



LA BARRERA LINGÜÍSTICA EN MIGRANTES: PERCEPCIONES DE INTEGRANTES DE ESCUELAS CHILENAS Y EXPERTOS EN EL TEMA MIGRATORIO CON RESPECTO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

THE LINGUISTIC BARRIER IN MIGRANTS: PERCEPTIONS OF MEMBERS OF
CHILEAN SCHOOLS AND MIGRATION EXPERTS, REGARDING EDUCATIONAL
INCLUSION

Eliana Verónica Romo López (*)

Roberto Mauricio Espejo Leupin

Viviana Andrea Céspedes Pardo

Christian Beltrán Leal

Universidad Central de Chile

Chile

Resumen

Se busca indagar en la percepción que tiene la comunidad escolar y algunos expertos, en relación al fenómeno de la migración haitiana y las dificultades lingüísticas como factor de inclusión educativa. El estudio se aborda desde un enfoque cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a directivos, profesores y apoderados de niños y niñas migrantes y no migrantes, de dos centros educacionales chilenos, así como a expertos relacionados con las temáticas. Los resultados señalan que, si bien no existen situaciones de discriminación, la verdadera inclusión, especialmente lingüística, aún no está presente. Se concluye en la urgencia de modificar la política migratoria del país y de avanzar a la reestructuración de los proyectos educativos para abordar adaptaciones curriculares pertinentes, que faciliten la verdadera inclusión de estudiantes haitianos.

Palabras clave: Migración; integración educativa; percepción; barrera lingüística; escuelas.

Abstract

The research aims to describe the perception of the school community and some experts on migration, in relation to the Haitian migration phenomenon and the linguistic difficulties as a factor of educational inclusion. The research is carried out through a qualitative approach by applying semi standardized interviews to board, teachers and families of migrant and non-migrant students from two Chilean schools, and to some migration experts as well. The results show that although there are no discrimination situations in the schools, real inclusion is still not present, due to linguistic problems. The main conclusion relates to the need to modify migrant policies in the country and to walk towards the restructuring of School Institutional Projects, in order to adopt curricular adequations for a real inclusion of Haitian students.

Keywords: Migration; educational integration; perception; language barriers; schools.

(*) Autor para correspondencia:
Eliana Verónica Romo López
Universidad Central de Chile
Lord Cochrane 418, Santiago, Región
Metropolitana
Correo de contacto: eromo@ucentral.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 13.12.2020
ACEPTADO: 03.09.2020
DOI: 10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1038

1. Introducción

Durante el último tiempo se ha registrado un gran crecimiento de inmigrantes en Chile. Según Aninat y Vergara (2019), la migración de los últimos años en Chile es la mayor de su historia, sosteniendo que “mientras que en 2006 había algo más de 150 mil inmigrantes, en 2017 se acercaban a 800 mil y estimaciones preliminares para 2018 los situaban en más de 1 millón”, lo que se ve corroborado en el informe del Instituto Nacional de Estadísticas de Chile (2019).

En las últimas dos décadas, los mayores flujos migratorios a Chile han sido de peruanos y argentinos, sin embargo, durante la década actual han ido cambiando los patrones de migración en el país (Rojas, Amode & Vásquez, 2018). Si bien los peruanos y argentinos continúan siendo las comunidades con mayor presencia en el territorio chileno, han aumentado sostenidamente los colombianos y bolivianos. Por su parte, la población de venezolanos, dominicanos y haitianos han experimentado los más recientes y explosivos incrementos, según datos oficiales del Departamento de Extranjería e Inmigración del Ministerio del Interior (2016).

En lo que respecta a nuestro sistema educativo, los efectos de los flujos migratorios hacia Chile, mencionados anteriormente, se evidencian en este. Según datos otorgados por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), durante los últimos cuatro años prácticamente se ha cuadruplicado el número de escolares extranjeros en el país. Si en 2015 los estudiantes extranjeros en el sistema escolar sumaban 30.625 (0,9% de la matrícula total), en 2017 los alumnos extranjeros en el sistema sumaban 77.608, lo que representó al 2,2% de la matrícula oficial de ese año. De estos, el 57% asistía a establecimientos municipales, mientras que el 33% estaba matriculado en colegios particulares subvencionados. El estudio además determinó que, hasta la fecha en 2018, esta cifra ascendió a los 113.585, lo que representa el 3,2% de la matrícula total preliminar, al 30 de abril de 2018 (Mineduc, 2018).

Al respecto, Poblete (2018) sostiene que recientemente también se han incorporado al sistema educacional estudiantes haitianos. Aunque se trata de un número bajo, su presencia plantea desafíos para las escuelas respecto de su inclusión, su acceso al currículo y su participación en el aprendizaje, en particular considerando la brecha lingüística que existe con los y las estudiantes provenientes de ese país. El propio Mineduc ha promovido, a través de normativas y decretos, no solo el acceso de niños y niñas migrantes al sistema educacional, sino también su permanencia y progreso; además, ha instruido a las escuelas para que lleven a cabo las adaptaciones que sean necesarias para asegurar su plena inclusión.

