



Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.18.725>

P EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE: LA EXPERIENCIA INCLUSIVA DEL TALLER “PALABRAS DE UNIÓN”*

INTERCULTURAL EDUCATION IN CHILE: THE INCLUSIVE EXPERIENCE OF THE “WORDS OF UNION” WORKSHOP

ISKRA PAVEZ-SOTO

Universidad Bernardo O’Higgins

JUAN ORTIZ-LÓPEZ

Universidad de Las Américas

SOFÍA COLOMES

Universidad del Desarrollo

NICOLÁS GRANDÓN

Universidad Bernardo O’Higgins

CAMILA COLOMA

,Universidad Bernardo O’Higgins

CARMEN ALFARO-CONTRERAS

Universidad Bernardo O’Higgins

PAMELA VILLEGAS

Universidad Bernardo O’Higgins

JEANNETTE ACUÑA

Universidad Bernardo O’Higgins

ANDREA GONZÁLEZ

Universidad Bernardo O’Higgins

Recibido: 13/02/2022

Aceptado: 22/06/2022

* En este artículo se muestran resultados parciales de un Proyecto de investigación FONDECYT Regular N° 1170947 y una tesis de grado de Fonoaudiología del año 2018 adscrita al proyecto.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la percepción que tienen las familias migrantes de origen haitiano, cuya lengua materna es el creole, sobre la experiencia de sus hijas e hijos en el taller ‘Palabras de Unión’ donde facilitaron el proceso de inmersión lingüística. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a madres y padres, apoderados de un establecimiento público de enseñanza básica, ubicado en un barrio vulnerable de Santiago, Región Metropolitana, Chile. Los resultados reflejan que las familias migrantes valoran el apoyo recibido de parte del taller, especialmente las estrategias utilizadas por el equipo interdisciplinario conformado por profesores, fonoaudiólogos y personal docente. No obstante, se observa una alta demanda de parte de los apoderados por tener más oportunidades de comunicación con la escuela. Se reconoce que las nuevas tecnologías de la información funcionan como un canal accesible que puede facilitar la participación de toda la comunidad escolar.

Palabras clave: educación, migración, aculturación, familia, bilingüismo (UNESCO).

ABSTRACT

This article aims to analyze the perception migrant families of Haitian origin, whose mother tongue is Creole, have about the experience of their daughters and sons in the “Words of Union” workshop, where they facilitated the linguistic immersion process. Nine semi-structured interviews using a qualitative methodology were conducted with parents and guardians of a public primary school located in a vulnerable neighborhood of Santiago, Metropolitan Region, Chile. The results show that migrant families value the support received from the workshop, especially the strategies used by the interdisciplinary team of teachers, speech therapists, and teaching staff. However, there is a high demand from parents to have more communication opportunities with the school. It is recognized that the new technologies function as an accessible channel that can facilitate the participation of the entire school community.

Keywords: education, migration, acculturation, family, bilingualism (UNESCO).

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha aumentado la presencia de estudiantes extranjeros en el sistema educativo, en todos los niveles y dependencias administrativas

(Fernández, 2018; DEM, 2016). En la escuela los niños y niñas migrantes aprenden contenidos, conocen la cultural local y en el caso de la niñez migrante haitiana una segunda lengua, ya que en Haití se habla creole (Pavez-Soto et al, 2018). Este estudio tuvo el objetivo de conocer la percepción de las familias migrantes haitianas en este proceso de inserción escolar y las dificultades que encuentran y los apoyos que reciben, considerando que se trata de un tema emergente en la educación intercultural.

Al año 2022, residían en Chile más de un millón de personas extranjeras y en el caso de la población haitiana más de cien mil (103.827 visados) (Servicio Jesuita Migrante, SJM en adelante, 2022). En relación a la edad de la población haitiana, un 52% se ubica principalmente entre las edades de 30 a 44 años y un 7,2 % entre 0 a 14 años. La migración haitiana obedece a diversos factores como crisis política y catástrofes naturales que obligaron a buscar oportunidades laborales y una mejor calidad de vida en otro país o cultura (DEM, 2016).

La matrícula de estudiantes migrantes ha disminuido respecto a años anteriores; hoy concentra el 5,3% (192.045 estudiantes) del total del sistema educativo y se distribuye mayormente en establecimientos públicos de la Región Metropolitana y del norte del país (SJM, 2022). La mayoría de la matrícula migrante se concentra en pocas escuelas, proceso conocido como segregación, y se transforman en “colegios de migrantes” (SJM, 2020). La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar en Chile garantiza el derecho a educación para las y los estudiantes matriculados en una determinada institución, respetando la diversidad, el aprendizaje, la cultura y heterogeneidad del estudiantado. En este sentido, la ley obliga a incluir a la niñez migrante a través de medidas interculturales y mecanismos inclusivos. En el año 2017 se implementó el sistema del Identificador Provisorio Escolar (IPE), que venía a reemplazar el llamado RUT100, si bien esta política tenía un discurso garantista e inclusivo, se cuestionó su implementación y eficacia (Poblete y Moraru, 2020). Los expertos (Joiko y Vásquez, 2016) recomiendan un proceso de postulación público, centralizado y transparente que entregue información clara a las familias extranjeras sobre funcionamiento del sistema, materias y currículum.

