



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula

Campos-Bustos, Juana Lorena

Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula

Revista Educación, vol. 43, núm. 1, 2019

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415036>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 3.0 Internacional.

Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula

Haitian Students in Chile: Approaches to Linguistic Integration in the Classroom

Juana Lorena Campos-Bustos
Universidad de Chile, Chile
vani@uchile.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>
Redalyc: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415036>

 <http://orcid.org/0000-0001-5723-8659>

Recepción: 04 Septiembre 2018

Aprobación: 26 Enero 2019

RESUMEN:

El estudio revisa la manera en la cual una escuela pública en Chile realiza la integración lingüística de estudiantes migrantes de lengua creole. Es un estudio descriptivo y analítico que se sitúa en la observación de una escuela en particular y en la forma en que el profesorado integra a estudiantes del extranjero. Se emplean entrevistas en profundidad y encuestas para conocer las didácticas y valores sobre la interculturalidad que el personal docente actualiza en su sala de clase cada día. Frente a los datos obtenidos se observa que las estrategias de integración lingüística son intuitivas de parte del profesorado, pues se enfocan principalmente en lograr una aceptación cultural de la persona migrante, confiando en que la convivencia diaria y cordial en la escuela permitirá que escolares de nacionalidad chilena y haitiana se integren lingüística y culturalmente.

PALABRAS CLAVE: Migración, Escuela, Docencia, Interculturalidad.

ABSTRACT:

The study reviews the linguistic integration process used by a public school in Chile to help immigrant students from Haiti who spoke Creole. The study, which is descriptive and analytical, is based on observation of how teachers integrated foreign students in this particular school. In-depth interviews and surveys were used in order to learn about the educational aspects and values associated with interculturality which must be regularly updated in the classroom. Given the collected data, linguistic assimilation strategies tend to be an intuitive effort of the teacher and mainly focus on attaining cultural acceptance of immigrant students as well as trusting that developing cordial relationships among the students on a daily basis will lead to successful linguistic and cultural assimilation of Haitian students in Chilean schools.

KEYWORDS: Immigration, Schools, Teaching, Interculturality.

INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE

Las preocupaciones por la interculturalidad en la educación chilena están tomando cada vez más relevancia desde las políticas públicas. En la actualidad se observan con mayor atención las lenguas vernáculas del país y, de a poco, se les intenta dar un espacio (Acuña, 2012; Matus y Loncon, 2012; MINEDUC y UNICEF, 2012). Respecto a la interculturalidad que se produce por la inmigración desde el resto de América se avanza muy lentamente. Sin embargo, el país cambió y hoy se abre indiscutiblemente a la riqueza de nuevas culturas y lenguas.

Gracias a los avances en el conocimiento de la interculturalidad lingüística en el aula y sus desafíos realizados en contextos culturales distintos a Chile (Siguán, 1998; Tissera y Zigarán, 2002; Carbonell, 2002; Dietz, 2003; Ramírez, 2011), podemos aproximarnos al fenómeno con mayor solidez. No obstante, la observación al interior del aula es aún un camino difícil de recorrer por las aprehensiones del profesorado que, en primer lugar, declara no tener herramientas técnicas para la integración lingüística en la sala de clases. En segundo lugar, los procesos migratorios son tan complejos que se abordan con más fuerza desde la integración cultural que desde la específicamente lingüística. La investigación en Chile (Cortez, 2007; Curaqueo, 2013; Rojas, 2014, Thayer, 2014) trata fundamentalmente el proceso global de la integración intercultural en la

escuela, por lo cual los acercamientos al proceso propiamente lingüístico son necesarios, pues pueden aportar luces necesarias en la acogida que el país puede brindar a las personas migrantes.

El presente estudio es fundamentalmente descriptivo-analítico y su objetivo es indagar el proceso actual de integración lingüística de la población estudiantil migrante de origen haitiano, cuya principal característica es el uso de una lengua materna distinta del español, el *creole*.

La primera parte de la investigación consta de una revisión bibliográfica sobre los avances del Estado de Chile en temas migratorios y, la segunda, se aboca a los análisis de la observación efectuada en terreno sobre la integración lingüística. Para esto se seleccionó la comuna de Quilicura de la Región Metropolitana, pues es una de las comunas chilenas con más avances vinculados a los procesos de integración migratoria. En este marco social el lugar elegido para la observación es una escuela, puesto que, por ser una comunidad compleja, interactúan no solo diferencias etarias importantes dentro del estudiantado, sino también roles de participación diversos, como el personal encargado, apoderados, docentes y administrativos. El establecimiento elegido para la investigación es una escuela municipal y básica^[1] de Quilicura.

Gracias a la observación de una escuela particular se logra visibilizar el modo en que la comuna de Quilicura ha realizado los procesos de integración cultural, y se accede al conocimiento de la forma en que dichos procesos se aproximan a lo específicamente lingüístico.

Desde hace más de diez años la comuna de Quilicura ha construido políticas organizacionales de inclusión cultural que hasta el momento han estado ausentes del ideario político-estatal chileno.

ACERCAMIENTO TEÓRICO AL CHILE MIGRANTE

En el año 2016 el Ministerio del Interior y Seguridad Pública publicó un importante estudio donde se entrega la estadística detallada de migrantes llegados al país, titulado Migración en Chile 2005-2014. El estudio se basó en el análisis de visas de residencia, permisos de permanencia definitiva, cartas de nacionalización, pronunciamientos de nacionalidad, solicitudes de refugio y órdenes de expulsión.

La investigación, con base en los censos realizados, indica que la gente inmigrante ha pasado del 0,7% en el Censo de 1982, al 2,3% en la estimación del año 2014 (Ministerio del Interior y Seguridad Pública, 2016).

Del estudio estadístico se puede establecer que los grupos migrantes de mayor número son personas de nacionalidad peruana, argentina y boliviana. Esto se entiende por ser sujetos de países fronterizos. El total de estos ingresos corresponde al 56,8% de toda la inmigración que recibe el país. Otros países que eligen Chile como destino son Colombia, Ecuador, España, Estados Unidos, Brasil, Venezuela y China. Un dato importante para destacar, es que este contingente migratorio se establece fundamentalmente en la Región Metropolitana, capital nacional. Sostenedamente desde el año 2005, sobre el 50% de los migrantes han privilegiado el centro del país como lugar de residencia. A su vez, se ha registrado un aumento migratorio importante durante los últimos años en las ciudades de Tarapacá y Antofagasta, pertenecientes a la zona norte del país.

El grupo migrante haitiano no es considerado estadísticamente significativo en el esquema general de inmigración entre los años 2005 y 2014, sin embargo, cuando se analizan los pequeños grupos migrantes en alza, las personas haitianas logran evidenciarse como un fenómeno muy importante. Desde el año 2005 al 2014 la población haitiana en el país creció de un 0% a un 2%. Si bien la comunidad dominicana también presenta un aumento importante, la haitiana llega con una característica novedosa respecto a los demás migrantes: la lengua.

Por último, el estudio estadístico indica que migrantes de Haití han ingresado al país fundamentalmente con visas sujetas a trabajo, es decir, es una migración laboral principalmente. El total de visas sujetas a contratos de trabajo para estudiantes y temporarias asciende a 10.693. Por otro lado, las visas de permanencia definitivas entre los años de estudio han sido solo de 1599. También es importante notar que las solicitudes

de refugio han disminuido. Si se producía un 1,3% de solicitud de refugio en 2005, ya en 2014 solo el 0,4% corresponde a dicha nación.

