

Escolares migrantes en Chile: posibilidades y tensiones en el profesorado de Lengua

Migrant schoolchildren in Chile: possibilities and tensions in the language teaching profession

María Loreto Mora-Olate¹ 

¹Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago, Chile.

RESUMEN

Se tiene como objetivo caracterizar las potencialidades y tensiones en el profesorado de Lengua con respecto a los estudiantes migrantes en Chile. Se abordó desde un enfoque cualitativo (estudio de caso), transversal y descriptivo. Se entrevistó a 12 docentes de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura procedentes de cuatro establecimientos municipalizados con mayor matrícula de estudiantes extranjeros en Chillán (Ñuble-Chile) mediante el muestreo intencional en el 2018. Los criterios de inclusión incluyeron a entrevistados pertenecientes a alguno de los cuatro establecimientos municipalizados con la mayor matrícula de estudiantes migrantes en la comuna de Chillán, Ñuble, Chile, y con un promedio de al menos cinco años de experiencia trabajando con alumnos extranjeros. Se analizaron dos categorías y cinco subcategorías con apoyo de Atlas.ti v7. Los resultados develan como potencialidad, la valoración del estudiantado migrante como aporte a la clase; y como tensión, la concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante. Se concluye que para el profesorado los estudiantes migrantes significan una posibilidad de enriquecimiento de la competencia comunicativa, representándolos como modelos lingüísticos para el estudiantado nacional y también la falta de formación del profesorado para atender a la diversidad cultural.

Palabras clave: Programa de enseñanza; lengua materna; docente; escolar; migración; Chile

ABSTRACT

The objective is to characterize the potentialities and tensions in Language teachers with respect to migrant students in Chile. It was approached from a qualitative (case study), transversal and descriptive approach. 12 Language and Communication/Language and Literature teachers from four municipal establishments with the highest enrollment of foreign students in Chillán (Ñuble-Chile) were interviewed through intentional sampling in 2018. The inclusion criteria included interviewees belonging to any of the four municipal establishments with the highest enrollment of migrant students in the commune of Chillán, Ñuble, Chile, and with an average of at least five years of experience working with foreign students. Two categories and five subcategories were analyzed with the support of Atlas.ti v7. The results reveal as potential, the valuation of migrant students as a contribution to the class; and as tension, the ambivalent conception of the curriculum and evaluation in the face of migrant cultural diversity. It is concluded that for teachers, migrant students mean a possibility of enriching communicative competence, representing them as linguistic models for national students and also the lack of teacher training to address cultural diversity.

Keywords: Teaching program; mother tongue; teacher; school; migration; Chile

Cómo citar/How to cite:

Mora-Olate, M. L. (2024). Escolares migrantes en Chile: posibilidades y tensiones en el profesorado de Lengua. *Revista científica en ciencias sociales*, 6, e601107. [10.53732/rccsociales/e601107](https://doi.org/10.53732/rccsociales/e601107)

Editor Responsable:

Chap Kau Kwan Chung.

Email:

wendy.kwan@upacifico.edu.py

Fecha de recepción: 07/02/2024.

Fecha de revisión: 15/03/2024.

Fecha de aceptación: 20/04/2024.

Autor correspondiente:

María Loreto Mora-Olate

E-mail: maria.mora.o@uchile.cl

INTRODUCCIÓN

Según las últimas cifras oficiales, en el año 2023, la matrícula oficial alcanzó a 267.337 (Centro de Estudios Ministerio de Educación [CEM], 2023); constituyendo actualmente un 7,4% de la matrícula total a nivel nacional. En el caso de las escuelas públicas de la capital de la nueva región de Ñuble (Chillán), si consideramos el alza a nivel país registrada en 2018, la matrícula extranjera llegaba a 173 estudiantes y en 2023 cerró en 483 matriculados (Dirección de Administración de Educación Municipal [DAEM], 2019 y 2024). Este escenario instala la pregunta problemática referida a cómo el profesorado está comprendiendo la diversidad cultural que deriva de la inmigración internacional que tensiona a sociedades culturalmente homogéneas (Sanhueza et al. 2021) y a la formación monocultural del magisterio que los lleva a reproducirla en la escuela a través de instrumentos de control como el currículum prescrito y los textos de estudio (Mora-Olate, 2021).