Para contextualizar, Ceja (2015) informa que Haití fue el primer país de América Latina y el Caribe en lograr su independencia. Su población ha vivido situaciones complejas a lo largo de su desarrollo como país tales como enfrentamientos políticos, un bajo crecimiento económico, lo que, sumado a caídas financieras y desastres naturales durante el siglo XX, ha producido una fuerte migración por Latinoamérica. El terremoto ocurrido en el año 2010, junto a las modificaciones a las leyes migratorias de países latinoamericanos, motivó a personas haitianas a buscar otros destinos para sus vidas.

Si bien tanto Haití como Chile fueron en su momento colonias europeas, Haití fue una colonia francesa mientras que Chile fue española. En consecuencia, en Haití se habla creolé y francés, mientras que en Chile se habla español. De aquí que la migración haitiana en Chile podría estar enfrentando significativas barreras para su inclusión plena, fundamentalmente debido a la barrera lingüística. Es posible también mencionar los riesgos de una inclusión pobre debido a (1) prejuicios raciales y de clase asociados a la imagen de un país profundamente “subdesarrollado” y de una etnia diferente, (2) problemas institucionales debido a una ley que no favorece la regularidad migratoria, (3) trabas en la convalidación de títulos que les exige volver a cursar estudios escolares incluso a quienes cuentan con estudios universitarios, y por último, el riesgo de vulnerabilidad a enfermedades respiratorias frente a las bajas temperaturas, dada su proveniencia de un clima diferente (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). Así también, Pavez, Ortiz, Sepúlveda, Jara y Olgún (2019), citando a Liberona (2016), Tijoux y Palominos (2016) y Stefoni y Stang (2017), sostienen que las personas afrodescendientes, debido a sus diferencias físicas e histórico-culturales, son a menudo consideradas como inferiores y, en consecuencia, su inclusión no resulta claramente posible en muchos casos.

La literatura nos muestra diversos estudios internacionales relacionados con la barrera lingüística, aunque cabe destacar que el foco está dirigido a otras áreas, no necesariamente educativas. Por ejemplo, Figueroa-Saavedra (2009) considera ciertas estrategias para superar la barrera idiomática, las que están dirigidas al área de la salud, específicamente a la relación entre el personal de salud y el usuario. El autor manifiesta, entre otras cosas, que estas experiencias de comunicación intercultural y lingüística plantean problemas y retos a abordar desde ya. Además, sostiene que la instalación y residencia de grupos plurilingües y multiculturales en una misma sociedad o comunidad supone un esfuerzo de adaptación que va más allá de conocer la lengua del otro.

A nivel nacional, se advierte el interés por abordar la barrera idiomática de comunidades haitianas. Por ejemplo, Sumonte y sus colegas proponen una investigación sobre modelos educativos de inmersión lingüística y elementos de base para este, desde un enfoque

comunicativo intercultural (Sumonte, Sanhueza, Friz & Morales, 2018). Por otra parte, en el ámbito de la inclusión educativa, Poblete y Galaz (2016) mencionan el tema de la barrera idiomática como dificultad y desafío en relación a la población migrante haitiana. En el estudio de Pavez et al. (2019) se deja también en evidencia la dificultad lingüística del grupo de migrantes haitianos.

Las oportunidades que presenta el país para la migración, dado su nivel de desarrollo económico actual, han sido altamente deseables para muchas personas. Y es posible que esta situación se mantenga. La presente investigación surge con el fin de contribuir a dar respuesta a la inclusión real de las personas migrantes, particularmente en el ámbito educativo, para contribuir a fortalecer y apoyar desde una perspectiva de respeto a los derechos plenos de ellos y ellas en el marco de este fenómeno migratorio. La adecuada inclusión de estas personas requiere de una mayor cantidad de investigación y reflexión, tanto para fortalecer las políticas públicas como para generar una aplicación inclusiva real y plena en las aulas escolares.

1.1. Migración y Políticas Públicas

Las políticas migratorias deben tener como uno de sus focos relevantes las barreras idiomáticas, por lo que las políticas educativas deben orientar la elaboración y modificación de planes de estudio. Podemos ver avances en esta línea de trabajo, tal como los casos de la comuna de Santiago.

Algunas de las experiencias concretas de elaboración y modificación de planes de estudio y proyectos educativos se presentan en la Región Metropolitana, orientadas al estudiante migrante. Así, en la comuna de Santiago Centro (Escuela República de Alemania, Escuela E-50 República de Israel, Escuela Básica República de Panamá, Escuela Unión Latinoamericana), se llevan a cabo experiencias que se iniciaron en la asignatura de “Historia, geografía y ciencias sociales de Suramérica”. Este programa se modificó debido a que las mallas curriculares actuales solo tienen referencias a la nacionalidad chilena. Se buscó, por tanto, ampliar la visión y experiencias hacia otras nacionalidades (Hernández, 2016).

Thayer (2019), analiza la política pública chilena en relación con la migración y sostiene que, si bien no existe una ausencia de políticas, estas se presentan desarticuladas, con aplicación fragmentada, con poca claridad respecto a un sentido político común. Señala además que los flujos migratorios de los países latinoamericanos son entre países de la misma región, a diferencia de lo que ocurre en Europa; en consecuencia, cuestiona que se adopte el modelo europeo de restricción a la migración. Analiza la forma en que, en la región latinoamericana,

dada su proximidad cultural y geográfica, ha existido siempre una circulación entre países con cierta libertad, por lo que el modelo restrictivo puede ser caracterizado como contradictorio con nuestras tradiciones.