El flujo migratorio adquiere impulso con la vuelta a la democracia en Chile (Stefoni, 2011; Thayer, 2014). En los períodos de dictadura se alcanzaron los índices más bajos de migrantes, básicamente por la precaria situación económica. Carolina Stefoni (2011) destaca varios aspectos fundamentales que revitalizan al país como un destino propicio para las personas migrantes. Entre ellos se observó la mejora y equilibrio de la economía, el desempleo relativamente controlado y el aumento general de los ingresos laborales.

Inicialmente las personas haitianas son refugiadas en poca cantidad, pero a poco andar el flujo aumenta considerablemente y en 2010 la Municipalidad de Quilicura establece una Oficina de Migrantes y Refugiados con la intención de mejorar su calidad de vida en la comuna. Este hecho refleja un enorme avance en la recepción que Chile tiene de la migración y su impacto en la sociedad. Más aún, en el año 2014 aparece un estudio de Luis Thayer dedicado a los migrantes en Quilicura. Este proyecto fue apoyado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, la Municipalidad de Quilicura, la Escuela de Trabajo Social de la Universidad ARCIS y el Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas de la Universidad de Los Lagos.

El propósito central del estudio de Thayer es identificar los nudos críticos del proceso de incorporación inicial y asentamiento posterior de las familias migrantes y refugiadas de todas partes del mundo que conforman la vida de la comuna de Quilicura.

Se aboca fundamentalmente a los ejes: trabajo, salud, educación y convivencia a través del trabajo de campo mediante talleres, grupos de discusión y entrevistas en profundidad, proceso en el cual participan diferentes personas de la comuna de Quilicura.

Particularmente sobre el eje educación, Thayer señala como principal problema de la escuela la existencia de prácticas discriminatorias y de violencia debido a la singularidad cultural de los migrantes. Entre las madres encuestadas, existe la percepción de que en las dinámicas docentes se activan discursos y prácticas discriminatorias en contra de estudiantes migrantes, debido a que no comprenden los códigos locales y los modismos utilizados en el aula. Se resiente así la falta de sensibilidad del profesorado para acoger los matices de lenguaje que posee el estudiantado migrante. Esta dificultad comprensiva redundante en que se autoexcluyen del proceso de aprendizaje, lo cual afecta negativamente sus posibilidades de acceder a un buen rendimiento académico.

Sin embargo, explica Thayer, para el conjunto de integrantes de los equipos directivos de las instituciones escolares, la resolución de los problemas de convivencia está en manos de las propias personas refugiadas. No se asume, por lo tanto, que la escuela deba jugar un papel mediador e integrador en relación con el alumnado migrante. Con esta postura, se limita de antemano el lugar privilegiado que ocupa la escuela como vector para la integración no solo de niños y niñas en el establecimiento, sino también de las familias en la sociedad.

Si bien los hallazgos de Luis Thayer son contundentes y los sentimientos de las personas migrantes encuestadas innegables, la comuna de Quilicura impulsa de manera desafiante un proceso de acogida a los extranjeros que llegan a convivir con ellos, no solo con el apoyo a estudios académicos del proceso migratorio y el establecimiento de la Oficina de Migrantes y Refugiados, sino con la realización de la Primera Consulta Migrante (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2015) del país, realizada en mayo del año 2015.

El inédito proceso consultivo contó con el apoyo de la Organización Internacional para las Migraciones [OIM], de la Oficina de Migrantes y Refugiados, de la Mesa Metropolitana de Universidades y Migración, del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados, entre otros. Lo singular de la consulta es que contó, además de las instituciones especializadas mencionadas, con la colaboración voluntaria de las escuelas municipales, las juntas de vecinos, las iglesias, centros deportivos y la comunidad migrante integrada fundamentalmente por personas haitianas, peruanas, colombianas y ecuatorianas. Esto hace de la Consulta

Migrante una experiencia de inclusión, convivencia y respeto por la diversidad dentro de la comuna de Quilicura.

La consulta tuvo como objetivo “caracterizar a la población migrante internacional que reside en la comuna de Quilicura” (OIM, 2015, p.53) y se focalizó en conocer las temáticas de vivienda, familia, trabajo, educación, situación migratoria, redes e integración social, flujos migratorios, envío de remesas y la valoración de los servicios municipales. Como se observa, se repiten algunos ejes estudiados por Luis Thayer y se avanza varios pasos más en el conocimiento de la vida de las personas migrantes en la comuna. En efecto, en la misma presentación del estudio se declara que el Plan de Acogida, según Thayer, abre un sinfín de interrogantes, por lo cual el municipio solicita conocer más de la vida cotidiana de la gente migrante y refugiada de la zona (OIM, 2015). Con los estudios realizados, la comuna claramente se esfuerza y se destaca a nivel país por generar una política pública migratoria para sus vecinos chilenos y extranjeros.

En los datos entregados por la Consulta Migrante destaca la participación de la comunidad haitiana. Por un lado, participa activamente en el levantamiento de datos pues las personas haitianas actúan como voluntarias para la traducción al creole entre migrantes y refugiados que no hablan español y, por otro lado, organizan eficientemente la participación de su comunidad con el fin de contestar pertinentemente la consulta. De las 1041 encuestas aplicadas se obtiene que el 74,4% de los participantes son personas haitianas (OIM, 2015). Este dato, más que revelar una demografía específica, denota la gran participación de la población haitiana a pesar de que la lengua de esta comunidad es una barrera de integración social. Efectivamente, la Consulta Migrante indica que para el 71,9% de los encuestados la lengua materna es el creole.

Los datos recopilados también indican la variedad en el nivel de instrucción con el que cuentan las personas haitianas llegadas a la comuna. Junto a este dato, se sostiene que para ellas son importantes los estudios formales y el nivel de escolaridad logrado.

En el contexto descrito es natural que a las escuelas de Quilicura llegue un importante número de escolares de origen haitiano para cursar la escolaridad formal. Tanto es así, que la población haitiana en cada Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) está considerada como un elemento relevante en la planificación de las acciones educativas.

En el PADEM 2016 de la comuna se expone que la población migrante pasó de 1000 en el año 2002 a 4500 el año 2012 y respecto al porcentaje de la población desde un 0,82% (2002) a un 2,1% (2012). De ese porcentaje total un 17,54% corresponde a personas migrantes haitianas en el año 2012. (Dirección de Educación Municipal, 2016).

La cantidad de escolares de origen haitiano asistiendo a los jardines infantiles se incrementó de 184 en el año 2014 a 218 el año 2015; en los establecimientos educacionales, estudiantes provenientes de Haití crecieron desde 168 en el año 2014 a 302 el año 2015.

Según lo expuesto en el PADEM 2016 de Quilicura (Dirección de Educación Municipal, 2016), esta gran cantidad de alumnado de origen haitiano, lejos de entorpecer la labor de enseñanza aprendizaje, la estimula, la diversifica y la apoya. Se declara que el Facilitador Lingüístico con el que cuenta la comuna para el estudiantado migrante, especialmente el de Haití, es una fortaleza para el desarrollo educativo en su aspecto curricular como, asimismo, el sello intercultural^[2] y respeto por la diversidad que empodera el liderazgo de los equipos directivos. También se destaca que el Plan de Acogida para el alumnado migrante es una oportunidad de inclusión para el ámbito de la convivencia escolar.

El modelo educativo de Quilicura acentúa la inclusión intercultural, puesto que en su modelo general de acción, la Unidad de Migrantes con Facilitador Lingüístico es un elemento relevante en la política de desarrollo (Dirección de Educación Municipal, 2016).