La bajada de las disciplinas al ámbito escolar constituye “un dispositivo para la invención de orden escolar y social” (Oliva, 2019, p.13). Ya en las primeras décadas del siglo XX la significación del concepto de disciplina escolar apunta a los contenidos de la enseñanza y de disciplinar la mente del educando (Chervel, 1991). Desde los albores de la reforma educacional en Chile Lengua y Comunicación es considerada, junto con Matemática, como una asignatura hegemónica (Osandón, et al., 2018); supremacía que a juicio de Espinoza (2014) se ha profundizado en Bases Curriculares y los planes de estudio recientes.

Desde 1° a 6° Básico las Bases Curriculares (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018) declaran un enfoque comunicativo a la asignatura que se denomina para dichos niveles educativos como Lengua y Comunicación. Dichas Bases apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa, que involucra conocimientos, habilidades y actitudes, donde se destaca el vínculo entre cultura, identidad y lenguaje, siendo este la vía de incorporación del estudiante con el patrimonio cultural. En cambio el enfoque desde 7° Básico a 4° Medio, avanza hacia uno de tipo comunicativo cultural, que otorga un espacio relevante a la literatura y a la investigación en las Bases Curriculares para Lengua y Literatura, denominación que recibe la asignatura escolar en dichos niveles, donde se busca aportar a la formación de ciudadanos y ciudadanas conscientes de la interacción entre culturas, “capaces de ejercer su libertad en armonía con los demás, libres de prejuicios y otras formas de discriminación, y que tienen las herramientas para participar activamente en sociedad y ser agentes de los cambios sociales” (MINEDUC, 2016, p.37-38). La asignatura intenta superar la racionalidad comunicativa, relevando el aspecto cultural, donde la literatura “está posicionada en función de saber que estamos insertos en una cultura que interactúa con otras” (Davison, 2016, p.24).

No obstante, al enfoque comunicativo en estos niveles escolares en el cual se amparan las Bases Curriculares para Lengua y Comunicación (1° a 6° año Básico), es posible evidenciar dos ausencias: la de un enfoque intercultural de educación y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. Por lo tanto, ambas ausencias constituyen una distancia con la temática de migración en el currículum escolar chileno, que pareciera desconocer los contextos culturalmente diversos en los que se desempeñan y desempeñarán aún con más fuerza los estudiantes (Mora-Olate, 2019). En cambio, la centralidad que recobra la literatura en la asignatura de Lengua y Literatura (7° a IV medio) la pone en vínculo con temáticas sociales y como un espacio que permitiría un acercamiento de los lectores con realidades sociales y culturales, cumpliendo un rol en la formación identitaria de los sujetos.

De acuerdo con los antecedentes presentados el presente estudio cualitativo parte del supuesto que la comprensión de la diversidad cultural migrante puede ser representada por los docentes como una potencialidad en tanto, promueve el desarrollo educativo del estudiantado en su conjunto, el desarrollo de identidades culturales diversas y recupera saberes y contenidos propios de sus culturas de origen. De lo anterior, se deriva como objetivo del estudio

caracterizar desde las voces docentes, las potencialidades y tensiones implicadas en el proceso de implementación del currículum en aula escolar con presencia de estudiantes extranjeros.

METODOLOGÍA

Se abordó desde un enfoque cualitativo (estudio de caso), transversal y descriptivo. Se entrevistó a 12 docentes de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura procedentes de cuatro establecimientos municipalizados con mayor matrícula de estudiantes extranjeros en Chillán (Ñuble-Chile) con una duración promedio de 45 minutos cada una. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional en el 2018. Se establecieron como criterios de inclusión que los entrevistados estuvieran asignados a uno de los cuatro establecimientos municipalizados que concentran la mayor matrícula de estudiantes migrantes en la comuna de Chillán, Ñuble-Chile, y que en promedio tuvieran al menos cinco años de experiencia trabajando con alumnos extranjeros. Se excluyeron del estudio a los docentes de colegios subvencionados con matrícula extranjera, así como a aquellos que estuvieran en período de práctica profesional.