Existen diversas complejidades derivadas de la llegada del alumnado extranjero a las escuelas chilenas. Sabido es que el paradigma dominante privilegia la homogeneidad o el carácter homogeneizador (Joiko, 2016), donde las y los diferentes deben adaptarse, de allí que los mecanismos de apoyo sean principalmente en el ámbito administrativo, en comparación con cambios de fondo (Bustos y Gairín, 2017). En estudios anteriores (Pavez-Soto et al, 2018) se ha constatado que la llegada de estudiantes migrantes no castellano hablantes genera

diversas dificultades en la comunidad escolar y en la propia experiencia migratoria infantil. La adquisición de una segunda lengua precisa de elementos potenciadores, como la necesidad de contar con mediadores lingüísticos y artefactos culturales (Sumonte y Fuentealba, 2019). Se ha conocido la experiencia de programas interculturales orientados al aprendizaje de creole por parte del personal que atiende a la comunidad migrante (profesores, personal de la salud y policías chilenos) de manera tal de promover su competencia comunicativa intercultural y favorecer la inclusión de personas migrantes (Sumonte, 2020). Una investigación (Espinosa, Moyano, Oyarzún, Ávila, 2020) comprobó que en cuando se trata de niñez haitiana, en la escuela se prioriza el uso de la lengua española como lengua de instrucción y comunicación; ante la falta de docentes bilingües o monitores interculturales, se prohíbe hablar en creole en el aula, desatendiendo las necesidades de aprendizaje del grupo extranjero. Otro estudio (Campos-Bustos, 2019) constató que se potencian habilidades de oralidad en desmedero de la lectura y escritura; tarea que surgiría de la voluntad e intuición pedagógica y no de las políticas públicas.

MARCO TEÓRICO

La educación intercultural implica un cambio de paradigma en el acto de enseñanza-aprendizaje; la necesidad de diversificar el currículum y aplicar estrategias graduadas para propender a la inclusión en los niveles cotidianos y profundos de los centros escolares (Banks, 2009; Poblete, 2018). Según Dietz (2017: 192), la interculturalidad es un término complejo y polisémico y se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, las cuales se definen en términos de cultura y en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad, entre otros factores. En el contexto latinoamericano, incluye fenómenos migratorios e indígenas. La interculturalidad aborda el menoscabo económico producto de las inequidades de múltiples jerarquías de desigualdad (edad, sexo/género y “raza”); aborda las identidades minoritarias en el nivel intragrupo y comprende lo pluricultural, el carácter heterogéneo e híbrido de los contextos e identidades individuales y colectivas, abarca aspectos relacionales, transversales e interseccionales y mira holísticamente las relaciones sociales que devienen interculturales (Banks, 2009; Ortiz-López, 2019).¹ La interculturalidad debería ser un

1 La región se caracteriza por el abordaje intercultural desde la política pública educacional, a través de iniciativas como la educación intercultural bilingüe, programas de formación de profesores de origen indígena y el fortalecimiento de escuelas interculturales, rurales y urbanas (Ortiz-López, 2019).

quehacer pedagógico que forme parte del proyecto educativo de toda escuela (Joiko y Vásquez, 2016). De acuerdo a Tubino (2016), el desarrollo de la investigación intercultural en América Latina se ha entendido desde diferentes lógicas, por ejemplo, una interculturalidad de hecho, abarca estudios que tienden a describir las disonancias y los sincretismos, mientras que una interculturalidad normativa, la comprende como una utopía. Aquí el autor (Tubino, 2016) discute respecto de una interculturalidad funcional y otra crítica: la primera de carácter vertical y la segunda, de resistencia intracultural.

Para Stefoni, Stang y Riedemann (2016) la interculturalidad no solo busca acompañar el proceso de diversidad, sino también intervenir y orientar la comunicación para que genere una relación igualitaria entre dos grupos diferentes, con distintas posiciones y conocimientos, generando un diálogo de enseñanza y aprendizaje recíproco entre las culturas. Novaro (2006) aboga para que se reconozca la diversidad de manera positiva y no como un problema y se interpreten los códigos comunicativos entre los hablantes sin discriminar a la otra cultura.

Una de las estrategias para llevar a cabo una educación intercultural e inclusiva sería mediante la inmersión lingüística, entendida como el proceso de aprendizaje de una nueva lengua extranjera, de manera activa, demostrando el mejor desempeño de sus capacidades para lograr comunicarse en un contexto en donde se genere esta necesidad (Reyero, 2014). Sumonte et al (2018) revisan en detalle el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), creado por el Ministerio de Educación de Chile en el año 1996, cuyo objetivo es promover la interculturalidad a través del reconocimiento de las lenguas indígenas. Esta política fue implementada en regiones de residencia de la población indígena y como segunda lengua. Dicho programa de educación intercultural bilingüe sería el único dispositivo público que promueve la interculturalidad, pero únicamente en relación a los pueblos originarios, sin considerar la población extranjera no castellano hablante (López, 2006; Loncón, 2013; Espinoza Alvarado, 2016). El creciente aumento del estudiantado migrante durante los últimos años ha generado la necesidad de crear una educación intercultural que atienda nuevas necesidades educativas (Berrios y Palou, 2015).

La Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2009) indica que la participación de las familias sería una competencia de los establecimientos educacionales. Esta participación no se limita a asistir a reuniones, sino que implica una cooperación pro-activa, con capacidad de incidir y aportar en las indicaciones pedagógicas (Blanco y Umayahara, 2004). Para el Estado, las familias son las responsables de la educación infantil, no obstante, hasta ahora, se ignora cómo ha sido la experiencia de las familias migrantes frente al proceso de esco-

larización (Joiko, 2016). Para las madres y los padres extranjeros les resulta difícil incluirse en espacios que les sitúan en posición de alteridad cultural (Moyano, Joiko & Oyarzún, 2020). Las familias migrantes desconocen cómo funciona el sistema escolar chileno (Joiko, 2016) y deben hacer esfuerzos para incluirse en la nueva sociedad y aprender su idioma para comunicarse. Sin embargo, desde una perspectiva intercultural, las comunidades migrantes deben adaptarse a los nuevos códigos culturales y, al mismo tiempo, deberían conservar las raíces con su cultura y su lengua materna, en un trabajo colaborativo entre familia, escuela y Estado (Pérez y Rahona, 2005; Mora Olate, 2021).

La participación de las familias enriquece el proceso educativo y promueve una comunicación fluida con la escuela, además, mejora considerablemente los resultados de rendimiento y aprendizaje (Blanco y Umayahara, 2004). Sin embargo, un estudio de Santos, Modelo y Vásquez (2018) mostró una escasa participación de las familias en las actividades extracurriculares en general, siendo aún menor la de quienes provienen de otro país, ya que, entre otras razones, los horarios laborales no siempre coinciden con los horarios de reuniones de apoderados. A la hora de escoger escuela, las familias prefieren establecimientos conocidos, con prevalencia extranjera, como una forma de protegerse dentro de la comunidad connacional, incluso sacrificando calidad e inconscientemente reproduciendo lógicas de segregación y concentración (Córdoba, Altamirano y Rojas, 2020). En otro estudio (Mora Olate, 2021), se ha hallado que las comunicaciones entre las familias y los establecimientos educacionales tienden a ser unidireccionales. Una investigación (Sánchez, Reyes y Villarroel, 2016) mostró que la participación de las familias en la educación sería un factor clave para el éxito escolar; a través de un enfoque cuantitativo se observó un mejor rendimiento escolar en quienes tenían participación activa en las tareas escolares, aunque también influían variables económicas y sociales.

METODOLOGÍA

Esta investigación se basó en un enfoque cualitativo, mediante la técnica de entrevista semi-estructurada (Valles, 1999), focalizada y dirigida de carácter individual. El estudio se realizó en una escuela municipal de educación básica, ubicada en una comuna vulnerable del sector poniente de la Región Metropolitana, con una alta tasa de matrícula extranjera (14%- 20%). La selección de los sujetos fue mediante un muestreo no probabilístico, por conveniencia, según el grado de accesibilidad, es decir, mediante la técnica de “bola de nieve” (Otzen y Manterola, 2017). La muestra quedó conformada por nueve sujetos que tenían las siguientes características:

- Madres y padres de nacionalidad haitiana.
- Con hijas e hijos o menores de edad migrantes escolarizados.
- Residencia en el país de mínimo un año y máximo dos.
- Inserción reciente en el sistema educativo y en el aparato institucional chileno.
- Hablante de español en diferente nivel (dominio, instrumental, laboral).

Se utilizó un protocolo ético de respeto de los derechos de las personas adultas participantes, quienes firmaron un formulario de consentimiento informado en español traducido al creole, el cual garantiza la confidencialidad, el anonimato y ausencia de factores de riesgo. El diseño del estudio implicó la elaboración de preguntas que permitieran configurar en el discurso de las y los participantes las distintas categorías de análisis; dichas categorías fueron obtenidas de manera emergente durante el proceso de codificación de los datos. Se realizó la transcripción literal de las entrevistas y las citas se exponen de forma corregida, mediante la inserción de conectores y/o palabras explicativas en corchetes, de manera de facilitar la lectura e interpretación de los datos y para evitar la estigmatización de los grupos sociales.

EL CASO DE ESTUDIO

La escuela² donde se llevó a cabo este estudio cuenta con profesionales de diferentes áreas, como Profesores de Educación General Básica y asistentes de la educación y dispone de un Programa de Integración Escolar (PIE). El PIE tiene el objetivo de incluir al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea de tipo transitorias (como aprender a leer, dificultades de lenguaje) y/o permanentes (como dificultades físicas, intelectuales, sensoriales o múltiples, mediante el cual se otorgan estrategias de apoyo, tales como recursos pedagógicos, físicos y humanos (MINEDUC, 2016). En este caso, en el PIE ejercen psicólogos, trabajadora social, educadoras y educador diferencial, terapeuta ocupacional y fonoaudiólogo. Justamente, en el año 2017, el fonoaudiólogo creó el taller denominado “Palabras de Unión” para atender de manera focalizada a las niñas y los niños migrantes haitianos que eran derivados del aula y no sabían hablar español. En el taller se interviene mediante estrategias comunicativas y lingüísticas, que junto al desarrollo de habilidades sociales y académicas

2 Se ha anonimizado el nombre de la escuela para proteger la identidad de quienes participaron en el estudio, según protocolos éticos de la investigación, Ley N° 20.120.

micas desarrollan la adquisición del proceso lectoescritor, simultáneamente con el aprendizaje del idioma español. La metodología del taller se aplica de manera psicosocial e implica el uso de palabras en español asociadas a un signo lingüístico. Además, periódicamente se evalúan el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera individual. El taller ha obtenido considerables resultados, teniendo en cuenta que se trata de un recurso propio creado por la comunidad escolar, en un escenario de escasas políticas públicas de educación intercultural. Por ejemplo, a fines del año 2018 se comprobó que cerca del 80% de las y los estudiantes que pertenecían al taller habían logrado generar una comunicación apropiada en español con el entorno y con su grupo de pares.³

RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados de la intervención educativa organizados en relación a cada una de las categorías analizadas. La primera categoría apuntó en la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las estrategias que utilizan en casa para apoyar el desarrollo del español? Frente a esta pregunta los sujetos contestaron en base a cuatro tipos de argumentos:

HABLAR EN ESPAÑOL

“[En] casa no [se] habla en creole, [también le] enseñó a leer y escribir [en español]”(Flores, 31 años, padre de un niño de 4 años, viven en Chile hace dos años y cuatro meses).