Integración lingüística

Es necesario realizar una diferenciación entre los procesos de integración cultural e integración lingüística. El primero tiene como premisa la interacción y acogida entre los actores sociales residentes y los recién llegados; en cambio, el segundo, si bien se conforma de todo lo anterior, debe considerar también la aplicación de técnicas lingüísticas específicas que permitan la óptima comunicación. La importancia de esta especificación radica en que la estrategia de inmersión como formadora del conocimiento de una lengua es insuficiente, se debe considerar imprescindible el establecimiento de un protocolo que vitalice los procesos de enseñanza del español como segunda lengua. Si bien es cierto que la inmersión colabora ostensiblemente en la adquisición de un nuevo idioma, no logra alcanzar niveles profundos del conocimiento de este.

Chile, en relación con la integración de lenguas indígenas, recién está conociendo su valor patrimonial, identitario y cultural (Acuña, 2012; Matus y Loncon, 2012). Como sociedad ha experimentado un cambio paulatino desde el rechazo a la aceptación de culturas que nombran y configuran la realidad desde otra gramática, desde otros sonidos y desde otra concepción de mundo. En este contexto, la llegada de una lengua que no comparte una historia común como país ni tampoco el territorio geográfico, inmoviliza.

Pensar en integración lingüística en Chile es algo nuevo, pero no lo es en otros países de habla hispana. España, por ejemplo, ha tenido que pensar cómo integrar eficientemente a personas lingüísticamente diversas para lograr un desarrollo social y económicamente estable (Muñoz, 2000; Otero, 2011), pues los migrantes llegaron para establecerse y hacer una vida. Las investigaciones sobre esta cultura han mostrado que al no integrar lingüísticamente a las personas tampoco se las logra integrar socialmente.

Belén Muñoz (2000), abocada al estudio de la realidad española, plantea que la integración más profunda y efectiva es a través de proyectos curriculares desde la escuela, pero esta no lo logra si cree que solo debe imponer una segunda lengua sin valorar la lengua materna de quienes llegan. La autora plantea la necesidad de contextos pluriculturales y plurilingüísticos para que los nuevos vecinos acepten aprender en profundidad una segunda lengua y no solo hablarla en un nivel superficial para funciones laborales. Muñoz instala la discusión glotopolítica en torno a decidir si la convivencia de diferentes lenguas es un problema o es un derecho.

Hablar una lengua en el espacio público y otra en el espacio privado ha sido común para las minorías étnicas que tratan de sobrevivir en un mundo en que la diversidad no es aceptada. Hoy en día, al menos en la retórica, se acepta que las lenguas no deben morir y, desde esta perspectiva, muchas sociedades intentan resguardar el derecho de hablar la lengua materna, aun cuando se deba aprender la lengua del nuevo país.

En Latinoamérica, los procesos de integración lingüística se han focalizado fundamentalmente en la aceptación y la valoración gradual de las lenguas indígenas y, tal como lo estudian Higuera y Castillo (2015) respecto al caso ecuatoriano, ha quedado olvidada la población migrante, especialmente aquella que no habla la lengua oficial del país receptor. De esta manera, la población migrante que llega a Chile corre la misma e incierta suerte que corren quienes llegan a otro país latinoamericano.

El creole hoy es, junto con el francés, lengua oficial de Haití, sin embargo, sus inicios fueron marginales, pues solo se lo podía hablar en el espacio privado de la noche, así, nace de la resistencia de un pueblo esclavizado (Salazar, 2016), pero al mismo tiempo consciente de su singularidad, la cual logra generar una cultura propia desde un decir propio.

En Chile nuevamente el creole pasa a ser la lengua del mundo privado y marginado de la población haitiana, tal como ocurría en la colonización francesa de Las Antillas, pues en el mundo público chileno los migrantes deben hablar español. Se sabe que el mundo laboral está regido por el mercado, las utilidades financieras y el poder, pero ¿qué sucede en la escuela pública chilena que debe estar regida por las convenciones de los derechos humanos de los niños y niñas del mundo? ¿Logra Chile cuidar el derecho de niños y niñas en orden a aprender la lengua chilena y a resguardar la lengua materna? ¿Qué hace una escuela pública frente

al derecho de escolares migrantes para integrarse social, cultural y lingüísticamente al país? ¿La escuela tiene herramientas para integrar a niños y niñas migrantes?

Claramente las posibles respuestas a estas interrogantes no se vislumbran positivas, pero de todas formas es necesario entrar a la escuela y observar qué sucede, cómo los directivos y docentes crean vínculos con el estudiantado que no habla el español como primera lengua y cómo se generan las dinámicas de valoración del creole y el aprendizaje del español.

El estudio es un acercamiento inicial al proceso de integración lingüística el cual se observa en una escuela chilena, por lo tanto, no es posible investigar a todos los actores ni todas las situaciones que configuran la comunicación intercultural vivida por la escuela. Se pretende observar y describir cómo la escuela, en tanto institución educativa mandatada por el Estado chileno, integra, enseña, estimula, crea o prohíbe la integración lingüística.

METODOLOGÍA PARA LA OBSERVACIÓN DE LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA

Se selecciona para esta investigación un establecimiento educativo representativo de la realidad chilena en que, por un lado, se produce el encuentro de la cultura haitiana y la cultura chilena cotidianamente en la sala de clase y, por otro lado, los equipos docentes y directivos quieren conversar sobre este encuentro multicultural vivido día a día porque necesitan descubrir cómo mejorar sus acciones en pro de una convivencia pacífica y culturalmente rica.

La escuela observada se sitúa en el sector de mayor precariedad económica de Quilicura. A su vez, el establecimiento educacional presenta los índices más altos de estudiantes prioritarios y de vulnerabilidad dentro de los centros educativos de la comuna (Dirección de Educación Municipal, 2016). Si bien la población migrante que llega a la escuela es variada, sobresale numéricamente el alumnado de origen haitiano. Junto a estos datos, se destaca el compromiso del equipo docente y directivo que acogió esta investigación, aportando datos sobre la cotidianeidad del trabajo en aula con estudiantes de origen haitiano y chileno.

La investigación se formula desde la observación y análisis de las descripciones realizadas por el sector investigado con el propósito de comprender los modos y las relaciones que los sujetos generan dentro del contexto educativo. Se enmarca en la postura postempíricista de la tradición filosófica, en que las narraciones dadas a conocer por los actores principales del terreno de la investigación permitirán, mediante el análisis de ideas claves, la generación de una tesis (Ramírez, 2013).

En la investigación se recopiló información a través de dos tipos de herramientas: la entrevista cualitativa semiestructurada y la encuesta. La entrevista se aplicó a cinco profesionales de la escuela y su entorno, por su parte, la encuesta de datos concretos fue entregada a catorce docentes de la escuela que atienden los niveles desde Prekínder a Octavo año básico. Tanto las entrevistas como las encuestas fueron realizadas durante el segundo semestre del año 2015 y el primer semestre del año 2016 en la comuna de Quilicura.

En este sentido, la elección de la entrevista en profundidad en la recopilación de información enfatiza la visión y análisis contextual en que los actores se desarrollan, preocupándose principalmente del sentido de las relaciones sociales, pues más que un enfoque de indagación es “una estrategia encaminada a generar versiones alternativas o complementarias de la reconstrucción de la realidad” (Vela, 2013, p. 64). Es decir, no solo se espera saber qué mecanismos de integración lingüística se establecen en las salas de clases, sino también conocer las razones de esas prácticas y cómo el equipo docente comprende su propio rol en la integración en el aula.

