homologación de culturas, constructos y características muchas veces disruptivas de los modelos y valores institucionales-nacionales, lo cual pudiese suponer un conflicto más que la posibilidad de una visión distinta y valida por lo demás a un problema o realidad concreta.

Finalmente, los profesores manifiestan que las exigencias curriculares, ministeriales, institucionales y hasta de los propios padres y apoderados tienden a tensionar las clases de la disciplina propiamente tal, en cuanto todos y cada uno de los estamentos antes mencionado buscan validarse y ser actor dentro de la clase de Historia y la interpretación que de los contenidos debe darse y aprenderse, redundando en una homologación a tabula rasa de las diferencias presentes en el aula, dada la necesidad de rendir en pruebas estandarizadas de carácter global a una realidad educativa cada vez más dinámica.

6.2.- ¿Qué características poseen las practicas pedagógicas implementadas por los profesores de Historia y Geografía para desempeñarse de manera inclusiva en contextos de interculturalidad?

A este respecto podemos concluir que a pesar de lo que pudiese suponerse en primera instancia, las practicas implementadas por los docentes, no difieren en casi modo alguno entre contextos de aula monocultural o aulas interculturales, siendo trabajos escritos, exposiciones, clases dictadas por el docente, etc. Las practicas más utilizadas por ellos.

Dicha situación a primeras luces opuesta a la idea de prácticas pedagógicas interculturales para contextos específicos, nace desde la idea que modificar las actividades realizadas por el público estudiantil al cual están destinadas puede considerarse ante todo discriminación y segregación (situarse en el primer enfoque

de prácticas pedagógicas interculturales, como antes vimos) para con los estudiantes migrantes en este caso, limitándose a la modificación en la mayoría de las veces de los ejemplos y casos de análisis que se dan para el desarrollo de la actividad o práctica pedagógica propiamente tal implementada, pero no la actividad por sí misma. Con esto nos referimos a que las actividades, cualquiera que sea, de las antes puntualizadas u otras, necesaria e imperiosamente toman un carácter y enfoque latinoamericanista y globalizante en donde los casos de análisis, los ejemplos, etc. Van destinados a hacer partícipe a los estudiantes migrantes y sus culturas de manera más o menos permanente y sistemática.

Dichas actividades, además de buscar como primer objetivo primordial “dar voz” a la diversidad de culturas y tradiciones presentes en el aula, tienen principal razón de ser en el desarrollo del conocimiento en perspectiva latinoamericana, la empatía con los compañeros migrantes y fundamentalmente la valoración del “otro” como sujeto social, configurador de la realidad presente y agente partícipe-positivo de la contingencia nacional y más a nivel micro escolar-académica, en directa y franca sincronía entre la participación en el grupo y la realización de las actividades destinadas para esos efectos.

No obstante lo anterior, las actividades y las prácticas docentes implementadas a la hora de realizar su labor profesional, en muchos casos difieren, las intenciones de desarrollar una interculturalidad crítica y la realidad observada por estos y relatada en los discursos en el desarrollo de estas prácticas, en cuanto muchas de estas terminan en una asociación poco crítica y más bien tendiente a naturalizar que las diferencias de culturas y hasta valores no se dan por una cosmovisión particular a la realidad anterior socio-cultural en la que estaba inmerso y con la cual se modeló el estudiante sino a una homologación de costumbres y formas de ser por parte de los estudiantes en donde las diferencias se deben a su condición de extranjeros, es decir, resulta en una valoración de las semejanzas y minimización de las diferencias, tendientes a concretarlas mediante gestos, palabras o gustos particulares, que por lo demás muchas veces a ojos de sus compañeros y propios de los docentes son perfectamente corregibles.

Es decir y a modo de cierre, las diferencias y similitudes entre las actividades planificadas e implementadas en diversos contextos se relacionan con los enfoques dados, más que con la planificación crítica y consciente de las diferencias culturales presentes en el aula, en cuanto y regidos por el prisma del currículum nacional, todos deben aprender lo mismo, cayendo en ese leit motiv de enseñanza-aprendizaje, la particularidad cultural innata a la presencia de diversas nacionalidades y culturas en el aula

6.3.- ¿Qué valor les asignan los estudiantes migrantes asistentes a colegios municipales del gran Concepción a las clases de Historia y Geografía?