Se analizaron dos categorías y cinco subcategorías (Valoración de la presencia de estudiantes migrantes como aporte a la clase [Incorporación emergente de modismos latinoamericanos; Estudiantes migrantes como modelos lingüísticos y Planificación curricular con consideraciones culturales latinoamericanas] y Concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante [Diseño curricular sin consideraciones culturales y Diseño curricular incluye consideraciones culturales]).

En una primera instancia el proceso de categorización inductiva se realizó artesanalmente y en un segundo momento, se desarrolló con apoyo de software de análisis cualitativo de datos, Atlas.ti v7. En cuanto a los resguardos éticos se cumple con el requisito internacional de establecer una firma de consentimiento para participar en esta investigación, ya sea para las instituciones y el profesorado. Al mismo tiempo, se respetó el anonimato de los sujetos en estudio, así como de las instituciones educacionales involucradas, estableciendo un código de nomenclatura.

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de dos categorías y sus correspondientes subcategorías:

Categoría 1 - Potencialidades: Valoración de la presencia de estudiantes migrantes como aporte a la clase

La llegada del estudiantado extranjero es valorada positivamente por los docentes de esta disciplina escolar. Estiman que facilitan el acceso al conocimiento cultural e idiomático de sus países de origen desde un enfoque de las contribuciones (Banks, 2010) y que podrían constituirse en modelos lingüísticos para los estudiantes nacionales, debido a sus habilidades discursivas orales.

La primera subcategoría, *incorporación emergente de modismos latinoamericanos*, explica que las consideraciones idiomáticas se expresan en el uso no planificado de las variedades dialectales del español de América en la interacción de aula, donde conviven modismos chilenos y de otros países de Latinoamérica:

*El niño lo dice de otra forma y este puede ser un sinónimo de la palabra y ahí uno lo toma en cuenta, forma una oración con la palabra como para incorporarla (...)
Se parecen mucho en el vocabulario. Son las mismas cosas, pero tienen otros nombres, en las comidas, por ejemplo, son las mismas comidas, pero tienen otros nombres. Por ejemplo, ellos a la empanada le dicen "gordas", y la empanada lleva papa. (E3, L, D8)*

La segunda subcategoría, *estudiantes migrantes como modelos lingüísticos*, da cuenta de la ponderación positiva que realizan los docentes en cuanto a un nivel comparativo superior de las competencias comunicativas orales, ya sea en el plano expositivo, argumentativo, en los niveles prosódicos y de riqueza de vocabulario, especialmente en aquellos de origen venezolano. A juicio del profesorado, al compararlos con el desempeño de los estudiantes chilenos, estos tendrían que aprender de sus compañeros extranjeros:

A ellos les gusta exponer, les gusta hablar frente al público. Les gusta leer en voz alta, incluso la alumna haitiana es muy buena para leer en voz alta y lee perfecto y fluido. Entonces a ellos les gusta todo lo que significa participar, como presentarse frente a los compañeros. Por lo mismo, porque como ellos al no tener el problema de un escaso vocabulario se sienten cómodos de enfrentarse al curso. (E3, L, D9).

Debido a la especificidad de la asignatura escolar que desarrollan los docentes de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, podría explicar que su atención se manifiesta más sensible y destacan casi unánimemente, la buena oratoria del alumnado extranjero ya sea en términos expresivos como de fondo, en situaciones expositivas y argumentativas:

Creo que se sienten un poquito mejor que el alumnado promedio de Chile, ellos se dan cuenta al momento de pasar a hablar, de expresar su sentimiento, de entregar una opinión, de hacer un texto (...) donde tengan que opinar, donde tengan que contar sus experiencias, donde puedan poner parte de lo que ellos vivieron y que nadie más lo va a saber y lo puedan expresar aquí creo que los ayuda bastante y los motiva bastante. (E1, L, D4).