En la misma línea, el estudio de Julieta Nicolao (2019) hace una crítica a las políticas migratorias del país, por cuanto no se facilitan los accesos a los derechos básicos referidos a la salud y la educación de personas que son culturalmente próximas a nosotros/as.

Por consiguiente, la importancia de investigar este tema relacionado con la interculturalidad, específicamente las dificultades o efectos negativos derivados de la migración de estudiantes haitianos y la barrera idiomática, se orienta en el sentido de impulsar cambios en las políticas públicas migratorias y particularmente educativas, de forma tal que estas acojan a los y las migrantes para su directo beneficio. La forma de fortalecer el currículo actual para hacerse cargo de la inclusión es también parte de lo que debería incorporar la política pública. Según lo expuesto, es necesario considerar la barrera idiomática como una fuente de oportunidad para generar un sistema educativo más justo y respetuoso de los derechos de niños y niñas, y no una interferencia o dificultad en el proceso educativo.

1.2. Inclusión Educacional

En la tesis doctoral de Patricia Reyna (2017) se efectúa un estudio comparativo entre migrantes haitianos y dominicanos en la zona fronteriza de ambos países y se establecen resultados que evidencian una situación significativamente inferior y de calidad disminuida en sus derechos para la población haitiana.

La autora, citando a Collinsom (2006), analiza la situación de los haitianos en países de Sudamérica y concluye que en muchos de ellos los gobiernos poseen programas migratorios que resultan incompatibles con exigencias de derechos de normas internacionales. La falta de documentación de muchos inmigrantes haitianos dificulta el ejercicio de sus derechos entre los que se destaca el acceso a los servicios de educación y salud, coincidiendo con lo planteado por Nicolao (2019).

La regulación de la situación migratoria no debería ser requisito para el acceso de ningún niño o niña, joven o adulto, a la educación (básica y media). En consecuencia, la consideración de estos aspectos debe estar presente tanto en los países que reciben como los que envían migrantes. Se debe cuidar, velar y sostener el acceso a derechos esenciales, como lo es la educación (Agar, 2012).

La premisa desde la cual debemos pensar la educación es que todo niño y niña, sin ningún tipo de selección y determinación, debe tener acceso a recibirla. Esto quiere decir que el Estado es el responsable de entregar una oferta educativa, la cual permita la colaboración global dentro de los procesos de escolarización (Jorquera, 2017).

El concepto de inclusión ha sido ampliamente discutido, y en particular Tinajero y Solís (2019) la relacionan con una comunidad escolar que se constituye en forma tal que es capaz de ser acogedora y colaborativa con todas y todos los integrantes de esta comunidad. Se destacan por tanto los valores de respeto y valoración de la diversidad y, en consecuencia, los llamados valores inclusivos, los que son clara y ampliamente compartidos en la institución, apreciándose que las decisiones diversas, a nivel macro y micro, están orientadas por estos valores.

Fernández y Heras (2019) concluyen en su estudio, desarrollado en Sevilla, España, que entre las estrategias primordiales para favorecer la inclusión de estudiantes migrantes se encuentra el acoger a las familias de los niños y niñas migrantes. En este sentido, la reunificación de esta es clave para el éxito escolar. La participación de estas familias migrantes y no migrantes en los procesos educativos y su presencia en el establecimiento escolar resulta fundamental para una exitosa acogida e inclusión escolar.

En referencia al marco legal, la Constitución de la República de Chile da garantías de acceso a educación para todos los niños, niñas y adolescentes que viven en el país. Algunos de los principios inspiradores de la Ley 20.370 (Ley General de Educación) son la integración e interculturalidad. Sin embargo, el acceso a la educación sigue teniendo insuficiencias (Alvites & Jiménez, 2011; Nicolao, 2019). Por otra parte, en relación con la multiculturalidad en áreas educativas, en Chile la Ley 20.845 de Inclusión Escolar ha pasado por diversas modificaciones promulgadas por el Mineduc con el fin de dar soporte a docentes, para así poder incluir a estudiantes de distintas culturas. Estas son la política de convivencia escolar, el plan de formación ciudadana, entre otras.

En la actualidad Chile cuenta con una nueva ley, la cual modifica y, además de esto, añade nociones a la actual Ley General de Educación, con el propósito de dar respuestas a la educación como un derecho, para así permitir un acceso equitativo, inclusivo y sin discriminaciones. Esta es la que lleva por nombre Ley de Inclusión (Mineduc, 2017).

En este contexto, el tema de la política migratoria en Chile es fundamental para analizar la real aplicación que este instrumento tiene en las escuelas y la forma en que está colaborando con la

acogida de los y las migrantes y con su educación, en particular de aquellos y aquellas que presentan un idioma diferente.

Hay dos modificaciones legales que son relevantes con relación a la inmigración: en primer lugar, el principio de integración, al que se le incorpora la noción de inclusión, al establecer que el sistema escolar debe tender a eliminar todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes; y en segundo lugar, se debe propiciar que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión. Con anterioridad a la Ley, este principio solo establecía que era deber del sistema incorporar a alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.