Sobre esta pregunta de investigación, la cual es una de las líneas directrices de la investigación que estamos concluyendo, podemos decir que para los estudiantes migrantes, existe una valoración generalmente negativa a la clase de Historia y Geografía, en cuanto (y por su condición de extranjeros) sienten que los temas, contenidos y habilidades que buscan desarrollar los docentes de la especialidad, les son poco significativos y desconocidos para su realidad-cotidianeidad, además de esto, los estudiantes consideran que al ser un porcentaje minoritario y en alguno de los casos marginal dentro de la totalidad de los estudiantes del colegio, se ven invisibilizados, coartados y muchas veces homologados a sus compañeros chilenos perdiendo la posibilidad de dialogar o ser un agente activo en la clase de Historia, reduciéndose su participación a la simple mecanización y aprendizaje de los contenidos que el resto de los compañeros en muchos casos ya conoce o le es más significativos, vale decir, se ven marginalizados y en muchos casos consideran que su condición de migrante no se visibiliza en el transcurso de la clase y el trabajo de los contenidos.

No obstante y de la mano con la doble naturaleza del docente de la especialidad que antes hemos expuesto, de igual forma para los estudiantes migrantes existe una doble valoración del profesor de la especialidad como tal, vale decir, una primera valoración como docente de la especialidad y otra valoración totalmente independiente y muchas veces disociada de su rol profesional, como persona y como sujeto con el cual se puede conversar y debatir temas contingentes

a su realidad nacional pero que no entran dentro de los contenidos del curriculum nacional.

Puesto que para los estudiantes migrantes son las conversaciones en los pasillos, talleres fuera del horario de clases, etc. Los espacios y momentos donde al profesor de Historia y Geografía se le ve más cercano, más accesible y se valora de una forma positiva los contenidos tratados en clases al ser contextualizado a realidades y ejemplos significativos para los y las estudiantes, configurándose en estos momentos una relación de cercanía, entendimiento y empatía para con el docente, con la asignatura y sus contenidos en general generando lazos y construyendo relaciones interpersonales, positivamente valoradas por los estudiantes y que influyen en una mejor disposición al participar, estar y ser parte de ella, mas no a una mejor valoración, de la clase.

Un tercer punto a analizar es que para los estudiantes las actividades realizadas en clases y comparadas a otras asignaturas son monótonas, reiterativas y poco desafiantes tanto desde el punto de vista académico como personal, nos referimos pues que al ser actividades sobre contenidos que no les representan o significan estímulos intelectuales y desafíos personales estas actividades son vistas por las y los estudiantes como poco inclusivas a su diversidad de culturas, pensamientos y conocimientos, redundando en un ciclo de desapego y desvalorización por la clase en general, en donde las actividades propuestas por los profesores se remiten a la replicación de contenidos, completar guías o temarios, etc. Los que muchas veces son considerados por los estudiantes migrantes una relativa subestimación de capacidades, en cuanto en la búsqueda de un espíritu holístico e integrador, se dejan de lado las habilidades críticas, de pensamiento abstracto y similares, que si se presentan y desarrollan en otros subsectores, lo cual tiende a general un espiral ascendente de inconformidad para con la clase y desapego por la misma.

Uno de los puntos finales a este respecto es que si bien la clase de Historia es poco valorada por los estudiantes migrantes existe una línea pedagógica que es excepcionalmente atractiva para los estudiantes migrantes, la cual trata sobre los

contenidos y habilidades relacionadas a la ciudadanía y DD.HH., dicha excepción se produce ya que los mencionados contenidos son vistos y valorados de distinta y disímil manera a lo que pudiesen ser contenidos relacionados a la Historia de Chile, Historia Universal o Geografía, ya que el enfoque dado, las habilidades que se buscan desarrollar y los contenidos a tratar son en muchos casos de actualidad y asimilables a las realidades que los chicos y chicas se han visto enfrentados, otorgándoles la posibilidad de apropiarse de manera importante, sistemática y permanente de la clase propiamente tal y su desarrollo en donde se sienten, consideran y ven a sí mismos en “igualdad” de condiciones que con el resto de sus compañeros chilenos, puesto que dichos temas no se relacionan con un conocimiento anteriormente adquirido por los orígenes nacionales o una larga data en el país, sino que se remiten a la participación en clases, valoración de los DD.HH., participación ciudadana y espíritu cívico entre otros, destacando que para ellos en particular les es mayormente útil en cuanto dichos contenidos son un prisma general para el conocimiento y el entendimiento de un país al que vienen llegando, conocimiento de sus formas, leyes, derechos y deberes, etc. Es decir, les es de utilidad y significativo, lo que condiciona a ellos mismos a una mejor disposición y valoración referente a las clases como tal.