La tercera subcategoría, *planificación curricular con consideraciones culturales latinoamericanas* alude a la consideración de autores/as y de textos literarios en sus diferentes géneros de los países de origen del estudiantado extranjero representado en el aula, a partir de la consignación previa en los textos de estudio escolares:

Bueno en la planificación tenemos que integrar algunos contenidos que tengan relación con alguna de sus partes, de su cultura y en realidad, los libros sobre todo en Lenguaje, la parte lírica, de poesía, viene mucha poesía de distintos tipos de autores extranjeros como argentinos, venezolanos (...). (E2, L, D6).

Categoría 2 - Tensiones: Concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante

Respecto de la implementación de la propuesta curricular en aulas con estudiantes de origen migrante, en los discursos del profesorado en estudio conviven dos posturas: la primera, que estima que el currículum no resulta permeado por la diversidad cultural migrante, por lo tanto, los programas no dificultarían el trabajo pedagógico; y la segunda, que en su implementación incluye consideraciones culturales, debido a la estructura curricular.

La primera subcategoría, *diseño curricular sin consideraciones culturales* connota que la diversidad cultural migrante a juicio de un grupo de los docentes en estudio no permea a la propuesta curricular, a la cual entonces, el estudiantado extranjero se somete:

Digamos que (duda) no, nada, ahí se considera por igual. No hay nada que lo dificulte, tanto en la parte de las actitudes y parte conceptual ellos pueden totalmente adaptarse a ese sistema. (E1, L, D2)

Estos significados de los discursos responden a la función normalizadora de la escuela (Gimeno Sacristán, 2012) que finalmente, no hace más que revitalizar procesos de exclusión cultural, también en el ámbito de la evaluación de los aprendizajes, como lo ejemplifica la docente:

Las evaluaciones en general son para todos iguales, para todos iguales, si alguna cosa digamos que salga que ellas no puedan entender, bueno, uno lo conversa con

ellas y todo, pero en realidad no hemos tenido problemas de las evaluaciones normales, para todos iguales. (E2, L, D6)

Como correlato de lo anterior, en el aspecto evaluativo, los docentes declaran que el estudiantado migrante no requiere de alguna adaptación, lo cual indicaría una postura asimilacionista y monocultural por parte de este grupo de profesorado en estudio, a la hora de evaluar los aprendizajes; posición que estaría determinada también su concepción de enseñanza en contextos de diversidad cultural migrante.

Por su parte la segunda subcategoría, *diseño curricular incluye consideraciones culturales* da cuenta de las voces docentes que estiman que los programas de estudio no obstaculizarían el trabajo con estudiantado extranjero y que, por tanto, facilitan en su implementación tomar decisiones que consideren aspectos tanto de la cultura de sus países, como de la cultura de sus sistemas escolares:

Por ejemplo, en la producción de texto, hacemos en las evaluaciones. Normalmente cuando les doy producción de texto lo hago centrado en los intereses del alumno y siempre como relacionándolo con su cultura, por ejemplo, trabajando textos narrativos que se refiera a algo de país. Entonces a ellos yo les digo: “si quieres hablar algo relacionado con Chile, hazlo, sino lo haces de tu país. (E3, L, D9)

Es decir, los programas de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura no entorpecerían el trabajo con los alumnos extranjeros debido a que los docentes tomarían decisiones curriculares más empáticas en tanto en aspectos formales como en el plano evaluativo, desde un currículum comprensivo (Magendzo, 1988) y de las contribuciones (Banks, 2010).

Al mismo tiempo es necesario señalar que emergen voces que consideran que el currículum escolar de Lenguaje, derechamente dificulta el trabajo con estudiantado migrante, como lo demuestra la siguiente declaración:

Es muy rígido, es rígido encuentro el currículum, o sea se tiene que pasar tales y tales objetivos, en tal semana y tienen que pasarse, porque si viene la Superintendencia a triangular el libro, cuaderno y planificación, tienen que estar pasado los objetivos de acuerdo con el currículum. Lo que a uno se le dificulta, porque muchas veces uno tiene que retroceder, retroceder o quedarse estancada en algún contenido para que ellos logren entenderlo (E2, L, D7).