“Que por ejemplo si la niña o niño [o lo] que sea, no sabe cómo se llama esa cosa, se [le] dice así se llama la cosa, por ejemplo, eso es [una] silla, cualquier cosa que no sabe su nombre se [le] dice como se llama en español” (Ed, 27 años, padre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“Conversar [con él], leer [las] tareas, [pero] intentamos [que] todo [sea] en chileno” (Jo, madre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

Como se puede evidenciar en las respuestas anteriormente expuestas, un primer tipo de estrategia utilizada por las madres y los padres haitianos es un refuerzo y corrección de manera verbal, suelen ocupar el español en casa de manera cotidiana, para conseguir el aprendizaje de la lengua española en sus hijas e hijos, buscando disminuir las diferencias que presenten en relación con

3 Datos extraídos en entrevista informal realizada al fonoaudiólogo del taller, durante julio de 2022.

sus pares nacionales por la barrera idiomática, aunque indican que su ayuda se centra en que la comunicación en el hogar sea en español, para aprender la segunda lengua de manera fluida. La integración lingüística apunta hacia la integración fluida de ambas lenguas, en un proceso dialógico, gradual e interconectado con la experiencia personal y el entorno. Desde el enfoque intercultural, todos los idiomas tienen un valor intrínseco, debido al componente histórico y cultural de la lengua (Campos-Bustos, 2019). Por tanto, una experiencia inclusiva en el ámbito de la comunicación intercultural implica desafíos que trascienden el solo aprendizaje de la lengua e involucra una mirada civilizatoria (Figueroa-Saavedra, 2009).

LECTURA EN ESPAÑOL

“Estudiar, leer con [la] familia, hacer tareas y hablar” (Say, 40 años, padre de un niño de 15 años, el cual cursa octavo básico, viven en Chile hace dos años).

“Hablo poco español, [lo ayudó con las] tareas [y con los] libros” (Nin, 38 años, padre de un niño de 14 años, cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

En base a las respuestas se puede ver un segundo grupo de apoderados, los cuales mencionan utilizar otro tipo de estrategia: ayudar en las tareas, las cuales se deben desarrollar en español; también refieren entregar apoyo en el reforzamiento de las materias que tienen que estudiar y la lectura de los libros en español. Frente a lo dicho, las estrategias para enfrentar la barrera idiomática son verbales, visuales y auditivas, a partir de los contenidos vistos en clases aportan de manera activa en el quehacer pedagógico, generando un lazo afectivo entre escuela y familia (Blanco y Umayahara 2004).

PELÍCULAS EN ESPAÑOL

“Sí, realizo estrategias, pero es difícil, [puesto que] los niños tienen estrategias de memoria, [aunque] es fácil [enseñar] mostrándole películas en español y en Youtube” (Nau, 27 años, padre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

Un tercer grupo de estrategias utilizadas por las familias, ocupan estrategias audiovisuales, utilizando material de plataformas virtuales, un contenido no necesariamente vinculado al currículum. El uso de recursos tecnológicos como parte de elementos constitutivos de la experiencia migratoria refleja la época actual y muestra el desafío de incorporar diferentes mecanismos de aprendizaje (visual y auditivo) como las películas y los videos para aprender español.

NO UTILIZA ESTRATEGIAS

“No [apoya] mucho, porque trabaja y [la estudiante] tiene cuatro hermanos más” (Tily, 41 años, madre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“Yo no [sé] mucho, yo hablo poquito [español]” (X, 35 años, padre de un niño de 8 años, viven en Chile hace un año).

“Nada. [Él] estudia con [la] profesora [en el] colegio” (An, 40 años, padre de un niño de 9 años, viven en Chile hace dos años).

Finalmente, una parte de las madres y los padres haitianos dice no realizar apoyos, porque perciben que no tienen herramientas para fomentar el aprendizaje del español. Además de lo señalado, se debe atender a la falta de tiempo de padres y madres que tienen otras responsabilidades y obligaciones. También se evidencia que si la persona adulta a cargo no domina bien el español será más difícil que pueda enseñar en su casa. Igualmente, hay que considerar que se trata de familias recién vecindadas, la barrera del idioma no se supera en un año. Por su parte, un padre reconoce dejar la responsabilidad en manos de la escuela, lo cual conecta con los hallazgos de otro estudio (Pavez-Soto et al, 2019), donde se comprobó que los apoderados generan cierta resistencia al aprendizaje del nuevo idioma y al cambio cultural. La perspectiva intercultural implica un diálogo recíproco y de esfuerzos mutuos, se debe conocer la nueva cultura, pero sin olvidar las raíces propias, se enriquece el conocimiento y la ciudadanía global (Aparicio y Tornos, 2006). El proceso intercultural entendiende que a través del lenguaje se establecen los contactos entre las culturas (Herce, 2013). Es un juego de doble movimiento, es decir, las escuelas chilenas también deben conocer a las nuevas culturas y viceversa.