Por estas razones, tal como lo expone el Informe anual sobre derechos humanos de la Universidad Diego Portales (2017), el Estado de Chile debe asegurar una continuidad de estudiantes migrantes en el sistema escolar, valorando y respetando su cultura. Para ello, los establecimientos deben contar con escenarios de multiculturalidad en las aulas, debido a que hasta ahora no se cuenta con programas o apoyos que permitan superar los factores incidentes y las barreras existentes en la adquisición de aprendizajes de estudiantes migrantes en el sistema escolar, puesto que las necesidades lingüísticas son condiciones que influyen y afectan la correcta inclusión en escuelas.

1.3. Migración e Idioma

Hay una doble dificultad de insertarse en una cultura nueva y desconocida, cuando además se debe aprender una nueva lengua. En el caso de los haitianos, la barrera idiomática, el estigma de provenir de un país extremadamente pobre y el hecho de no poder ejercer sus profesiones hacen de esta comunidad la población extranjera más vulnerable en Chile. El factor lingüístico es, sin duda, muy importante; Gutiérrez (2013) releva datos según los cuales puede deducirse que los colectivos que consiguen una mayor asimilación con la comunidad receptora son aquellos que manejan la misma lengua (Toledo, 2016).

En efecto, confirmando este planteamiento, Pavez et al. (2019) sostienen que aspectos como el color de la piel y el lenguaje pueden ser elementos fundamentales para generar actitudes racistas. Dichos autores citan a Riedemann y Stefoni (2016), quienes afirman que estas actitudes racistas son general y claramente equivocadas, asociadas a personas afrodescendientes o indígenas, muy a menudo personas de color de piel y lengua diferente.

En consecuencia, las estrategias de inclusión para estos y estas estudiantes migrantes, y en particular los y las que tienen un idioma diferente, son claves fundamentales para hacer realidad el principio de inclusión: eliminación de todas las barreras que impidan el aprendizaje de todos y todas los y las estudiantes, independiente de cualquier característica que los haga diversos.

Campos (2019) asegura que la integración lingüística, que es parte de la inclusión cultural, se diferencia de la segunda en la exigencia de aplicación de técnicas específicas para una comunicación adecuada. En consecuencia, se requieren materiales didácticos y teóricos para la enseñanza del español para migrantes. Los y las docentes deberían recibir un perfeccionamiento en este sentido. En las entrevistas efectuadas en este estudio en el año 2016, no se aprecian estas estrategias de inclusión por lo cual la barrera lingüística se mantiene, generando mayor deserción en el estudiantado migrante haitiano.

Sin duda, elementos del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) propuesto por Rose y Meyer (2002) deberían considerarse como aportes posibles y relevantes para tener en cuenta en estos procesos de inclusión, particularmente inclusión de personas que hablan otra lengua; así, el aporte desde las neurociencias, desde la tecnología, permiten la emergencia de los clásicos principios del DUA: múltiples representaciones de los temas, incorporando la multisensorialidad que permite acercarse no solo desde la lengua hablada; múltiples formas de expresión de lo aprendido, acogiendo la diversidad expresiva de cada niño o niña; y múltiples formas de implicación que permite a cada niño o niña participar en el proceso de aprendizaje de la forma en que él o ella se sienta más cómodo.

En este trabajo se busca, por tanto, aportar al sistema escolar chileno a partir del análisis de los datos recogidos desde los y las entrevistados en el transcurso del año 2018-19, permitiendo a futuro la creación de una serie de estrategias que promuevan y fortalezcan una cultura escolar inclusiva, en directo beneficio de todos y todas los y las integrantes de las comunidades educativas con altos porcentajes de estudiantes migrantes, y en especial haitianos.

1.4. Objetivos

Así, el objetivo general del estudio corresponde a analizar la percepción de expertos, directivos, docentes y apoderados en relación a las temáticas de la política migratoria, la barrera idiomática y la inclusión de estudiantes haitianos migrantes, en el sistema escolar chileno.

En cuanto a los objetivos específicos, es importante destacar los siguientes:

- Describir la percepción de la comunidad escolar en relación a las políticas públicas migratorias.
- Identificar las dificultades de lenguaje que presentan los estudiantes haitianos en el sistema escolar chileno, en opinión de los sujetos colaboradores.
- Reconocer estrategias de inclusión, planteadas por los colaboradores del estudio, como una solución a la problemática idiomática.

Puede apreciarse, desde lo recogido en estudios previos, que los ejes del estudio que acá se presenta son las categorías de análisis: Política migratoria, Barrera idiomática y Estrategias de inclusión. Estos aspectos se encuentran presentes, por tanto, en los objetivos del estudio, en la elaboración de las entrevistas aplicadas y en el análisis de los datos.

2. Metodología

El estudio se desarrolla desde el paradigma cualitativo de investigación, el cual se orienta a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, con un diseño descriptivo fenomenológico y hermenéutico (Hernández, 2016; Prud'Homme, Dolbec & Guay, 2011). Este diseño, según Barbera e Inciarte (2012), busca que lo no visible se haga visible. Según Patton (1996, en Barbera & Inciarte, 2012), la fenomenología se centra, entonces, en indagar cómo las personas que viven el fenómeno lo comprenden y cargan de significado. La fenomenología busca la relación entre la objetividad y subjetividad, presente en toda experiencia humana. En el fenómeno en estudio se busca apreciar cómo se perciben evidencias de presencia o ausencia de inclusión, y qué significados se les dan a estos fenómenos.