DISCUSIÓN

Como se grafica en los resultados el habla del estudiante migrante implica una marca de identidad cultural que se hace notar en los intercambios comunicativos de la clase de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, que resulta inevitable de no considerar y, por lo tanto, pone de relieve reflexiones metalingüísticas entorno a las variedades dialectales del español de América.

A su vez, y a partir de lo que expresa el discurso correspondiente a E1, L, D4, donde el docente realiza una valoración negativa del desempeño oral del estudiantado nacional, podría adjudicarse el estilo de interacción en aula de respuesta retórica confirmatoria (Medina, 2016) propio de la clase frontal, que deja poco espacio para el diálogo y la expresión de ideas más desarrolladas de los estudiantes nacionales, quienes realizarían respuestas más monosilábicas.

Ello contrastaría, de acuerdo con las declaraciones del profesorado en estudio, quienes estiman que el estudiantado, especialmente venezolano demuestra como una fortaleza el buen uso del lenguaje oral, valorándolos como un aporte para la clase de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, en términos de modelos lingüísticos para los nacionales, también constituye a juicio de los docentes, un autoconcepto positivo en los estudiantes migrantes, quienes

reconocen que eso ha provocado que asuman roles de liderazgo entre sus compañeros de curso, al ostentar el poder de la palabra.

La integración de autores/as literarios de los países de origen del estudiantado, consignados en los textos de estudio escolares, deriva de una decisión didáctica que ya ha sido tomada por otros, y que responde a aspectos propios de la disciplina de asignatura escolar, que considera el estudio de obras literarias de distintos géneros, épocas y autores tanto nacionales como extranjeros.

Es necesario tener en cuenta, que el texto escolar junto con los planes y programas, constituyen expresiones veladas de la objetivación del currículum (Magendzo, 1991); por lo tanto, el rol que desarrollan los docentes en estudio resultaría más bien pasivo. Al respecto de los textos escolares, en el estudio de Valenzuela y Ivanova (2020) subrayan la necesidad que ellos amplíen las posibilidades de identificación con lo latinoamericano.

Este rol pasivo, derivado de las declaraciones del profesorado participante en este estudio podría responder a una formación inicial predominante técnica, que los remite ser meros replicadores del currículum prescrito, sumado a una débil formación en didáctica de la lengua y la literatura (Bahamondes et al., 2021), con autobiografías lectoras (Granado y Puig, 2015; Mora-Olate, 2022; Munita, 2015) cuyas historias de vida como lectores, obedecen a un paradigma formativo clásico, donde predomina un estudio inmanente de la literatura.

Además, en este punto se devela una vez más cómo el enfoque multicultural funcional de la comprensión de la diversidad cultural (Walsh 2005, Tubino, 2015) que prevalece en el currículum, hace que el profesorado reproduzca dicho modelo tradicional que se distancia de los énfasis formativos que impulsa el desarrollo de la competencia lecto literaria en términos interculturales. Su desarrollo no solo iría en beneficio de los alumnos/as migrantes, sino que también de los pertenecientes a la sociedad de acogida, al reconocerse parte de aquella diversidad y descubriendo que son más los puntos de acercamiento con el otro que las diferencias, subrayadas desde las visiones monoculturales hegemónicas.

Una de las tensiones descritas, referida a la concepción ambivalente del currículum y de la evaluación frente a la diversidad cultural migrante, deriva de la existencia en este caso de estudio de dos grupos de docentes.

En el primero, estaría predominando una postura asimilacionista (Terrén, 2004) frente a la diversidad cultural, lo cual provoca que se implemente el currículum de Lenguaje de manera homogénea; es decir sin considerar la cultura de origen de los estudiantes. Además, dicha postura revela la vigencia de una idea de “igualdad formal” como lo señala la investigación de Bustos y Gairín (2017) que responde a procedimientos normalizadores, que lleva a los docentes a considerar por igual a todos los estudiantes, soslayando sus diferencias y donde la capacidad de adaptación del estudiante migrante se pone en juego.