Para exponer con claridad los hallazgos, primero daremos cuenta de las encuestas y, en segundo lugar, de las entrevistas.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se analizan desde una perspectiva descriptiva en primer lugar, pues resulta necesario observar qué sucede en la escuela antes de decir cómo se debe realizar una integración lingüística e intercultural. La forma en que se realiza, es fundamental para comprender el estado de los procesos de aprendizaje de escolares de origen haitiano y chileno. En segundo lugar, el estudio analiza a la luz de las entrevistas de profesionales que trabajan en la escuela, por qué se producen ciertas prácticas y no otras. Así, se intenta indagar cómo la escuela integra lingüísticamente a sus estudiantes.

Resultado de las encuestas

Las encuestas fueron contestadas voluntariamente por el equipo docente con el fin de conocer las prácticas de integración lingüística de la escuela y participar de esta investigación. Se conforma un total de 14 encuestas las cuales responden a nueve ítems. Cuatro de ellos corresponden a la identificación de cada estudiante: nombre, género, edad, nivel de español que habla: nulo, medio, óptimo. Otros tres ítems tienen relación con la lengua que conoce la familia, además del español: creole, inglés y francés. Por último, dos ítems están dirigidos al quehacer del cuerpo docente, para que describa las estrategias de integración lingüística que utiliza en su práctica de aula y los comentarios generales que considere como relevantes.

De las catorce encuestas realizadas se obtiene que en la escuela, a julio de 2016, estudian 41^[3] escolares de origen haitiano (450 es el total de estudiantes según PADEM 2016), de esta manera el 9% de la escuela es migrante con lengua materna diferente al español.

El sistema educativo en Chile contempla tres etapas obligatorias: educación parvularia (4 y 5 años de edad), educación básica (desde los 6 a los 13 años de edad) y educación media (desde los 14 a los 18 años). En la educación básica se denomina primer ciclo a los cursos: primero, segundo, tercero y cuarto. El segundo ciclo está formado por los cursos: quinto, sexto, séptimo y octavo.

La escuela de estudio no dicta enseñanza media, por lo cual esta etapa no se analiza en la investigación.

Asisten a la educación parvularia de la escuela el 20% de estudiantes de origen haitiano; el 56% asisten al primer ciclo básico y el 24% al segundo ciclo básico (Gráfico 1).

Respecto al género, el 32% es femenino y el 68% masculino (Gráfico 2). En general, el rango etario fluctúa desde los 4 a los 13 años; cada estudiante asiste al curso que le corresponde por edad, independientemente de su nivel de dominio del español o manejo de los contenidos escolares curriculares.

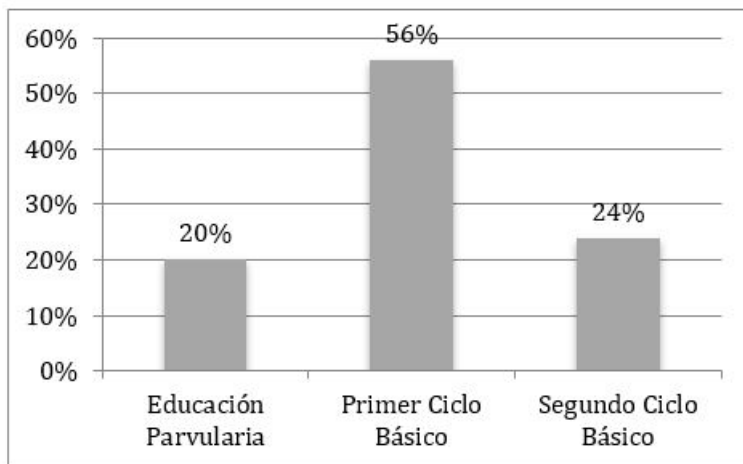


GRÁFICO 1.
Estudiantado haitiano según nivel de enseñanza al que asisten
Fuente: Elaboración propia

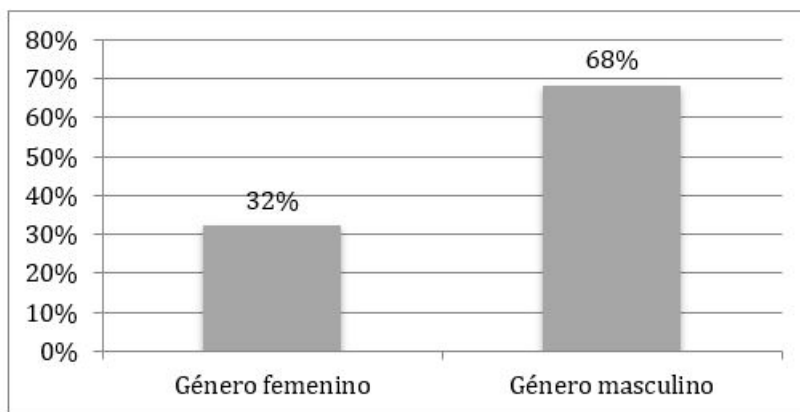


GRÁFICO 2.
Género del estudiantado haitiano que asiste a la escuela
Fuente: Elaboración propia

Respecto al manejo de la lengua española de estudiantes de origen haitiano, la encuesta clasifica como óptimo el nivel de uso de aquellos estudiantes que se comunican sin ninguna dificultad con la totalidad de la comunidad educativa. Se clasifica como medio cuando presentan dificultades y piden ayuda, pero logran establecer comunicación y, finalmente, se considera nulo el nivel de manejo de la lengua de aquellos estudiantes que no consiguen comunicarse en español. En este sentido el 22% del estudiantado haitiano está en nivel nulo; el 44% en nivel medio y el 34% en nivel óptimo (Gráfico 3).

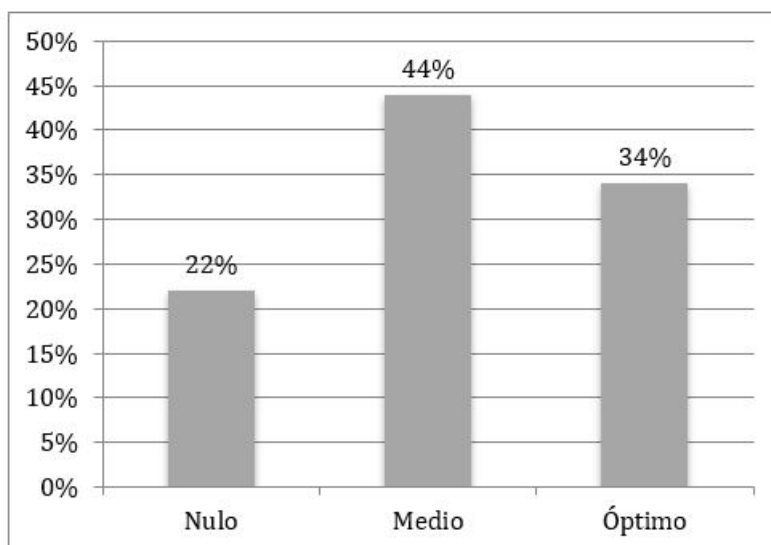


GRÁFICO 3.
Nivel de uso de la lengua española del estudiantado haitiano

Fuente: Elaboración propia

En otro ámbito, se constata que el 100% de las familias de estudiantes de origen haitiano tiene como lengua materna el creole. De ellas el 56%, además, habla francés y solo un 7% también inglés.

Frente a los datos expuestos se hace imprescindible conocer las técnicas, metodologías y prácticas que el equipo docente de la escuela lleva a cabo para integrar lingüística y culturalmente al estudiantado haitiano.