Por otra parte, la hermenéutica se refiere en este estudio a las descripciones, obtenidas desde las entrevistas de los y las participantes, para intentar interpretar y comprender el significado profundo que para ellos y ellas tiene la inmigración, la inclusión migrante y la barrera idiomática. Así, también se busca comprender cómo se perciben las políticas públicas chilenas que abordan esta temática.

El estudio se ha llevado a cabo en dos establecimientos:

- Escuela de la comuna de San Ramón: en la que se cuenta con la participación de 3 directivos, 4 docentes y 3 apoderados.
- Escuela de la comuna de Estación Central: donde se cuenta con la participación de 4 directivos, 3 docentes y 3 apoderados.

Junto a estos y estas participantes, se contó con un grupo de expertos en las temáticas propuestas: un encargado de inclusión y DD.HH. en Chile perteneciente a una universidad del país, un sociólogo y profesor de Lenguaje que participó en la elaboración de la Nueva Ley Migrante del año 2018 y una lingüista de Español e Inglés con experiencia en introducción de migrantes a otras lenguas, por más de 5 años. Estas experiencias de los y las expertas, permitía suponer un gran aporte en la problemática estudiada, analizando, en conjunto con los investigadores, la realidad del fenómeno en estudio.

Las entrevistas semiestructuradas fueron aplicadas a los y las integrantes de las comunidades educativas de los colegios, considerando como criterio de inclusión a docentes cuyas experiencias profesionales incluyeran el trabajo con los y las estudiantes de nacionalidad haitiana.

Los establecimientos, que debían tener en sus aulas estudiantes haitianos, cuentan, según información entregada por el cuerpo directivo, con un 80% de estudiantes en situación de vulnerabilidad, lo que se relaciona con el sector en donde se ubican (al sur y centro de Santiago, respectivamente).

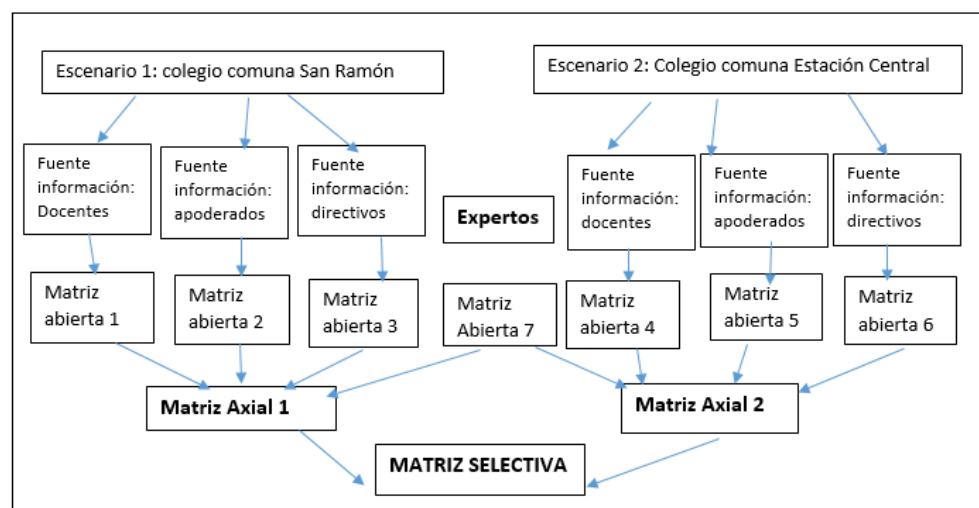
El establecimiento ubicado al sur de Santiago, específicamente en la comuna de San Ramón, es de tipo municipal e informa que cuenta con una población migrante del 25%. Por su parte, el establecimiento que se encuentra ubicado en Estación Central es uno de los más grandes de la comuna e informa que en la actualidad cuenta con la mayor tasa de población migrante de la zona: un 35% de la comunidad escolar, siendo de estos un total de 250 niños y niñas de nacionalidad haitiana.

Esta investigación busca aportar formas de enfrentar el fenómeno de la barrera idiomática mediante la indagación de estrategias de inclusión de migrantes y de las dificultades de la barrera idiomática, así como mediante las ideas que emerjan para la inclusión de estos niños y niñas y para la mejora de las prácticas docentes en áreas relacionadas con la barrera idiomática y la inclusión escolar de estudiantes haitianos. Todo el estudio se desarrolla a través de las percepciones de los y las entrevistados.

Las entrevistas fueron validadas, previo a su aplicación, por expertos del área metodológica cualitativa. Desde los establecimientos se contó con consentimientos informados de todos y todas los y las participantes. Posteriormente, se presentaron los resultados de los análisis a los establecimientos que participaron de esta investigación. El rigor científico, referido a la veracidad de la información, se cauteló mediante la grabación de las entrevistas realizadas. Por

otra parte, el rigor de la confirmabilidad u objetividad, que permitió evitar la subjetividad del entrevistador, fue logrado mediante el cotejo de los análisis efectuados por los investigadores de este estudio. El logro de una consistencia rigurosa se logra triangulando a los actores en cada escenario, tal como se muestra más adelante, en la codificación axial. Es importante destacar que no se busca la generalización, sino un punto de partida para comprender el fenómeno (Ruiz-Bernardo, 2016). Por otra parte, las entrevistas fueron analizadas conforme a los lineamientos de la Teoría Fundamentada (Glaser, 1992; Strauss & Corbin, 2002).