APOYOS DEL ESTABLECIMIENTO ESCOLAR

La segunda categoría apuntó a observar formulando la siguiente pregunta: ¿Qué apoyos recibe del establecimiento en relación al proceso de inmersión lingüística de su niño/a? Frente a esta pregunta los sujetos contestaron cuatro tipos de respuestas que se pueden agrupar en:

RECONOCEN APOYO

“[Le] enseñan a copiar letras, [a] leer libros [en español], [también le] enseñan [a] hablar” (Flores, 31 años, padre de un niño de 4 años, viven en Chile hace dos años).

“En la escuela por ejemplo le enseñaban A, B, C” (Ed, 27 años, padre de un

niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“[En la] comida... eso, comida, leer y [con los] amigos” (Say, 40 años, padre de un niño de 15 años, el cual cursa octavo básico, viven en Chile hace dos años).

“Hablan creole en [la] casa y español en el colegio” (Tily, 41 años, madre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

Algunas familias identifican los contenidos más elementales, como los grafemas, las letras y el significado de las palabras hasta la lectura de libros en español, haciendo énfasis en el proceso de inmersión en la lengua española. Por otro lado, se reconoce que los apoyos entregados por el establecimiento educacional son reforzados por la interacción social que mantienen con sus amistades en el ámbito escolar y en el barrio.

NO ESTÁN INFORMADOS

“No sé” (Nau, 27 años, padre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

(Gira la cabeza de lado a lado) (Nin, 38 años, padre de un niño de 14 años, cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

Existen algunos casos de familias con poca información respecto al proceso escolar y cómo aporta en la inmersión lingüística. La entrega de información no basta, se debe recordar que las familias migrantes no conocen cómo funciona el sistema educativo y alta burocratización de nuestras instituciones (Joiko, 2016). Tal vez, estos apoderados desconocen de qué se trata el taller “Palabras de Unión”, donde participan sus hijas e hijos o el Programa de Integración Escolar (PIE). Esta situación demuestra dificultades en la comunicación entre la escuela y los apoderados, lo cual se acentúa en aquellas familias de condiciones vulnerables o en exclusión (González, 2007).

RECONOCEN A LA PROFESORA

“Estudia con [los] amigos y [la] profesora” (An, 40 años, padre de un niño de 9 años, viven en Chile hace dos años).

“La profesora [nos ayudó] con el teléfono cuando llegamos” (Jo, madre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

Las familias identifican a la escuela como una fuente de recursos que apoya el proceso escolar de sus hijas e hijos. En el discurso exiguo se destaca la labor de una profesora, figura clave en el día a día. La o el docente en aula busca y

desarrolla sus propias estrategias para comunicarse con aquellos estudiantes no castellano hablantes, en este caso, fue mediante traductores en línea, facilitados por una tecnología, lo que demuestra que las Tecnologías de la Comunicación e Información (TICS) colaboran en el proceso educativo. Las TICS han ingresado a las aulas, impactando en los procesos de enseñanza aprendizaje, como elementos clave en la generación de espacios de comunicación (Cabero y Martínez, 2019).

RECONOCEN A LAS AMISTADES

“El amigo de él [lo ayuda]” (X, 35 años, padre de un niño de 8 años, viven en Chile hace un año).

“Estudia con [los] amigos y [la] profesora” (An, 40 años, padre de un niño de 9 años, viven en Chile hace dos años).

La ayuda proveniente de los llamados “amigos” refleja la cooperación entre pares en cuanto a la traducción, pero sin duda representa una pesada labor o una carga que no debiera ser asumida por niñas, niños y adolescentes menores de edad que si bien son bilingües y manejan dos o más idiomas, también están en formación y desarrollo. Las y los compañeros de aula y recreo cumplen una labor fundamental en la interacción social cotidiana para las niñas y los niños migrantes que se están adaptando en una nueva cultura (Chaves, 2013). En el contexto educativo se generan procesos de socialización presente y que preparan para la vida futura (Martín, 2012). La función traductora ejercida por niñas y niños de su misma edad ya había sido reconocida en otros estudios (Pavez-Soto, 2010), se trata de un espacio intragrupal: entre niños y niñas que buscan explicarse mediante gestos, entender las instrucciones docentes a través de dibujos y en los recreos los juegos en bilingües. Esta colaboración mutua también se vio en la interacción cotidiana del Taller “Palabras de Unión”.

PARTICIPACIÓN

La tercera categoría fue indagada con la siguiente pregunta: ¿Participa en algún proyecto en el establecimiento? ¿Cuál ha sido la experiencia? Frente a esta pregunta los sujetos contestaron lo siguiente:

“No, ninguna” (Flores, 31 años, padre de un niño de 4 años, viven en Chile hace dos años).

“No” (Nau, 27 años, padre de un niño de 6 años, vive en Chile hace cuatro años).

“No, pero sí [participo] en la iglesia de La Victoria, [ellos] me invitan” (Tily,

41 años, madre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“Sí, pero no iba [a la actividad]” (Ed, 27 años, padre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“No, nada” (X, 35 años, padre de un niño de 8 años, vive en Chile hace un año).