La pregunta que se le realiza al personal docente es: ¿De qué manera integra lingüísticamente a sus estudiantes de origen haitiano? Para esto se clasificaron las estrategias mencionadas por los docentes según los ejes de oralidad, lectura y escritura.

En el 56% de los casos el profesorado se inclina fundamentalmente por el uso de la oralidad como herramienta de enseñanza. Como base de esta estrategia la intermediación y traducción de estudiantes de origen haitiano que dominan el creole y el español es fundamental. Otra de las modalidades mencionadas sobre la oralidad es la gestualidad, la lentitud del habla y la personalización de la enseñanza.

En el 29% de los casos el profesorado utiliza la lectura como principal estrategia de enseñanza. Así, la lectura domiciliaria, la lectura de diálogos, el deletreo y el vocabulario se instalan como herramientas básicas de trabajo.

Solo en el 15% de los casos se trabaja prioritariamente la escritura como apoyo a la enseñanza de estudiantes de origen haitiano. En este caso las guías de trabajo, los dictados y la escritura de español y creole son el mayor apoyo estratégico para el cuerpo docente (Gráfico 4).

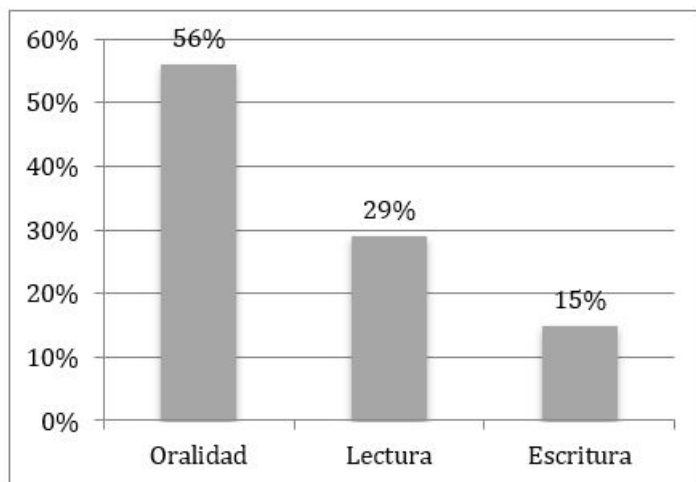


GRÁFICO 4.
Estrategias docentes según eje de aprendizaje de la lengua
Fuente: Elaboración propia

Al atender de manera focalizada el grupo de estudiantes de nivel nulo en cuanto al uso del español, se observa que la estrategia de integración lingüística es un 89% con base en la oralidad y un 11% a la lectura. En cambio, en el grupo de estudiantes que tiene nivel medio, las estrategias son 72% de oralidad, 22% de lectura y 6% de escritura. Finalmente, estudiantes que hablan en nivel óptimo el español son integrados a través de la oralidad en un 14%; de la lectura en un 71% y de la escritura en un 14%.

De lo anterior se desprende que transversalmente el eje de oralidad y sus estrategias básicas son utilizadas mayoritariamente por personal docente de la escuela. Si bien su uso desciende en la medida en que estudiantes mejoran su nivel de español, claramente es la base de integración lingüística por definición (Gráfico 5).

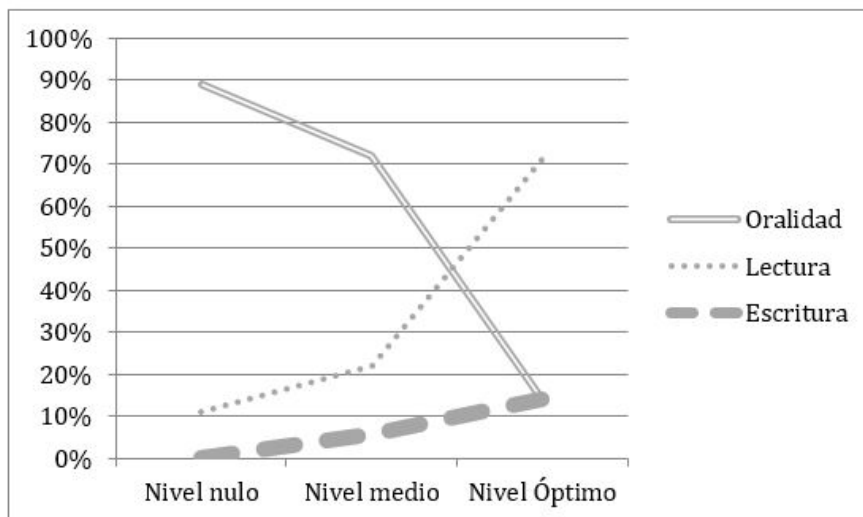


GRÁFICO 5.
Estrategias de oralidad según nivel de español del estudiantado haitiano
Fuente: Elaboración propia

La lectura adquiere relevancia en el trabajo que el conjunto docente realiza con estudiantes que hablan español en el nivel medio y mejora contundentemente en el nivel óptimo del uso del español.

La estrategia menos empleada es la escritura, pues solo se utiliza modestamente cuando el alumnado ya posee cierto conocimiento del español.

Al considerar los datos desde el nivel de escolaridad, se evidencia que en educación parvularia el 100% de estrategias usadas son las del eje oral. En el primer ciclo básico también se maneja la lectura como herramienta de integración y recién en el segundo ciclo básico la escritura tiene un espacio de desarrollo.

Los comentarios generales del profesorado entregados en las encuestas aluden al gran rol que realizan estudiantes de origen haitiano bilingües que hablan bien español, pues se transforman en el vehículo de los aprendizajes para quienes no hablan bien la segunda lengua y solo se comunican en creole. El personal docente resalta la disposición de sus estudiantes, la amabilidad y la mediación no solo lingüística, sino cultural entre el grupo haitiano y el chileno.

Resultado de las entrevistas

El formato de las entrevistas, como se dijo, es semiestructurado. Las cinco personas entrevistadas tienen por característica principal la ejecución de roles estratégicos para el desarrollo de la integración cultural y lingüística de estudiantado extranjero en la comuna en general, y escuela, en particular. Ellos son: el facilitador lingüístico y cultural de la comuna; el director de la Escuela; las psicopedagogas a cargo del grupo diferencial de la escuela; y el trabajador social del Departamento de Innovación Social y Participación de la Ciudadanía de la comuna de Quilicura.

Con las entrevistas se quiere comprender a través de las personas que orientan los procesos de integración, la mirada o apreciación personal que tienen de estos, pero también los aspectos institucionales que ellos encarnan. Se pretende conocer la configuración organizacional de la comuna en torno a la migración, los protocolos de integración lingüística, la conformación de los equipos multidisciplinares que trabajan con estudiantes, en fin, indagar el día a día de los actores involucrados en los procesos de integración lingüística y cultural en la escuela.

La elección de la realización de entrevistas cualitativas se basa sobre el principio de generar conocimientos a través de la percepción, ideas o sustentos teóricos que tienen los principales actores del contexto de la investigación. A pesar de ser una entrevista semiestructurada, deja un amplio espacio a la reflexión y conversación libre, puesto que proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, así las personas entrevistadas expresan pensamientos, anhelos y temores (Vela, 2013).