Finalmente, los estudiantes sobretodo quienes han tenido escolaridad formal en sus países natales, manifiestan y cuestionan que se le otorgue, curricularmente hablando, mayor espacio a la historia de países como Francia, Alemania, Rusia, Italia, EE.UU., culturas griega, romana, etc. Es decir pueblos, países, culturas y tradiciones tan alejadas geográficamente hablando a la realidad latinoamericana y chilena y al mismo tiempo, mas no se le entregue o considere la misma importancia a la historia y geografía de países latinoamericanos o en el mejor de los casos se reduzca el enfoque de análisis solo a lo referente a las fronteras y lo bélico, dejando de lado el resto de la Historia y contenidos para un acercamiento desde el conocimiento, la empatía y el entendimiento a los países de origen de muchos de ellos, siendo esta una importante posibilidad de mejora dentro de la construcción de los curriculum nacionales, para enfrentar una realidad concreta, presente, dinámica y con proyecciones a seguir en aumento, puesto que para ellos, muchas de las

situaciones de discriminación, aislamiento y problemas vividos en la clase y cotidianeidad, muchas veces se dan por el desconocimiento, los prejuicios y la poca claridad de las culturas, formas de ser y comprender del resto de los países, que siendo geográficamente, idiomáticamente, culturalmente e inclusive históricamente, más próximos a nosotros, tenemos menos herramientas que para el entendimiento de países del viejo continente.

6.4.- ¿De qué manera comprende el docente de Historia y Geografía las diferencias de su rol en contextos de aula mono e intercultural?

En esta última pregunta o inquietud basal que dio inicio a la investigación que concluimos, podemos decir que para los docentes y en concordancia a la doble naturaleza de su rol como docente de Historia-Jefatura, existe una segunda doble naturaleza las cuales se manifiestan en su quehacer profesional en las aulas mono-interculturales, siendo en las primeras un rol mucho más “chilenizador”, nacionalista y de consenso, que en las segundas de estas.

En un primer punto, sobre las aulas mono culturales, los propios docentes consideran que su rol primordial es la enseñanza de la historia nacional, valores patrios, legado cultural histórico y adscripción a modelos de identidad nacional y patrones culturales, se tiende a poner a Chile como ejemplo de hacer las cosas, modelo de una sociedad desarrollada y democrática, al mismo tiempo que se busca comprender la configuración del territorio nacional bajo la lógica de supremacía y enemigo externo, vale decir, se busca en los jóvenes una modelación de valores, paradigmas y costumbres de acuerdo a lo “común” en Chile y el respeto a las instituciones y el orden público, etc.

Por su lado en cuanto a las aulas interculturales se refiere el rol se ve dramáticamente modificado en cuanto la presencia de estudiantes ajenos a las orgánicas y modelos culturales nacionales obliga a la ejecución de modelos holísticos y globalizadores, donde el anterior ideal de sociedad avanzada se ve matizado, buscando las similitudes en los procesos históricos vividos en Latinoamérica, herencias culturales de origen europeo, coyunturas y legado en el mestizaje, etc. Es decir, se busca un modelo mediador e inclusivo donde las

diversas culturas puedan participar y ser a su vez sujetos constitutivos de nuevos modelos y estructuras organizativas y mentales, para aplicarlos y exteriorizarlos tanto al colegio en su conjunto, como a la sociedad nacional.

6.5.- Reflexiones finales

Acercándonos a la etapa de síntesis, del presente trabajo investigativo, presentaremos y discutiremos los alcances de esta, posibles vetas para futuros análisis que no hayamos considerado y al mismo tiempo plantearemos posibles propuestas de preguntas destinadas a que a futuro y en el trabajo de otras tesis de grado o investigaciones en general, puedan ser respondidas y trabajadas, en post de que la presente investigación, que no está en modo alguno cerca de agotar el tema, pueda tener continuidad y dar frutos.