“[Participa] en las clases con la profesora. Bien” (Jo, madre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

“No [me han] invita[do], [y no los] conozco”

(Nin, 38 años, padre de un niño de 14 años, cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

Las y los apoderados desconocen las actividades de la escuela y, por lo tanto, no participan. La escasez de tiempo, las largas jornadas laborales, el horario de las sus actividades diarias, la escasa información oficial o información incomprendible debido al idioma, podrían ser algunos de los motivos para la no participación familiar. La entrega de información debería cumplir con los estándares de una comunicación intercultural, que logre el entendimiento y la comunicación de toda la comunidad escolar. El medio escogido y el idioma también serán claves. Una persona destacó la participación de toda su familia en una organización religiosa cercana al hogar, donde aprendían el idioma y encontraron apoyo en una comunidad (Aguirre, 2017).

DEMANDAS DE LAS FAMILIAS MIGRANTES

La cuarta categoría de análisis se recopiló por medio de la siguiente pregunta: ¿Qué ayuda considera usted necesaria de parte del colegio para obtener mejores resultados en el aprendizaje de la nueva lengua? Frente a esta pregunta los sujetos contestaron tres demandas al establecimiento:

ENSEÑEN A LEER, ESCRIBIR Y HABLAR

“[Que les] enseñen a leer, hablar y escribir [en español]” (Flores, 31 años, padre de un niño de 4 años, viven en Chile hace dos años).

“[Que] el profesor [les] dé libros y [ellos] puedan escribir [en español]” (Tily, 41 años, madre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“[Que ayuden en los] estudios, porque yo no sé” (X, 35 años, padre de un niño de 8 años, viven en Chile hace un año).

“Estar más [en el] colegio” (An, 40 años, padre de un niño de 9 años, viven en Chile hace dos años).

“[Más] tarea [s] [y] hacer amigos” (Say, 40 años, padre de un niño de 15 años, el cual cursa octavo básico, viven en Chile hace dos años).

“Más tiempo para hablar” (Nin, 38 años, padre de un niño de 14 años, cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

Existen variadas opiniones sobre las herramientas educativas como libros, escritura en los mismos y talleres de idioma. La responsabilidad descansa sobre la escuela, allí trabajan profesionales con formación y aptitudes, ya que las madres y los padres se sienten en desventaja por su ignorancia del idioma español. El paso del tiempo también colabora en la inmersión lingüística, el poner en práctica la nueva lengua lo máximo posible. El estar en la escuela reforzará la lección del español y también será una ayuda de parte del establecimiento educacional en el rol de cuidado.

INTÉRPRETE

“¿Cómo te digo?, una profesora que sepa [hablar] el creole puede ayudar, haciendo más actividades para el padre, madre, ya que ellos están en el colegio todo el día” (Ed, 27 años, padre de un niño de 5 años, viven en Chile hace un año).

“[Alguien] que hable Creole” (Jo, madre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

Otro grupo de apoderados menciona la necesidad de una intérprete, un monitor intercultural o traductor de creole y español para facilitar la comunicación. La función traductora, sería de gran ayuda en la opinión de los apoderados, mientras que las opiniones de “Ed y Jo” entregan una solución concreta a una necesidad real: un mediador cultural podría colaborar en la inserción cotidiana. Este tipo de sugerencias son de sentido común y responden a los principios básicos de la comunicación intercultural, por eso, deberían ser promovidas desde las políticas públicas y no dejarse a la “buena” voluntad de cada docente o directivo de la escuela.

TALLERES

“Reuniones y talleres [con los niños], porque todo eso [es] bueno y que [también] sea para los padres” (Nau, 27 años, padre de un niño de 6 años, viven en Chile hace dos años).

Otro grupo considera las reuniones y los talleres para enseñar-aprender cómo ayudar a las niñas y los niños a aprender una nueva lengua, proceso desafiante y nada fácil, especialmente para familias que deben enfrentar la precariedad y exclusión social. Hasta ahora, los talleres de la escuela están dirigidos exclusivamente al estudiantado y no se incluye a sus familias; tampoco se entrega la información adecuada para que estén al tanto del devenir escolar.

CONCLUSIONES

En este estudio participaron las madres y los padres migrantes haitianos que son apoderados de niñas y niños que asistían a una escuela municipal de una zona vulnerable de la Región Metropolitana, quienes presentaban una evidente barrera idiomática. La barrera idiomática ha sido la causa de exclusión de varias familias haitianas, quienes desconocen los programas o talleres que ofrece la escuela y que podrían ayudar en el proceso de inserción escolar. Estas dificultades de la comunicación entre la escuela y la familia se deben a factores de nivel macro y otros micro. Ya se ha reconocido en reiteradas ocasiones a lo largo del texto, la escasez de políticas públicas de educación intercultural, dado que los programas se orientan hacia procedimientos administrativos, pero se han olvidado componentes centrales del proceso educativo.

En esta investigación comprobamos que las y los apoderados haitianos otorgan gran importancia al proceso de adquisición de una nueva lengua, tanto para ellas y ellos como para sus hijos e hijas. El hecho que manejen tanto la lengua creole y el español podría explicar las trayectorias lingüísticas de las niñas y los niños. No se trata de imponer una lengua por sobre otra, hablar siempre en español, o solo en la lengua materna, sino que de enseñar el significado de diversos conceptos, en aquellas circunstancias cuando algo no entienden y se puede explicar en ambos idiomas (Blanco y Umayahara, 2004).