3. Resultados Y Análisis



La recolección de datos se trabajó de la siguiente forma:

Figura 1. Proceso de análisis de datos

Fuente: Elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002) y San Martín (2014).

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron tres categorías principales, las cuales fueron seleccionadas a partir de la revisión bibliográfica realizada: Política migratoria, Barrera idiomática y Estrategias de inclusión. En cada categoría surgieron una serie de subcategorías, respondiendo a distintos indicadores aportados por los diferentes sujetos colaboradores del estudio. Estas subcategorías están vinculadas directamente con los temas principales, tal como se detalla en la definición.

Como se aprecia en el esquema superior, una vez recolectados los datos desde las tres fuentes de información en cada escenario, se procedió a desarrollar las matrices abiertas considerando estas categorías teóricas en un inicio. Se construyen así las siete matrices de codificación abierta, incorporando las textualidades recogidas desde los actores.

Se trabajó mediante un Análisis de Contenido que se inició con las tres categorías teóricas previamente seleccionadas. Luego, se procedió a utilizar un Análisis de Discurso que permitió una evolución del análisis previamente mencionado, identificando categorías y subcategorías emergentes, efectuando así una primera interpretación de los investigadores.

El ejemplo a continuación, corresponde a una de las matrices abiertas en uno de los dos escenarios:

Tabla 1

Categoría	Codificación textual	Subcategoría emergente	Frecuencia
Política migratoria	“Lo que pasa es que todo es muy lento en gestionarse” (D1E1) ¹ .	Burocrática	3
Barrera idiomática	“En general como en los cursos más pequeños como hay un lenguaje común que es el lenguaje de los juegos y de las dinámicas, se puede utilizar para enseñar” (D1E1).	Estrategias para superar la barrera idiomática	9
Estrategias de inclusión	“Hay muchas cosas que tenemos que poner en práctica, estar siempre a la disposición para poder tomar el criterio adecuado para cada chico y hacer que el aprendizaje sea realizable” (D1E1).	Estrategias para generar inclusión	6

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1 se pueden apreciar dos de las tres categorías teóricas descritas previamente. Cada categoría cuenta con un ejemplo de un relato que, a su vez, es parte de una subcategoría emergente.

La codificación axial es el acto de relacionar categorías con subcategorías siguiendo las líneas de sus propiedades y dimensiones, y de mirar cómo se entrecruzan y vinculan estas (Strauss & Corbin, 2002). Conforme a lo anterior, en esta investigación se analizó lo ocurrido en cada escenario. Para ello, se fusionaron subcategorías o categorías por similitud semántica. Se redujo cada escenario a una matriz que reúne ejemplos de textualidades de los diferentes sujetos colaboradores, destacando el peso o frecuencia de cada una de las categorías ejes o axiales. Ello permitió apreciar la consistencia de los datos al encontrar las similitudes de referencias de los diversos entrevistados. A continuación, un ejemplo de la matriz de triangulación entre fuentes.

¹ D=Director E=Escenario P= profesor/a A: alumno/a

Tabla 2

Ejemplo de matriz de codificación axial escenario 1 (escuela 1)

Categorías	Codificación textual	Subcategoría emergente	Frecuencia
Política migratoria	“Da la impresión que es de fácil acceso para la población migrante en Chile” (D1E1).	Población migrante	4
	“La impresión que tengo, más allá de lo que sea realmente, es que es una política migratoria muy poco robusta en ese sentido” (D1E1). “En Chile la política migratoria tiene un valor un tanto débil” (D2E1).	Por mejorar	11
Barrera idiomática	“Mira, primero que todo me gustaría mencionar que la barrera idiomática siempre ha existido, pero ahora se nota más porque los estudiantes migrantes que ingresan hablan otro idioma muy diferente al español” (D1E1). “Nosotros a partir de tal fecha tenemos ciertas decisiones, que solicitar ciertos apoyos, todavía no lo vemos cercano, y se ve más lejano que cercano” (D1E1).	Problemas para superar la barrera idiomática	16
	“En general en los cursos más pequeños, como hay un lenguaje común que es el lenguaje de los juegos y de las dinámicas, se puede utilizar para enseñar” (D1E1). “A partir de las pesquisas que puedan hacer los profesores, se ve en qué cursos podemos ubicar al niño que viene llegando según su manejo del lenguaje” (D1E1).	Estrategias para superar la barrera idiomática	15
Estrategias de inclusión	“Hay muchas cosas que tenemos que poner en práctica, estar siempre a la disposición para poder tomar el criterio adecuado para cada chico y hacer que el aprendizaje sea realizable” (D1E1). “Yo creo que las primeras estrategias son súper impulsivas” (D3E1). “Nosotros en los baños estamos poniendo un poquito con idioma francés, español, siendo algunas modificaciones” (P1E1).	Estrategias para generar inclusión	13
Categorías emergentes	“Porque están adquiriendo nuestras costumbres, nuestras normas” (D1E1). “Pero nosotros no sabemos mucho de su cultura, de lo que ellos traen” (D1E1).	Aspecto cultural	7
	“Los niños que no se han adaptado, que no aceptan la realidad de su nuevo país y que siguen frustrados, son los que menos han avanzado” (D1E1). “Exacto, entonces a uno se le cae el pelo tratando de poner todos los medios posibles y aguantando la frustración o angustia en un momento” (D2E1).	Aspectos afectivos	2
	“La necesidad de ser aceptados y no sufrir violencia verbal, pero hay discriminación” (A1E1). “Creemos que extranjeros... no todos tratados de la misma forma” (A2E1).	Discriminación	4
	“Entonces es muy fácil el acceso para darles escolaridad en Chile” (D1E1). “Nosotros hemos tenido chicos que llegan, no sé, estando dos semanas en Chile, con procesos de matrícula, con solicitudes de petición de matrícula” (D1E1).	Escolaridad	8
	“Puesto que hay mucho por hacer, y mucho por implementar, especialmente en lo que conlleva al estudiante migrante, por lo cual la política pública educacional debe ser implementada a nivel global” (D2E1).	Política pública	1