Lo primero que debemos considerar en este apartado y hacernos cargo de ella, es quizás la principal debilidad a considerar en este trabajo investigativo, el cual es el acotado número de actores partícipes en la elaboración de ella, lo que a su vez no puede sino entregarnos una mirada local del fenómeno en cuestión, ante esto y por decisión de quien investiga, se intentó buscar un perfil lo más heterogéneo posible, en miras a abarcar el espectro más amplio posible a pesar de lo acotado de la muestra, que siendo originalmente de 4 docentes y 4 estudiantes debió por circunstancias ajenas a nosotros y ante la negativa a participar de parte de uno de los colegios, realizarse con las 3 instituciones dispuestas a trabajar con nosotros, generando un interesante e importante corpus de datos con los cuales posteriormente procedimos a trabajar, lo cual nos dio finalmente un interesante grado de acercamiento al fenómeno, bajo prismas diversos y particulares.

Si bien es cierto y como mencionamos, nos da una mirada parcial del fenómeno, no por ello es menos significativa en cuanto este trabajo no es sino el primer paso a la investigación de un fenómeno, hasta hoy, dado la explosiva y dinámica presencia del mismo en las aulas de la comuna, muy poco estudiado y del cual, si bien en Chile existen estudios, como los citados anteriormente, estamos lejos por acabar las aristas y enfoques posibles de análisis.

De la mano con el punto anterior debemos explicitar, que dado los contextos estudiados, el marco geo-demográfico de análisis y la muestra seleccionada las conclusiones obtenidas no son en ningún caso generalizables a la realidad regional y nacional que nos compete, sino más bien es la visión de una zona y un momento histórico específico, de un fenómeno indudablemente cambiante, por lo cual lo aquí obtenido y explicitado, no es generalizable, sino un llamado a poner sobre la palestra un fenómeno que si bien posee una reciente data, de no más de tres años, existe cada vez en mayor número, mayor complejidad y tanto como futuros y actuales educadores debemos cuestionar nuestras prácticas, nuestros prejuicios y nuestros enfoques pedagógicos en pos de incluir y propender a tener aulas cada vez más interculturales y donde todos los sujetos tengas las mismas posibilidades de construir y aportar a la nueva sociedad chilena que se está formando.

Un segundo punto a resaltar es la adopción y definición semántica desde la cual partimos, nos referimos pues con ello a que para el presente trabajo investigativo, entendimos la interculturalidad desde un punto de vista y enfoque de la nacionalidad, lo que sin duda es tan solo una de las aristas que un concepto tan polisémico incluye, asumimos pues que nuestra definición parte con un sesgo, el cual indudablemente debió considerarse en pos de limitar los alcances de esta tesis, pero no por ello deprecia la diversidad de enfoques y definiciones que del concepto de interculturalidad pueda hacerse, en cuanto en un mismo país, en una misma ciudad e inclusive en un mismo colegio, convergen una diversidad de culturas, formas de pensar, de actuar y de entender el mundo, las cuales siendo más allá de una misma nacionalidad no necesariamente comparten los mismos rasgos, principios, valores o modelos culturales, quedando para futuros análisis e investigaciones la labor de analizar desde alguna de todas estas posibles vetas el rol docente en contextos de interculturalidad ya no migrante si se quiere sino, cultural, sexual, idiomática, musical, etc. Y por supuesto en función a la disciplina que nos compete.

Finalmente en lo que se refiere a los alcances de la investigación podemos decir que si bien, la muestra como tal es más reducida de lo que en un minuto se

hubiese deseado, es representativa desde el punto de vista en que los docentes van desde los 3 años en ejercicio hasta los 15 años y por su parte los estudiantes que participaron en esta en su momento tenían entre 5 semanas de escolaridad formal en Chile hasta 10 años, vale decir, una muestra destinada precisamente a saber desde un espectro amplio en qué sentido, de qué manera y fundamentalmente como los docentes conciben su rol docente en estos contextos y a su vez, desde la diversidad de tiempo en curso, de qué manera los estudiantes valoran las clases de la disciplina.