De acuerdo con las voces docentes citadas los instrumentos curriculares que organizan la asignatura escolar se manifiestan indiferentes frente a la diversidad cultural migrante, debido al predominio monocultural del currículum escolar y su enfoque intercultural de tipo funcional (Tubino, 2015) para abordar la diversidad cultural, que no cuestiona las condiciones de asimetría cultural y deja intactas las estructuras de poder (Walsh, 2005). Este resultado coincide con los hallazgos de Pavez-Soto et al., (2023) en un estudio donde indagó por las necesidades formativas del profesorado desde una mirada intercultural y la inclusión de niñez migrante, donde su valoración por las diferencias culturales de sus estudiantes se procesan como un extra, observándose dificultades para su verdadero valoración y reconocimiento, y a nivel del curricular sus adecuaciones “parecen tener un carácter más bien funcional y no implican, necesariamente, un proyecto de diálogo intercultural y crítico” (Pavez-Soto et al., 2023, p.29).

Al mismo tiempo, el trabajo pedagógico se encontraría atrapado en el control curricular ejercido por la autoridad competente y eso explicaría que la ausencia de aspectos culturales en

los programas de estudio, en opinión de los docentes estudiados, no constituya un problema a la hora de implementarlos en aulas con estudiantes migrantes. A su vez, también grafica las presiones que experimenta el profesorado a la hora de implementar el currículum escolar desde el aparataje burocrático que no respeta los ritmos de aprendizaje ni los contextos.

Se relega entonces al docente a un mero rol ejecutor, con nulo margen de maniobra para tomar decisiones que le permitan flexibilizar y contextualizar el currículum, en vías de alcanzar una justicia curricular, favorecedora de la formación integral del ser humano, mediante un currículum pertinente, relevante y contextualizado (Inostroza-Barahona y Lohaus-Reyes, 2019). Lo anterior da cuenta del enfoque multicultural o de interculturalidad funcional (Tubino, 2015) que predomina en los programas de estudio, alejado del enfoque inclusivo declarado por ley para la educación en Chile (Ley de Inclusión Escolar N° 20.845, 2015).

Los aspectos culturales del estudiante migrante resultan considerados en la implementación curricular; pero identificándose decisiones curriculares que responden más bien a la urgencia de dar respuesta a situaciones pedagógicas imprevistas en el plano del currículum emergente.

En este punto se podría afirmar que se corrobora de manera parcial el supuesto planteado, debido a que en estas propuestas conviven concepciones docentes que estiman que el currículum prescrito facilita y también dificulta el trabajo pedagógico en aula con presencia de estudiantado extranjero; lo cual se deriva la tensión referida a una comprensión ambivalente del currículum frente a la diversidad cultural migrante del estudiantado que atienden (Mora-Olate, 2020).

Estas decisiones improvisadas se corresponden con la ausencia de formación tanto inicial como continua que manifiestan los docentes en general, y en este estudio en particular, por lo tanto, el profesorado recurre a su intuición para atender este nuevo contexto educativo, coincidiendo este hallazgo con los resultados de Flanagan-Bórquez et. al. (2021). Esta ausencia de formación se corrobora en el estudio de Ow y Madrid (2018) sobre la situación curricular y la formación inicial del profesorado estudiada en siete países de Latinoamérica, cuyos resultados revelan las discontinuidades entre el discurso a nivel político acerca de la necesidad y el tipo de tratamiento de la inclusión en los currículos, pero que “no tiene sin embargo un correlato coherente en el nivel pedagógico –o de las herramientas más concretas y cercanas a la docencia que debieran ser adquiridas en la formación” (p.77).

En consecuencia, queda en evidencia una necesidad formativa en materias de educación intercultural en contextos de migración (Muñoz-Labraña, et al.2021), donde estos nuevos escenarios diversos culturalmente, tensionan el corazón de paradigma técnico por competencias al cual adscribe también la educación superior y, por lo tanto, la formación del profesorado.