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3

Ejemplo de matriz de codificación axial escenario 2 (escuela 2)

Categorías	Codificación textual	Subcategoría emergente	Frecuencia
Política migratoria	“Así como se aumentó a nivel nacional, el colegio también tuvo un golpe fuerte, parte con un 9% de migrantes el 2016, 25% el año pasado, y ahora 35%” (D2E2). “Entonces nos damos cuenta de que están llegando migrantes, pero resulta que los migrantes vienen llegando hace mucho rato” (D1E2).	Población migrante	27
	“Nuestra política migratoria no se hace cargo de los migrantes porque está desbordada” (D1E2). “Las políticas tienen que actualizarse” (D1E2).	Por mejorar	26
Barrera idiomática	“La barrera idiomática se ve interferida por una barrera cultural y una barrera afectiva” (D1E2). “Además de eso, los chicos están con el creo cierto, pero entre ellos hay una gran diversidad de contextos educativos” (D2E2).	Problemas para superar la problemática	34
	“Aparte de aprender en el aula de forma natural, se sacarán a los niños para tomar clases de español como segunda lengua fuera del horario de clases” (D1E2). “Este año el SJM está presente igual, se mantiene con jornada de reflexión, pero además con apoyo de voluntariado de universidades como la Alberto Hurtado, Universidad Católica y el CUI” (D1E2).	Estrategias para superar la problemática	59
Estrategias de inclusión	“Hablando a grandes rasgos, este trabajo es de tipo inclusivo que se basa en las inteligencias múltiples, en las clases enfocadas en el estudiante” (D1E2).	Estrategias para generar inclusión	16
Categorías emergentes	“Porque están adquiriendo nuestras costumbres, nuestras normas” (D1E1). “Pero nosotros no sabemos mucho de su cultura, de lo que ellos traen” (D1E1).	Aspecto cultural	7
	“Está la motivación: es clave que una persona esté motivada para aprender una segunda lengua” (D1E2). “El aprendizaje sería mucho más efectivo si estuvieses más motivado” (D1E2).	Aspectos afectivos	18
	“La gente quiere que el migrante se vaya porque son diferentes, porque le quitan el trabajo y tienen otras costumbres, pero no lo miran desde el punto de vista intercultural” (D1E2).	Discriminación	16
	“No todos los niños que ingresan al sistema escolar chileno tienen escolaridad y esto influye mucho en sus procesos” (D1E2). “También está el tema de la escolarización de estos estudiantes, donde tengo estudiantes con 15 años que no han ido a la escuela en Haití” (D2E2).	Escolaridad	10
“Aceptamos y aceptamos migrantes, pero no estamos velando por su bienestar” (D1E2). “Valoremos al hermano latinoamericano, sudamericano, centroamericano como seres dignos de recibir la mejor atención todos por igual” (D1E2).	Política pública	18	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4

Ejemplo de matriz de codificación abierta (expertos)

Categorías	Codificación textual	Subcategoría emergente	Frecuencia
Política migratoria	“Mucho haitiano llega a Chile desde 2015 por problemas económicos provocados por desastre natural” (E1).	Población migrante	7
	“También porque la verdad es que hay un lado en que Chile no está preparado para recibir tanto migrante que hay en el país” (E1).	Por mejorar	7
Barrera idiomática	“Por ejemplo, el que puedan transformar el comunicado a una información con un español comunicativo estándar” (E3). “Sería mucho más efectivo que una política migratoria se enfoque en estandarizar el español de esos profesionales” (E3).	Estrategias para superar la problemática	25
Categorías emergentes	“Generar ambientes inclusivos donde se transmitan, se reconozcan y se acepten las diferencias de todas las culturas” (E1).	Aspecto cultural	10
	“Los chilenos que están al lado no entienden, eso provoca conflicto interno entre la casa, la comunidad, las micros, todo eso pasa, entonces hay un grupo de chilenos, por ejemplo los que tienen 60 o 70 años, que es difícil convencerlos de que el mundo está cambiando” (E1).	Discriminación	17
	“Un país que no tiene políticas educacionales, difícilmente va a incluir al inmigrante” (E3). “Una política de educación a nivel país que no tenemos, ojalá cubra también a los inmigrantes que están llegando” (E3).	Política pública	18

Fuente: Elaboración propia.