Resuelto el tema de los alcances, podemos decir a modo de síntesis de la totalidad del trabajo realizado y a modo de crítica, que tanto entre el cuerpo docente, como entre el público escolar al cual están destinadas las clases de la disciplina, existe la firme creencia de que a nivel sistema micro escolar, vale decir concretamente en los PEI de los distintos colegios, deben necesariamente hacerse modificaciones destinadas a la inclusión efectiva y concreta de los estudiantes migrantes, tanto a las clases de la disciplina histórica como al resto de ellas, puesto que mediante esta concretización en los PEI institucionales, propenderán a la adopción de estrategias pedagógicas, metodológicas y evaluativas que busquen valorar e incluir la diversidad, más allá de homologarla o marginalizarla de las aulas de clase, dando así los necesarios espacios para que la diversidad de pensamientos, modos de vida, culturas y demás partícipes, tengan el necesario espacio para su desarrollo.

A nivel macro sistémico, los docentes manifiestan las exigencias referentes a una situación de la cual el ministerio hasta la fecha parece hacer ojos ciegos y oídos sordos, puesto que en lo que a lineamientos estatales, documentos o apoyo a los docentes refiere, hasta la fecha y a 3 años de una creciente llegada de estudiantes migrantes a las aulas nacionales, aun no existe documentación que indique como atender a los estudiantes, más allá de documentos de carácter general, poco resolutivo y que quedan en el plano de las buenas intenciones personales, es decir, se ha prestado poco interés y se ha dejado de lado un fenómeno que llegó para quedarse y modificar la realidad de las aulas chilenas, ante lo cual indudablemente el máximo órgano rector del sistema nacional educativo, no

debe, ni puede hacer oídos sordos, puesto que esta actitud displicente tiende por inacción a perpetuar ciclos de aislacionismo, desapego y carencia de oportunidades para los estudiantes migrantes asistentes regularmente a las aulas de nuestro sistema escolar municipal

Otra crítica que es posible de hacer y que emana de las inquietudes elevadas por los profesores es, hacia las casas de estudio superiores o universidades que los forman, las cuales aún no implementan ni poseen asignaturas, protocolos o directrices en la formación de la interculturalidad como práctica docente, a esto nos referimos que en Chile aún a excepción de las universidades de la Novena Región y en particular de la ciudad de Temuco, con los planes de formación en interculturalidad indígena, no existe programa alguno que se haga cargo de una realidad tan evidente que hemos naturalizado, vale decir, que las culturas presentes en el aula tienden a homologarse, naturalizarse sus diferencias y minimizarse estas mismas, lo cual hoy y más que nunca es un problema a la hora de enfrentarse a la realidad de ya no solo hacerle clases a estudiantes nacidos y criados en Chile, con los modelos culturales que nos caracterizan, sino a una población estudiantil cada vez más latinoamericanista, diversa y donde empiezan a confluir diversidad de idiomas como lo son el inglés (estudiantes europeos y norteamericanos), portugués (estudiantes brasileños y africanos), créol (estudiantes haitianos), ruso, vietnamita, etc. Es decir, una realidad que nos supera desde el punto de vista de la formación en la interculturalidad y para la cual las casas de estudios nacionales aún no han sabido dar una respuesta, lo cual tiende a reiterar las conductas asimilacionistas y poco integrador.

Finalmente, no debemos simplemente caer en el juego de responsabilizar a las instituciones patrocinadoras o dirigenciales del mundo político académico, sino estar constantemente revisando y analizando los propios prejuicios personales que impiden hacer frente a un mundo diverso y heterogéneo, revisar y reformular nuestras definiciones personales sobre la interculturalidad y buscar los modos y maneras de incluir a todos y cada uno de los sujetos participes de la clase, con el deber moral y político que como docentes nos corresponde, vale decir, visibilizar,

analizar y aprender a comunicarnos, vivir y compartir en contextos de interculturalidad, tendiendo puentes entre docentes, instituciones y colegios en aras de desarrollar la interculturalidad como un proyecto educativo y de vida, donde todos los sujetos tengas oportunidades de desarrollarse libremente en su particularidad y confluir en la construcción de una sociedad más justas, más equitativa y más humana.