Las familias reconocen y valoran la ayuda que reciben de parte de la escuela, especialmente, de los profesores y profesoras de aula, no obstante, el eje del quehacer de estos profesionales es entregar los contenidos académicos establecidos curricularmente, enviando tareas para la casa, para fomentar el aprendizaje y la participación, situación que genera tensiones y brechas por la barrera idiomática. Destacan la relación profesional, cercana y afectiva que tienen sus hijas e hijos y de ellos con su grupo de pares, compañeras y compañeros de su misma edad, nacionales y extranjeros de otros países, puesto que la socialización es imprescindible en el proceso de inmersión lingüística.

Largas jornadas laborales, desconocimiento del idioma o de las actividades, falta de tiempo, entre otras causas, dificultan la participación de las familias migrantes haitianas, puesto que la barrera idiomática se suma a la escasa información entregada de parte de la escuela y los limitados medios de comunicación con que cuenta para llegar a los hogares. La escuela tiene la gran responsabilidad de llegar y comunicarse con las madres, los padres y apoderados, más allá de las barreras. También se puede evidenciar la preocupación por parte de las familias migrantes acerca de que sus hijas e hijos olviden sus orígenes, ya sea su cultura e idioma; un verdadero enfoque intercultural ayuda a conservar las raíces culturales e integra los nuevos patrones culturales, generando un aporte significativo en sus vidas.

La escolarización de la niñez migrante no castellano hablante presenta grandes desafíos para la comunidad escolar, garantizar su inclusión será una prueba de fuego para los establecimientos educacionales que batallan día a día con la complejidad. La falta de una educación verdaderamente intercultural también responde a la ausencia de medios de comunicación eficientes, por ejemplo, el idioma que se use en el envío de la información o en la reunión de apoderados será clave, y hoy en día existe tecnología que podría ponerse a disposición de estas tareas sencillas, pero que precisan voluntad y compromiso. Las propias familias migrantes deberían tener mayor participación, informarse sobre los talleres, los programas, a quiénes van dirigidos, cuáles son sus beneficios y cuáles son los apoyos que brinda el establecimiento en el proceso de inmersión lingüística.

Las escuelas actualmente no cuentan con recursos humanos, técnicos o profesionales como intérpretes, traductores o mediadores culturales que hagan el papel de apoyar a las familias migrantes en general y en especial aquellas no castellano hablantes, facilitando el entendimiento para lograr una comunicación intercultural (Molina, 2011). Ahora, las niñas, los niños y adolescentes no hispanoblatantes que manejan ambas lenguas son quienes cumplen el rol de traducción, cuestión que evidentemente sobrepasa las responsabilidades, funciones y tareas que debiera asumir una persona menor de edad que está en proceso de desarrollo y formación. Ante la falta de políticas públicas de educación intercultural, las escuelas crean iniciativas como el taller “Palabras de Unión”, sin el debido apoyo, lo que genera resultados parciales, sin continuidad, repetidos o vacuos. El Estado tiene la responsabilidad de promover la inclusión educativa para los grupos más desfavorecidos, pero hoy en día existen vacíos en el ámbito de la normativa que orienten este quehacer y deja el desafío en manos de las escuelas. El derecho a la educación que va más allá de la matrícula, se necesitan recursos económicos, técnicos, orientaciones, entre otros para que las comunidades educativas puedan trabajar en torno a sus propios procesos de acogida,

complementar con la experiencia que surge desde la práctica cotidiana y nutrir con la experiencia científica. La inclusión escolar es un tema de la sociedad chilena y debemos generar un cambio a nivel país.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, T. Migración y religión. La conformación de una comunidad haitiana católica en Santiago de Chile. En *Migración haitiana hacia el sur andino*, editado por Nicolas Rojas, José Koechlin, 187-209 Lima: EDITORIAL, 2017.
- Aparicio, Rosa, y Andrés Tornos. *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2006.
- Banks, J. Multicultural Education. Dimensions and paradigms. J. Banks (Ed.). En *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, editado por James Banks, (pp.314-350) New York and London: Routledge, 2009.
- Blanco, Rosa, y Mami Umayahara.. *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: Trineo, 2004.
- Cabero-Almenara, J., y Martínez, Almuneda. Las Tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. Profesor. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado* 23nº 3 (2019): 247-268.
- Campos-Bustos, Juana L. Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación* 43, nº 1 (2019):433-450.
- Chaves, Ana. Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica educare* 17,nº 17(2013): 67-87.
- Córdoba, Claudia . Carolina Altamirano y Karina Rojas.. Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 14, nº 1(2020): 87-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>.
- DEM. *Boletín informativo* . (2016). N°1.https://www.researchgate.net/publication/308972643_Migracion_Haitiana_en_Chile
- DEM. *Reporte Migratorios. Poblacion Migrante en Chile* (2017).<http://www.sjmcchile.org/wp-content/uploads/2018/11/migracion-en-chile-un-analisis-desde-el-censo-2017-sjm.pdf>Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192–207.
- Espinoza Alvarado, Marco. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo* 53, nº 1(2016): 1–16.