Para las personas entrevistadas la importancia principal de la integración lingüística de la comunidad haitiana se justifica desde la idea afectiva del proceso de acogida, entendiendo este como el sentimiento de ser respetado y digno de admiración, tanto por el sujeto extranjero como por la comunidad que recibe, de este modo las personas argumentan que el intercambio cultural espontáneo entre los diversos sujetos provocará el conocimiento y aceptación de sus diferencias y similitudes:

Creo que si consideramos la aceptación como la antesala pasiva del reconocimiento y el respeto de la diversidad cultural, las escuelas quilicuranas ya consolidaron esta etapa, que nosotros vinculamos con el principio de tolerancia, con relación a los niños y niñas haitianos. Prueba de esto es la existencia de un mínimo de agresiones con base racista o xenófoba. En este momento se avanza hacia la integración y el reconocimiento desde una óptica de derechos de las personas y oportunidades para la escuela. (Director, entrevista, 2015).

En los profesores se nota empatía y preocupación porque se sientan acogidos. Pero también hay un sentimiento de aflicción frente al cumplimiento de los requerimientos ministeriales que se les dificulta cumplir con estos nuevos estudiantes. Lo importante para nosotras es que ellos entiendan que no queremos anular su cultura, sino que nos ayuden a entender el creole para nosotras facilitar la enseñanza del español. Incluso [los estudiantes de origen haitiano] nos enseñan los modos correctos de articulación fonética para lograr la pronunciación exacta de las palabras. En ese sentido, la escuela se ha preocupado de aprender el himno de Haití para entonarlo en el Día de la Interculturalidad. (Psicopedagoga 1, entrevista, 2015).

A pesar de la excelente disposición de recibir a migrantes de origen haitiano, existe un proceso técnico inicial que se debe cumplir para que la acogida sea segura para los recién llegados.

En primer lugar, aunque parezca ajeno a los temas educativos, es imperativa la regularización de la situación migratoria para que ingresen a la escuela y estén protegidos por los derechos de la nación que los acoge. Esta es una nueva situación de los establecimientos que acogen niños extranjeros. Segundamente, es la homologación su situación académica, ya que los estudiantes haitianos vienen de un sistema educativo que no permite la convalidación de estudios, esto es, un niño que viene de su país de origen, con sus documentos y producto de ciertos convenios con Chile se genera la convalidación. La migración haitiana carece de todas estas formalidades acostumbradas a recibir de extranjeros, por lo tanto el modo de validar los estudios sería una práctica de innovación en este proceso. El criterio de edad para insertar a los estudiantes en un nivel u otro es una práctica determinada por el Ministerio de Educación MINEDUC y corresponde al ingreso de los alumnos a través de un carné provisorio de matrícula. Esto provoca que la nivelación de los estudiantes requiera esfuerzos mayores, porque no solo es una lengua distinta también es una cultura que educa diferente. Hasta aquí estamos hablando sobre requerimientos de primera instancia, aún no hemos conversado sobre los modos en que debemos ayudar a los alumnos a comprender los procesos educativos, por ejemplo, los niños que tienen necesidades educativas especiales no pueden ser diagnosticados en una lengua diferente a la materna, porque claramente los resultados saldrán alterados y no podrán hablarnos acerca de la psicología interna del estudiante extranjero. (Director, entrevista, 2015).

Para todas las personas entrevistadas, la inmigración no resulta ser un problema per se, sino que abre un espacio de enriquecimiento cultural que antes se sentía inexistente; a pesar de ello, expresan problemas de disociación entre el cumplimiento de las metas puestas por los programas de educación ministeriales y el doble desafío académico (adquirir la lengua y comprender los contenidos) que debe vivir el alumnado extranjero, esto dificulta el avance en los mapas de progreso que el Ministerio de Educación incentiva a lograr:

Lamentablemente, carecemos de tiempo para realizar una estrategia técnica de integración lingüística con los nuevos estudiantes. Nos preocupamos, más que nada, de la integración social. Creo que en la medida en que sigan aumentando de manera tan rápida las matrículas de niños haitianos, en este caso, sería necesario integrar una unidad de inclusión lingüística dentro de las escuelas. (Psicopedagoga1, entrevista, 2015).

La interculturalidad relaciona varios idiomas y culturas con el propósito de mejorar la interacción entre distintos pueblos. Por ejemplo, dentro del aula conviven diferentes nacionalidades y debemos buscar la manera para que los migrantes no pierdan su cultura ni su lengua, pero que aun así puedan adaptarse a la nueva cultura. (Facilitador Lingüístico, entrevista, 2015)

Los profesores por su parte, en general, reconocen y valoran el hecho migratorio, aunque manifiestan reparos pedagógicos ya que muchos de ellos se declaran incompetentes para abordar la diversidad cultural y lingüística dentro del aula, por lo que demandan permanentemente herramientas en este sentido. (Director, entrevista, 2015).

Integrantes de la comunidad escolar no consideran el idioma diferente como la mayor dificultad para la integración escolar de alumnado extranjero, porque pervive un ideario, justificado en el proceso de inmersión, el cual percibe la adquisición de una segunda lengua como un proceso rápido y fluido:

Podríamos decir que las diferencias lingüísticas no constituyen un óbice para el establecimiento de relaciones de juego y compañerismo. Hay que considerar, además, que en el caso de los pequeños, dada la flexibilidad de sus estructuras cognoscitivas, estas diferencias son pasajeras ya que en dos o tres meses desarrollan los primeros rudimentos de castellano y al cabo de un semestre pueden comunicarse sin problemas en aspectos relacionados con la cotidianidad. Existe un glosario que nos ayuda a solucionar situaciones de emergencia, pero mayoritariamente confiamos en la inmersión. Lo rescatable de la inmersión es que se le permite al estudiante adquirir el uso de la lengua de manera natural a través de la socialización y con ello se evita una suerte de hostigamiento o presión excesiva por parte de los educadores para que los niños adquieran el idioma. (Director, entrevista, 2015)

Además, ellos aprenden rápido a comunicarse en español. Siento que la barrera lingüística es el aspecto más dúctil de superación. (Psicopedagoga 2, entrevista, 2015).

Como migrante que habla otro idioma siempre habrá una barrera, ya que el niño o la niña no puede expresarse para defenderse, y siempre al principio vivirá situaciones de molestia o violencia, pero que solo duran un par de semanas, puesto que los niños se adaptan rápidamente. (Facilitador Lingüístico, entrevista, 2015).

Al concebir la inmersión como fundamento de la adquisición de una segunda lengua, se genera una suerte de vacío sistémico en la enseñanza de esta lengua, por lo tanto, se presenta una escasez de acciones en la

estructuración de un método organizado y pedagógico para promover el aprendizaje de la nueva lengua, no solo con fines de comunicación social, sino que también posibilite la generación de un pensamiento científico y teórico por parte de los nuevos miembros de la comunidad.

En este sentido, es importante recordar que el manejo de una lengua permite alcanzar niveles de abstracción y pensamiento crítico, que son los propósitos expresados en los planes y programas del Ministerio de Educación en Lenguaje y Comunicación. Villalba y Hernández (2008) exponen con claridad y precisión que el aprendizaje de la segunda lengua para estudiantes que no hablan español no solo debe apuntar a la comunicación en contexto social, sino que debe sistematizarse para lograr el éxito académico que es, al final de cuentas, lo que permitirá a la persona migrante una integración social real, efectiva y afectiva.

En la escuela observada no existen materiales didácticos ni teóricos para la enseñanza del español para migrantes. Tampoco el equipo docente ha sido perfeccionado en esta nueva dimensión de la enseñanza. Sin embargo, en la comuna de Quilicura existen espacios en los cuales se enseña español orientado al cumplimiento de un propósito de integración laboral, con esto se observa una intención de promover la enseñanza de la segunda lengua con fines que superan la mera interacción.