¿En qué medida los docentes son conscientes de sus propios prejuicios referentes a la interculturalidad? ¿Qué grado de desarrollo y apropiamiento de las competencias comunicativas interculturales poseen los docentes de los colegios municipales, particulares subvencionados y particulares de la intercomunal de Concepción? Y finalmente ¿En qué medida los directivos, jefes de DAEM y Departamentos provinciales de Educación influyen, conciben y propenden a la configuración de espacios donde la interculturalidad se use como enfoque pedagógico? Son preguntas que dejamos abiertas a la discusión e investigaciones futuras.



Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, Familia y Desigualdad Social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario, Argentina, Laborde Editor.
- Aguado Odina, M. (1991). LA EDUCACION INTERCULTURAL: CONCEPTO, PARADIGMAS, REALIZACIONES. *Lectura de la pedagogía diferencial*, 89-104. Recuperado de: <http://www.isftic.mepsyd.es/w3/interculturamet/archivos/eintercultural.rtf>
- Aguado Odina, T. (2011). El enfoque intercultural en la búsqueda de buenas prácticas escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2). 23-42. Recuperado de: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Formaci%C3%B3%20Inicial/Educaci%C3%B3%20Secundaria/Publicacions/EI%20enfoque%20intercultural%20en%20la%20busqueda%20de%20buenas%20practicas%20escolares.pdf>
- Aguado, Teresa et al. (2003). Educación intercultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares; actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 323-348. Recuperado de: <http://revistas.um.es/rie/article/view/99241>
- Agüero-Contreras, F. y Urquiza-García, C. (2016). Multiculturalidad e interculturalidad: implicaciones de una ausencia en la educación. *Educação e Pesquisa*. 42(2), 459-475. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200459&lng=es&tlng=es
- Aranda, V. (2011). Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 37(2), 301-314. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200018>
- Arteaga, B. y García García, M. (2008). La formación de competencias docentes para incorporar estrategias adaptativas en el aula. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 253-274. Recuperado de:

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/RCED0808220253A/15443>

- Ballesteros-Velázquez, B., Aguado-Odina, T. y Malik-Liévano, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197351>
- Bartolomé, M. (1992). 'La investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?'. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 20. Pp. 7-37.
- Blanco, C. (2000): *Las migraciones contemporáneas*, Madrid, España, Alianza Editorial.
- Bourdieu, P. (2007). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI.
- Cano, V. y Soffia, M., (2009), Los estudios sobre migración internacional en Chile: apuntes y comentarios para una agenda de investigación actualizada. *Papeles de Población*, 15. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11211806007>
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Castillo, E.; Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, S.I. (69), 17-43, Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3244>.
- Chevallard, Y. (2005). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina, Aique Grupo Editor.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. México DF, México, Correo de la Unesco
- Departamento de Extranjería y Migración. (2015). *Estadísticas Migratorias*. Recuperado de: <http://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>
- Departamento de Extranjería y Migración. (2017). *Población Migrante en Chile*. Recuperado de:

http://www.extranjeria.gob.cl/media/2017/09/RM_PoblacionMigranteChile.pdf

- Díaz-Bravo, L., & Torruco-García, U., & Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2 (7), 162-167.
- Diez, L. (2006) Las concepciones de los alumnos migrantes en contextos escolares interculturales. Trayectorias de vida marcadas por la migración. En Diez, M., Gomes, A., Hecht, A. y Novaro, G. *Niños y jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la Etnografía y la Educación*. Conferencia llevada a cabo en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <https://escuelaeinterculturalidad.files.wordpress.com/2012/05/las-concepciones-de-los-alumnos-migrantes-en-contextos-interculturales-marc3ada-laura-diez.pdf>
- Diez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19(1), 191-213. Recuperado de: www.scielo.org.ar/pdf/cas/n19/n19a12.pdf
- Diez, M. (2013) REPENSANDO LA INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN: APORTES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIOANTROPOLÓGICA A UN CAMPO PROBLEMÁTICO. *Docencia*, 51, 6-17. Recuperado de: www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20131205181623.pdf
- Escalante, C., Fernández, D. y Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Revista Electrónica Educare*. 18(2), 71-93. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.4>
- Fanon, F., (1999), *Los condenados de la tierra*, México DF, México, Fondo de Cultura Económica
- Fernández, J. (2004) La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Educación y Educadores*, (7), 33-44. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2041011>

- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa REDIE*. 15(2), 82-99. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/445/610>
- Fernández, M., Torres, E., y García, C. (2016). Creencias sobre la educación intercultural y prácticas de enseñanza de profesores de secundaria de la población indígena yaqui. *Perfiles educativos*, 38(152), 109-127. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200109&lng=es&tlng=es.
- Ferrão, V.. (2010). EDUCACION INTERCULTURAL EN AMERICA LATINA: DISTINTAS CONCEPCIONES Y TENSIONES ACTUALES. *Estudios pedagógicos*, 36(2), 333-342. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Figueredo, V. y Ortiz, L. (2017). Formación inicial del profesorado para la inclusión de la diversidad cultural. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11 (1), 38-61. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.529>
- Florescano, E. (2012). *La función social de la Historia*. México DF, México, Fondo de Cultura Económica.
- Forno, A., Alvarez-Santullano, P., y Rivera, R. (2009). ENTRE EL EDIFICIO Y EL CURRÍCULUM DE LA INTERCULTURALIDAD: UNA MIRADA ANTROPOLÓGICA A LA EDUCACIÓN ACTUAL EN TERRITORIO MAPUCHE-HUILLICHE. *Chungará*, 41(2), 287-298. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562009000200009>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder, 1970
- Geeregat, O., Vásquez, O., y Fierro, J. (2012). Procesos de formación inicial docente en contextos multiculturales: inclusión y exclusión. *Estudios pedagógicos*, 38 (1), 345-351. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100021>
- Gómez, C. J., Rodríguez, R. A., y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional:

Un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000400002&lng=es&tlng=es.

- Gomez, M. (2000). Análisis de contenido cualitativo y cuantitativo: Definición, clasificación y metodología. *Revista de Ciencias Humanas*. 12.
- González, N., Henríquez, R. y Pagés, J. (2008) Enseñanza y aprendizaje de la historia en contextos interculturales. Una experiencia de investigación y aplicación didáctica con consecuencias curriculares. En Baeza. *XIX Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales "Didáctica de las Ciencias Sociales, currículo escolar y Formación de Profesorado"*. Simposio llevado a cabo en la Universidad de Jaén, España. Recuperado de: www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2008-jaen-libro.pdf
- González, O., Berríos, Ll., y Buxarrais, M. R. (2013). La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estudios pedagógicos*, 39(2), 147-164. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>
- Goodson, I., (1991), La construcción social del curriculum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de educación*, (295), 7-37. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18853>
- Goodson, I., (2003), *Estudio del curriculum. Casos y Métodos*. Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Editores.
- Gregorini, V. (2015). La enseñanza de la Historia una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*. 20(61), 457-478. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206109>
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 151-169. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>

- Hernández, R., et alli. (2014). *Metodología de la Investigación, sexta edición*. Santa Fe. Argentina. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.
- Hidalgo, A.L., (2007). "Los flujos migratorios contemporáneos. Una explicación multicausal". *Contribuciones a la Economía*, Primer Semestre (1) Recuperado de: <http://www.eumed.net/ce/2007b/alhc.htm>
- Hobsbawm, E. (1997). *Naciones y nacionalismo desde 1780*. Barcelona, España, Crítica.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2002) *XVII Censo de población y VI de Vivienda*. Recuperado de: <http://www.ine.cl/estadisticas/censos/censos-de-poblacion-y-vivienda>
- Johnson, D. (2015). FORMAR CIUDADANOS INTERCULTURALES EN UN MUNDO GLOBAL: ALGUNAS NOTAS DESDE LOS ESTUDIOS CURRICULARES. *Diálogo andino*, (47), 7-14. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>
- Joiko, S., y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Lemos, M. (2008). Interculturalidad: una cuestión en discusión. En Rodrigues dos Santos, L. y Sánchez-Cascado Nogales, R. *Simposio Internacional de didáctica "José Carlos Lisboa"*. Simposio llevado a cabo en el congreso del Instituto Cervantes, Río de Janeiro, Brasil. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/rio_2008.htm
- Malik, B., y Ballesteros, B. (2015). LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO DESDE EL ENFOQUE INTERCULTURAL. *Diálogo andino*, (47), 15-25. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200003>
- Martínez, L. et alli. (2015). Migración e Interculturalidad: perspectivas de derechos y política educativa. *Boletín de Antropología y Educación*. 6 (9)