- Espinosa María Jesús, Camila Moyano, Juan de Dios Oyarzún y Natalia Ávila. *Justicia lingüística en la escuela chilena: el reconocimiento de la lengua materna como un vehículo para la educación*. Debates de Justicia Educacional, N° 8 (2020). Santiago: Centro Justicia Educacional. Disponible en: <http://centrojusticiaeducacional.cl/wp-content/uploads/2020/11/debates-n8.pdf>
- Fernández, M. *Mapa del Estudiantado Extranjero en el Sistema Escolar Chileno 2017*. (2018). de Ministerio de Educación. Recuperado de: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIAN-TES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf
- Figueroa-Saavedra, M. Estrategias para superar las barreras idiomáticas entre el personal de salud-usuario de servicios de salud pública en España, Estados Unidos y México. *Comunicación y Sociedad*, (12) (2009):149-175.
- González, I. La Participación de las Familias Inmigrantes en la Escuela: Necesidades de Orientación y Formación. *Revista de Educación*, XXI, (9) (2007): 155-169. Recuperado de: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2066/b15175091.pdf?sequence=1>
- Herce, R. El concepto de cultura de Cristopher Dawson. *Cauriensa*, (2013): 275-298.
- Joiko, S. 'Estoy aprendiendo yo con los niños otra vez cómo es el sistema' Modos otros de la experiencia educativa de madres y padres en escuelas chilenas en contextos migratorios. *Estudios pedagógicos*, 45(3) (2016): 93-113.
- Joiko, S. y Vásquez, A. Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: "No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades". *Revista Calidad en la Educación*, 45(2016): 132-173.
- López, L. *Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*. Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance, (2006): 235-250. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- Loncón, E. La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia*, 51(2013): 44-55.
- Martín, M.A. La pedagogía de John Newman: intelectualismo y universidad. *Cauriensa*, (2012): 315-333.
- MINEDUC. *Establece la ley general de educación*. Ley N° 20.370 (2009). Recuperado de: <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- MINEDUC. *Programa de Integración Escolar PIE: Ley de Inclusión Escolar* N° 20.845 (2016). Santiago, Chile: Ministerio de Educación- República de Chile.
- Molina, F. La interculturalidad de los centros educativos y la convivencia escolar. En Seminario *Valores educativos y ciudadanos en el entorno escolar* (2011): 1-11. Fundación Manuel Giménez Abad de Estudios Parlamentarios y del Estado Autonomico.

- Moyano, C.; Joiko, S. & Oyarzún, J.D.D. Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families’ school-choice experiences in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 29(3) (2020): 293-318.
- Novaro, G. Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. Ponencia presentada en *Foro de Educación Mundial*, (2006): Buenos Aires.
- Ortiz López, Juan Eduardo. Multiculturalismo e interculturalidad en la educación latinoamericana: una delimitación de los conceptos para el contexto regional. (2019): 51-79. En: Juan Pablo, Silva. *Variaciones sobre América Latina*. Santiago: UBO ediciones.
- Otzen, T. y Manterola, C. Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1) (2017): 227-232. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pavez-Soto, Iskra. “Peruvian Girls and Boys as Actors of Family Migration in Barcelona: Generational Relations and Expectations”, *Migraciones Internacionales*, 5 (4) (2010): 69-99. http://www2.colef.mx/migracionesinternacionales/revistas/MI19/MI_19-69-100.pdf.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olguín, C., & Domaica, A. Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, (11) (2018): 71-97.
- Pavez-Soto, Iskra; Ortiz-López, Juan; Sepúlveda, Natalia; Olguín, Constanza & Jara, Priscilla. “Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile”. *Revista Interciencia*, 44 (7) (2019): 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Pérez, C. y Rahona, M. *La integración de los inmigrantes en el sistema educativo sesión Migraciones y Políticas Sociales en España* (2005). Recuperado en: <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>
- Poblete, R. El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159) (2018): 51-65.
- Poblete, R., y Moraru, M. Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar.” *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28 (184) (2020).
- Reyero, A. *La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje* (Tesis de grado) (2014).. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/7783/1/TFG-G889.pdf>
- Sánchez, A. Reyes F, y Villarroel V. Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Revista Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(3) (2016): 347-367. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>

- Santos, M., Moledo, M., y Vázquez, A. *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. España: Síntesis, 2018.
- SJM. Acceso e inclusión de personas migrantes en el ámbito educativo (2020). Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/informe-educacion/>
- SJM. Migración en Chile. Lecciones y desafíos para los próximos años: Balance de la Movilidad Humana en Chile 2018 - 2022 (3) (2022). Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C., y Stang, F., Riedemann, A. Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185) (2016): 153-182.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., y Morales, K. Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de trabajo*. (35) (2018): 68-79. Recuperado en: <https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/12966/Inmersi%C3%B3n%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20de%20comunidades%20haitianas%20en%20Chile.%20Aportes%20para%20el%20desarrollo%20de%20un%20modelo%20comunicativo%20intercultural.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sumonte, V. Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en un programa de adquisición de la lengua criollo haitiana en Chile. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(1) (2020): 155-169.
- Sumonte, V. y Fuentealba, A. Dimensión cultural en la adquisición de segundas lenguas en contexto migratorio. *Estudios pedagógicos*, 45(3) (2019): 369-385
- Tubino, F. Los sentidos del interculturalismo latinoamericano y la utopía dialógica/The Significance of Latin American Interculturalism and the Dialogical Utopia. CUYO, *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 33(01) (2016): 69–77.
- Valles, M. *Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. Técnicas cualitativas de investigación social* (1999). Recuperado en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social-Valles.pdf>.

Iskra, Pavez-Soto
 Centro de Investigación en Educación (CIE)
 Universidad Bernardo O'Higgins
 Fábrica 1865
 Santiago (Chile)
<https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>