Actualmente el municipio cuenta con un taller de español y cultura chilena a cargo de la Oficina de Migrantes y Refugiados. En este los cursos se dividen en niveles, de acuerdo al conocimiento que tengan de español los alumnos, según la norma europea (elemental, A1, A2, B1) y ocupamos las guías de apoyo del taller de español del Servicio Jesuita a Migrantes (Trabajador Social, entrevista, 2015).

Por otro lado, la Dirección de Educación Municipal (2016) inserta en las escuelas personal facilitador lingüístico que no solamente se encarga del proceso de acogida de los inmigrantes, sino que también colabora en el entendimiento social entre integrantes de la comunidad escolar chilena y personas extranjeras recién llegadas:

La idea de la Dirección de Educación Municipal fue generar una articulación con una persona que dominara el idioma y conociera diferentes culturas. (Facilitador Lingüístico, entrevista, 2015)

El facilitador lingüístico funciona como intérprete y de contención para los estudiantes, él no solo traduce lo que dicen los apoderados, los niños y el colegio, transcribe los comunicados y colabora en la recolección de datos personales para la realización de fichas, sino que también ayuda a resolver problemas conductuales. La Dirección de Educación Municipal solo se hace presente a través del Facilitador Lingüístico, quien viene solo una vez en la semana durante la mañana. (Psicopedagoga 1, entrevista, 2015).

Lo anterior manifiesta un interés en articular un modo más estructurado en la enseñanza de la segunda lengua, pues si la preocupación fuera solo la del aprendizaje de la lengua como vehículo de socialización, bastaría con la colaboración que hacen estudiantes de origen haitiano de español más avanzado con sus compañeros y compañeras iniciales:

Hay un grupo de niños que maneja bastante bien el español, presentan solo diferencias de acento. Ellos nos ayudan como traductores. De la jornada de la tarde, que es el primer ciclo, siempre hay un niño que nos ayuda a explicar los modos de hacer las actividades a los estudiantes que comprenden menos el español. Sí, los mismos niños, incluso con los apoderados. Por ejemplo, hay un estudiante de séptimo que funciona como facilitador lingüístico entre nosotros y los apoderados. En la jornada de la mañana son cuatro niños, aproximadamente, que cursan entre sexto y octavo básico y coincidentemente ellos presentan un mayor tiempo de permanencia en el país. En la jornada de la tarde son tres niños, aproximadamente. Nosotras hemos ido ideando el modo de facilitar tanto la comunicación como la lectura en los niños haitianos, a través de juegos o material de enseñanza del español. Como escuela no contamos con material, ya que este es un fenómeno que comenzó hace muy poco tiempo y ha tenido un aumento rápido y progresivo, por ejemplo, solo la semana pasada recibimos a diez nuevos niños, de los cuales ninguno hablaba español. (Psicopedagoga 1, entrevista, 2015).

Del mismo modo, el Director de la escuela indica que la adquisición del idioma no solo implica un reconocimiento y fortalecimiento de la autoestima social, sino que también configura una posición con respecto al nivel de conocimiento académico que pueda adquirir o desarrollar el estudiante:

Cuando uno habla el idioma que el otro niño no entiende compruebas si realmente el resto de las personas que comparten la misma lengua que tú, hablan efectivamente el mismo lenguaje y el resultado es siempre negativo. Hace rato que los que enseñamos y los estudiantes hablamos lenguajes diferentes. Al descubrir lo anterior, podemos comprender razones que siempre fueron inexplicables para la comunidad educativa, como por ejemplo, el ausentismo: una persona no participa de un lugar en el que no se le habla directamente, lo normal es que se vaya. El no entendimiento del idioma para el estudiante haitiano es la misma incomprensión que vive el estudiante académicamente deficiente o el que no pertenece a la primera fila. Entiendo como primera fila ese tipo de estudiante que cumple con todos los requerimientos escolares de responsabilidad, disciplina y respeto, y por tanto es al que van dirigidas las clases estandarizadas, el resto representa los que no manejan el idioma. (Director, entrevista, 2015).

Las implicancias observadas en las palabras del Director de la escuela expanden la noción de “lengua distinta” al uso de códigos entre las personas que “dialogan” dentro del sistema educativo, puesto que, cuando un sujeto siente que no entiende a otro que le habla, inmediatamente nace un sentimiento de exclusión. Así, la enseñanza consciente de un idioma implica el reconocimiento de otro, más allá de su nacionalidad, sino que también su situación social, cultural y de género.

Se evidencia la dificultad que tienen las unidades escolares para colaborar con el proceso de integración al alumnado extranjero, pues a pesar de lograr grandes avances en la convivencia social y el aprendizaje de la lengua del país residente, la formación en la enseñanza intercultural del equipo docente es muy inicial, debido a un ideario nacional que percibe la sociedad y su cultura como homogéneas, asimilando su diversidad inherente. En este sentido, la escuela observada toma el desafío de la integración cultural y lingüística como un aporte a la ciudadanía del país.

El inmigrante haitiano visibiliza lo diverso, lo hace concreto, palpable y evidencia la imposibilidad de seguir sosteniendo la idea de un aula homogénea. El estudiante haitiano es un aporte para la educación chilena porque aparte de mostrarnos la diversidad cultural nos enfrenta a la diferencia lingüística. Obliga a profundizar nuevamente en las prácticas pedagógicas, a trabajar de manera más reflexiva, a conocer sobre los modos relacionales y la manera en que yo me hago entender. Es importante señalar que la dificultad de enseñanza que implica el estudiante haitiano es menos compleja que las realidades que hemos tenido que integrar desde siempre en las escuelas, la diferencia está en que el migrante exhibe y demuestra la necesidad urgente de realizar prácticas pedagógicas inclusivas, es decir, que dejen de invisibilizar y homogeneizar lo diverso. (Director, entrevista, 2015).

REFLEXIONES DE CIERRE

Si bien en Chile los índices de inmigrantes que no hablan español son muy bajos y recientes, no deja de sorprender la rapidez de su incremento demográfico. Además, no solo se puede pensar en una lengua diferente al español venida desde el extranjero, sino los mismos hablantes de lengua nativa deben ser integrados de forma respetuosa y efectiva. Frente a este proceso que se incrementa cada día, la atención por los procesos de legítima integración lingüística se hacen urgentes.

Muchos países desarrollados consideran el manejo de la lengua como el factor principal de éxito o estabilidad laboral para el inmigrante (Otero, 2011), razón por la cual es un criterio de selección a la hora de permitir la entrada al país en calidad de trabajo, de este modo, justifican los costos de una enseñanza bilingüe. Por otro lado, la elección de un país como residencia no solo depende de la lengua oficial, sino también de la estabilidad económica y posibilidad de progreso que puede brindar dicho territorio. Por ello, para poder observar el nivel de integración de una comunidad extranjera al país, no solo basta con considerar su nivel de manejo de la lengua local, sino también los resultados académicos, en caso de escolarización, nivel de ingreso, oportunidad de emprendimientos, entre otros, considerando una temporalidad de mediano a largo plazo.

Los actos tendientes a la integración deben concretarse en proyectos educativos y en proyectos curriculares de los centros donde haya presencia estudiantil inmigrante, que introduzcan las medidas organizativas y metodológicas necesarias para hacer posible la integración de este alumnado desde un enfoque pluricultural y plurilingüe (Muñoz, 2000). Esto porque el estudiantado migrante es percibido desde su llegada al nuevo

país como potencialmente orientado al fracaso si no se toman las debidas medidas de integración. De esta manera, la atención a estas personas inmigrantes debe ser respaldada académica y socialmente, puesto que si no se sienten valoradas en su propia cultura y lengua, no podrán asumir plenamente la segunda lengua.