En las decisiones curriculares se observa en este grupo de docentes de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, una mediación por parte del texto de estudio de la asignatura, en el cual se considera literatura de los países de procedencia del estudiantado, donde su rol resulta ser un tanto pasivo; pero podría adquirir un poco más de poder de decisión cuando el docente busca otorgar mayor pertinencia a la clase e integra de manera emergente aspectos culturales cotidianos que portan los/as estudiantes migrantes, desde un enfoque de las contribuciones (Banks, 2010).

Los hallazgos levantados permiten concluir que de manera transversal la presencia del estudiantado migrantes es positivamente valorada por los docentes en estudio, constituyéndose en una potencialidad para la implementación de los programas de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura, donde en el desarrollo de sus clases emergen los saberes culturales y experiencias del estudiante migrante, que son vehiculados a través de sus intervenciones orales, viendo en los estudiantes migrantes, una posibilidad de enriquecimiento de la competencia comunicativa, representándolos como modelos lingüísticos para el estudiantado nacional. Sin embargo, se hace necesaria una formación docente inicial y continua

“que sea actual y pertinente, con el currículum y el desarrollo de competencias interculturales, para la implementación de estrategias y metodologías adecuadas (Arredondo y Paidican, 2023. p.226).

Como futura línea de investigación se vuelve necesario el desarrollo de una etnografía escolar para analizar el currículum implementado de Lenguaje y Comunicación/Lengua y Literatura en aulas con presencia de estudiantado migrante.

Declaración de la autora: La autora aprueba la versión final del artículo.

Declaración de conflicto de interés: La autora declara no tener conflicto de interés

Financiamiento: La investigación ha sido financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) a través del Programa de Formación de Capital Humano Avanzado, Beca Doctorado Nacional N° 21170381.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arredondo Herrera, P., y Paidican Soto, M. Á. (2023). La educación interculturalidad en Chile: revisión de literatura. *REXE- Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(49), 212–230. <https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1394>
- Bahamondes Quezada, G., Merino Risopatrón, C y Espinoza Guzmán, A. (2021). Didáctica de la lengua y la literatura en la formación de profesores en Chile, *Tejuelo*, 33, 217–248. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.217>
- Ballester, J., y Ibarra, N. (2015). La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. 27(2), 161–183. <https://n9.cl/6ehv5>
- Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals. In Banks, J. & McGee, C. (Eds), *Multicultural Education Issues and Perspectives* (pp. 3–30). John Wiley & Sons, Inc. <https://n9.cl/836xh>
- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la educación*, (46), 193–220. <https://n9.cl/50jeg>
- Centro de Estudios Ministerio de Educación. (2023). *Matrícula oficial Extranjera*.
- Chervel. A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, (295), 59–111. <https://n9.cl/weuuif>
- Davison, O. (2016). De lenguaje y comunicación a lengua y literatura: apuntes sobre la enseñanza de la literatura. *Umbral. Literatura para infancia, adolescencia y juventud. Colección de propuestas críticas*, 2(1), 17–29.
- Dirección de Administración de Educación Municipal de Chillán [DAEM]. (2019). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2019*.
- Dirección de Administración de Educación Municipal de Chillán [DAEM]. (2024). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal 2024*.
- Espinoza. G. (2014). Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes. *CEPPE UC Policy Brief*, 1–10. <https://n9.cl/vfbc7>
- Flanagan-Bórquez, A., Benavides-Cereceda, C., Fuentes-Madariaga, C., Kraemer-Ibaceta, S., y Sepúlveda-Vicencio, M. (2021). Estudio sobre las experiencias de docentes chilenos que trabajan con estudiantes inmigrantes en escuelas públicas de la región de Valparaíso, Chile. *Perspectiva Educacional*, 60(3), 32–56. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1218>
- Gimeno Sacristán, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Editorial Morata.
- Granado, C., y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores. *Revista Ocnos*, (13), 43–63. <https://n9.cl/q5qha>
- Inostroza-Barahona, C., y Lohaus-Reyes, M. F. (2019). Inclusión y Diversidad: Nuevos Desafíos para la Política Curricular Chilena. Reflexiones desde la Teoría Curricular y la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1). 151–162. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.009>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. <https://n9.cl/9obmt>
- Magendzo, A. (1988). *Currículum comprehensivo*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Magendzo, A. (1986). *Currículum y cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