Recuperado de:
antropologia.institutos.filo.uba.ar/sites/antropologia.institutos.../bae_n09_e0
1a09.pdf

- MINEDUC. (2017). *Directorio estudiantes migrantes*. (base de datos en formato digital). Fecha Consulta: mayo de 2018.
- Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015). INTERCULTURALIDAD, MIGRANTES Y EDUCACIÓN. *Diálogo andino*, (47), 3-6. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001>
- Montés, R. (2011). La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. *Educar em Revista*, (42), 73-94. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000500006>
- Morales, C. (2015). NOCIONES Y PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PRESENTES EN PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS EN CONTEXTO DE INTERACCIÓN JUVENIL RURAL DE LA REGIÓN METROPOLITANA (CHILE). *Diálogo andino*, (47), 59-70. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- OBIMID. (2016) *LA MIGRACIÓN EN CHILE: BREVE REPORTE Y CARACTERIZACIÓN*. Recuperado de: <https://www.documentcloud.org/documents/3406604-Informe-Julio-Agosto-2016.html>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez M., F. (2006). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pagès, J. y Chávez, C. (2017). Didáctica de la historia y enseñanza del pensamiento histórico en formación inicial de docentes de secundaria en Chile. En Ramón Martínez Medina, Roberto García-Morís, Carmen Rosa García Ruiz (Coord.), *Investigación en didáctica de las ciencias sociales*.

Retos preguntas y líneas de investigación. Universidad de Córdoba, Córdoba, España. Pp. 73-82.

- Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL TIEMPO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA. *Cad. Cedes*, 30(82), 281-309. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Pantoja, P. (2017). ENSEÑAR HISTORIA, UN RETO ENTRE LA DIDÁCTICA Y LA DISCIPLINA: REFLEXIÓN DESDE LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA. *Diálogo andino*, (53), 59-71. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Plá, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de la Educación*, (71), 53-77. Recuperado de: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/4073>
- Prats, J. (2008). Memoria histórica "versus" historia enseñada. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 55, 5-8. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2512382>
- Prats, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 9, 8-18. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3719321>
- Quijano, A. (1999). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. En S. Castro-Gómez, O. Guardiola-Rivera y C. Millán (Eds.), *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial* (99-110). Bogotá: Instituto Pensar/Centro Editorial Javeriano.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ªed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Riedemann, A., y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rodríguez G. y otros. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, España, Aljibe.

- Ruiz, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España, Artes Gráficas Rontegui
- Sánchez, A., Navas, L., y Holgado, P. (2013). Inmigración y educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios pedagógicos*, 39(1), Recuperado de: 239-251. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100014>
- Stefoni, C., Stang, F., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- Thisted, S. (2016). Culturas magisteriales y educación intercultural en Argentina. Construcción histórica de posiciones dicentes ante las diferencias y las desigualdades. En Red ESTRADO. *Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización*. Simposio llevado a cabo en el XI Seminario Internacional, México DF. Recuperado de: redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo8/306.pdf
- Valls, R.; Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), abril, 11-15. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/274/27419180001.pdf
- Villalobos, C. y Carrillo, C. (2014). Inclusión/exclusión de estudiantes inmigrantes en Chile. La emergencia de un fenómeno sociocultural en el sistema educativo chileno. *I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes*, 53(9), 1689-1699.
- Wallerstein, I., (2006), *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, Mexico, Siglo Veintiuno.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo Y Pensamiento*, 24(46), 39 - 50. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19 (48), 25-35. Recuperado de: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6652>
- Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, 9(1), 131-152. Recuperado de: www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L., Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. Conferencia llevada a cabo en el congreso del Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. Recuperado de: <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, C. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, 1(1), 17-30. Recuperado de <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1075>
- Žižek, S. (2003). *El sublime objeto de la ideología*. Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.
- Žižek, S., (1998), Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional, en *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Jameson, F. y Zizek, S., Barcelona, España, Paidós.