Claramente la escuela observada no es reflejo de una política pública que demuestre interés por la integración lingüística y cultural. Las bases curriculares de la educación en Chile en el ámbito del lenguaje, explicitan que el desarrollo de las habilidades, los conocimientos y las actitudes de estudiantes deben estimularse en los ejes de oralidad, lectura y escritura, sin embargo los resultados obtenidos en la escuela indican que el esfuerzo docente se centra en la oralidad y se retardan los otros ejes, pues las estrategias didácticas hacia estudiantes que hablan creole como lengua materna y que aún no adquieren el español, están diseñadas desde la intuición y no desde el saber teórico pedagógico. El equipo docente de aula está solo en el proceso de integración lingüística y social, sin un Estado que le oriente, perfeccione y apoye con la nueva dinámica que se revela en la sala de clases.

El Ministerio de Educación ha impulsado un perfil claro para docentes interculturales (Acuña, 2012; Matus y Loncon, 2012), en el cual se destacan las características profesionales, personales culturales y lingüísticas con el fin de integrar a los pueblos originarios del país. A partir de este mismo diseño sería posible visualizar las competencias y habilidades que podría desarrollar el equipo docente que recibe estudiantes sin español como lengua principal. Claramente es una responsabilidad del país que supera con creces la buena voluntad docente en aula.

En Quilicura se ha avanzado notoriamente en el aspecto social de la acogida a las personas migrantes. La integración lingüística es un nuevo desafío para esta comunidad. Los talleres de español que se dictan en la Oficina de Migrantes y Refugiados son realizados por un equipo voluntario, pues no existen los fondos económicos para un instituto de lenguaje especializado; sin embargo, este apoyo es relevante para los migrantes e insiste en el espíritu receptivo que la comuna de Quilicura, que con muchas escuelas similares al estudio, ha manifestado en Santiago de Chile.

Frente a las interrogantes planteadas al inicio del estudio, se pueden observar más detenidamente las siguientes reflexiones:

1. Chile como nación que ratifica y promulga los derechos de las personas menores no cuenta con un marco teórico y metodológico el cual permita a las escuelas integrar lingüística y culturalmente a estudiantes migrantes.
2. La escuela pública, al no tener herramientas orientadas desde el Ministerio de Educación en Chile, crea sus propias estrategias desde la buena voluntad y desde la intuición para lograr integrar estudiantes de origen haitiano a su quehacer pedagógico en el día a día.
3. En el caso de la escuela estudiada, la estrategia de integración lingüística para estudiantes de lengua creole es la oralidad, dejando las habilidades de lectura y escritura relegadas a un segundo y tercer plano.
4. La validación y reconocimiento del creole como una lengua plena y rica en cultura no es visualizada en propiedad, salvo en pequeñas instancias en que la escuela logra relevar la identidad haitiana.
5. El equipo profesional de la escuela considera que la inmersión de estudiantes migrantes en el entorno de la lengua española es suficiente para aprender la lengua del país y focaliza sus esfuerzos en que se produzca la aceptación de la comunidad escolar del nuevo alumnado.
6. Personal docente y directivo de la escuela pública está abierto a recibir colaboración para la mejor integración de sus estudiantes, es deber del Estado y de la sociedad civil brindar el apoyo requerido.

Escolares de origen chileno y haitiano pueden beneficiarse mutuamente en un aula plurilingüe, puesto que al oír, leer y escribir otra lengua es cierto que la reflexión del lenguaje propio se amplía y se enriquece notablemente. Sin embargo, mientras las lenguas no se consideren un derecho, sino un problema, se está lejos de contribuir en el aula pública de Chile.

REFERENCIAS

- Acun#a, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena. En UNICEF, *Serie de Infancia e Interculturalidad, 1*. Recuperado de <https://bit.ly/2RGVpFM>
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. Propuestas de mejora. *II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia*. Murcia. Consejo Escolar de la Región de Murcia, 29-49. Recuperado de <http://www.cerm.es/upload/news/iijornadintercult.pdf>
- Cortez, A. (2007). *Niños y niñas migrantes: políticas públicas, integración e interculturalidad*. Santiago: Quimantú.
- Curaqueo, J. (2013). *Interculturalidad, currículo y sus manifestaciones en la formación inicial docente de cuatro universidades situadas en contexto interétnicos e interculturales mapuche*. (Tesis de Magister). Universidad de Chile, Santiago. Recuperado de <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/130413>
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Dirección de Educación Municipal. (2016). *Padem Comunal 2016*. Santiago: Municipalidad de Quilicura. Recuperado de https://issuu.com/quilicuraeduca/docs/padem_2016_ok
- Higuera, É. y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación, 18* (1), 147-162. Recuperado de <https://bit.ly/2sjHAif>
- Matus, C. y Loncon, E. (2012). *Descripción y Análisis de Planes y Programas Propios PEIB-CONADI*. MINEDUC-UNICEF. Recuperado de <https://bit.ly/2slHbf6>
- Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). *Migración en Chile 2005-2014*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2RFmt97>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Ficha Establecimiento*. Recuperado de <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=25194>
- MINEDUC y UNICEF (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago: UNICEF-MINEDUC.
- Muñoz, B. (2000). Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*. Cádiz, 1, 473-480.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2015). *Primera Consulta Migrante: Resultados de la Encuesta de Caracterización de la Población Migrante, Refugiada, y Solicitante de Asilo en Quilicura*. Santiago: OIM. Recuperado de <http://bibliotecadigital.indh.cl/handle/123456789/892>
- Otero, J. (2011). Lengua e inmigración en el contexto educativo y social. *Lengua y migración, 3*(1), 105-114.
- Ramírez, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad: teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Ramírez, J. (2013). Investigación metodológica en una época de ruptura: apuntes para su comprensión. *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 339-366.
- Rojas, R. (2014). *Inmigrantes ciudadanos: construcciones discursivas de migración y ciudadanía en residentes bolivianos en Calama*. Chile: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología. Recuperado de <https://bit.ly/2sezjMG>
- Salazar, L. (julio-diciembre, 2016). ¿Qué es un texto creole? *Raíz Diversa 3*(6), 237-253. doi: <http://dx.doi.org/10.22201/ppela.24487988e.2016.6.58451>
- Siguán, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Buenos Aires: OIM Organización Internacional para las Migraciones.
- Thayer, L. (2014). *Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura*. Santiago: OIM.
- Tissera, A. y Zigarán, J. (Eds.) (2002). *Lenguas e interculturalidad*. Argentina: Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades.

- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. *Observar, escuchar y comprender: Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, 63-92.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En I. Ballano (Ed.), *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: U. Deusto, 95-126.

NOTAS

- [1] La escuela que se analiza es de dependencia de la Comuna de Quilicura y se creó según Resolución Exenta 1660 de fecha 30/06/1999. Cuenta con educación parvularia y básica, con un total de 435 estudiantes y un promedio de 31 por curso (Ministerio de Educación, s.f.).
- [2] El sello intercultural de la comuna se consolida con el SELLO MIGRANTE que le entrega el Estado de Chile a Quilicura. Esta es una certificación oficial la cual se otorga a aquellos municipios a partir de octubre del año 2015 que trabajan con una perspectiva intercultural.
- [3] Esta cifra varía durante el año por ingresos y egresos repentinos de estudiantes.

CC BY-NC-ND