- Medina, L. (2016). “Hablando la gente también comprende lo que lee”: la relación oralidad-escritura en las prácticas de aula para la comprensión lectora y el aprendizaje de las disciplinas. En J. Manzi y R. García, *Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes* (pp. 221–261). Ediciones UC/CEPPE.
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2016). *Bases Curriculares Séptimo básico a Segundo Medio*. 2015. Ministerio de educación. <https://n9.cl/hn7v2>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Ministerio de educación. <https://n9.cl/39pw>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (2024). *Política de niños, niñas y estudiantes Extranjeros. Garantía del derecho a la educación de personas en situación de movilidad Educación Parvularia, Educación Escolar, Educación Superior*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/01/23.01.23-Documento-Poli%CC%81tica-Estudiantes-extranjeros-digital.pdf>
- Mora-Olate, M.L. (2019). Diversidad cultural migrante y currículum escolar en Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° Básico: distancias y proximidades. *Estudios Pedagógicos*. (Valdivia), 45(1), 83–102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100083>
- Mora-Olate, M. L. (2021). Escolares migrantes y profesorado: reflejos de la opresión en la escuela chilena actual. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1–20. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4345>
- Mora-Olate, M. L. (2022). Autobiografías lectoras y formación inicial docente (FID): historias de encuentro, desencuentro y reencuentro con la lectura literaria. En Sanhueza, C., Díaz, C. y Espinoza, C. *La formación inicial docente desde la interdisciplinariedad en Chile* (pp. 179–189). Editorial Universidad de Concepción.
- Mora-Olate, M. L. (2023). Currículum y diversidad cultural: un estudio desde disciplinas escolares y discursos docentes en establecimientos educacionales con alumnado de origen migrante. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(18), 95-106. <https://n9.cl/i2w1n>
- Munita, F. (2015). Reading habits of pre-service teachers / Trayectorias de lectura del profesorado en formación. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 26(3), 448–475. <https://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.965449>
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C., y Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 268–288. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.14>
- Oliva, M. A., (2019). Seis epígrafes para la disciplina escolar: política educativa chilena reciente. *Revista Lusófona de Educação*, 43(43), 11–25. <https://n9.cl/n1zd7>
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Abraham, M., Lavín, S., González, F. y Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar. La experiencia chilena (1964-2018)*. Oficina Internacional de Educación de la Unesco. <https://n9.cl/u2tgg3>
- Ow, M., y Madrid, A. (2018). *Formación inicial docente en competencias para el siglo XXI y pedagogías para la inclusión en América Latina. Análisis comparativo de siete casos nacionales*. Estrategia Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO. <https://n9.cl/4jht3>
- Pavez-Soto, I., Poblete-Godoy, D., Poblete-Melis, R., Alfaro-Contreras, C., y Domaica, A. (2023). Formación Inicial Docente (FID) y educación intercultural: cómo prevenir la violencia hacia la niñez migrante. *Apuntes*, 50(95), 5–35. <https://dx.doi.org/10.21678/apuntes.95.1823>
- Sanhueza Henríquez, S., Cardona Moltó, M., Herrera, V., Berlanga Adell, M., y Friz Carrillo, M. (2021). Sensibilidad intercultural en el alumnado y su relación con la actitud y estilo docente del profesorado ante la diversidad cultural. *Interciencia*, 46(6), 256–264. <https://n9.cl/xqvcpt>
- Terrén, E. (2004). *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Los libros de la Catarata.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Valenzuela, P., y Ivanova, A. (2020). Identidades Culturales en literatura escolar: Análisis de un texto escolar en Chile. *Altre Modernità*, 23, 98–119. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/13418>.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 26(46), 39-50. <https://n9.cl/r5fvz>