Al efectuar una comparación entre los escenarios (Escuela 1, Escuela 2) y los expertos, se aprecia que en la categoría teórica “Política migratoria” emergen dos subcategorías: la primera, nominada “Por mejorar”, en la que se plantea que la política chilena, tal como lo señala Thayer (2019), ha seguido un modelo que no da respuesta adecuada a los migrantes que llegan a nuestro país, puesto que no se han considerado los elementos culturales comunes que sin duda poseemos y aquellos elementos diferenciadores que pueden enriquecernos; y la segunda,

“Población migrante”, en la que se aprecia la falta de sentido claro de las políticas, careciendo de énfasis valóricos y educativos. Son estas dos subcategorías emergentes las que poseen la mayor cantidad de textualidades (frecuencia).

En relación a la categoría teórica “Barrera idiomática”, se puede apreciar que las subcategorías “Estrategias para superar la barrera idiomática” y “Problemas para superar la barrera idiomática” están presente en todos los escenarios y representan la mayoría de las textualidades y frecuencias más relevantes. Se evidencian planteamientos referidos a la necesidad de considerar inteligencias diversas para aproximar a los niños y niñas a formas de aprendizaje y comunicación que les sean más próximas y fáciles. Este es un planteamiento similar al de Campos (2019), quien expone la necesidad de capacitar a los y las docentes, y lo que proponen en el clásico DUA Rose y Meyer (2002), cuando plantean diversas formas de representación del contenido, de la expresión y del involucramiento de las personas.

Finalmente, en los dos escenarios y en la matriz de expertos, se puede apreciar que las categorías emergentes con mayor frecuencia de textualidades son “Aspecto cultural” y “Discriminación”. Asimismo, se puede mencionar que las categorías emergentes “Aspectos afectivos”, “Escolaridad” y “Políticas públicas”, que están presente en los dos escenarios y representan la mayoría de las textualidades y frecuencias.

La codificación selectiva denota el paso final del análisis: integrar los conceptos en torno a categorías que se aprecian como relevantes para proceder a la interpretación del fenómeno en estudio (Strauss & Corbin, 2002).

Tabla 5

Categorías	Codificación textual	Subcategoría emergente	Frecuencia
Política migratoria	“Da la impresión de que es de fácil acceso para la población migrante en Chile” (D1E1). “Así como se aumentó a nivel nacional, el colegio también tuvo un golpe fuerte, parte con un 9% de migrantes el 2016, 25% el año pasado, y ahora 35%” (D2E2).	Población migrante	38
	“La impresión que tengo, más allá de lo que sea realmente, es que es una política migratoria muy poco robusta en ese sentido” (D1E1). “En Chile la política migratoria tiene un valor un tanto débil” (D2E1).	Por mejorar	45
Barrera idiomática	“Mira, primero que todo me gustaría mencionar que la barrera idiomática siempre ha existido, pero ahora se nota más porque los estudiantes migrantes que ingresan hablan otro idioma muy diferente al español” (D1E1).	Problemas para superar la barrera idiomática	53
	“Hay muchas cosas que tenemos que poner en práctica, estar siempre a la disposición para poder tomar el criterio adecuado para cada chico y hacer que el aprendizaje sea realizable” (D1E1).	Estrategias para superar la barrera	96

		idiomática	
Estrategias de Inclusión	“Hay muchas cosas que tenemos que poner en práctica, estar siempre a la disposición para poder tomar el criterio adecuado para cada chico y hacer que el aprendizaje sea realizable” (D1E1).	Estrategias para generar inclusión	56
Categorías emergentes	“Porque están adquiriendo nuestras costumbres, nuestras normas” (D1E1).	Aspecto cultural	25
	“Pero nosotros no sabemos mucho de su cultura, de lo que ellos traen” (D1E1).		
	“Por su parte los niños que se adaptan más rápidamente, que aceptan su nueva realidad y que están de alguna forma más motivados, son los que más rápido aprenden su segundo idioma y se conectan con las nuevas materias” (D1E2)	Aspectos afectivos	20
	“No sé lo que pasa en regiones, pero en Santiago, los migrantes llegan a lugares súper marginados, súper conflictivos, comunas peligrosas y discriminadas como lo es esta” (D1E2).	Discriminación	27
	“Entonces es muy fácil el acceso para darles escolaridad en Chile” (D1E1).	Escolaridad	16
	“El gobierno invisibiliza la noción de que el otro es una persona valiosa, que su tiempo vale, que su realidad importa, que su situación amerita la urgencia por su bienestar” (D1E2).	Política pública	23

Fuente: Elaboración propia.

Es desde esta matriz que es posible extraer, entonces, las conclusiones del estudio luego de desarrollar una descripción densa del fenómeno en estudio (Weiss, 2017).

4. Conclusiones y Discusión

Luego de haber realizado el análisis correspondiente, se evidencian diferencias y similitudes entre los relatos de los y las participantes de ambas comunidades educativas, donde es posible destacar los aspectos que se describen a continuación.

Al abordar el tema de la inclusión, los y las participantes aluden a las inexperiencias de las comunidades en el tema de acoger culturas diferentes. Y se plantea en varias oportunidades que el contar con un plan de contingencia mientras se elaboran planes propios como escuela para enfrentar la problemática de la barrera idiomática resulta ser en ambos escenarios algo fundamental. Se destaca que “la inexperiencia de los profesores de tratar con extranjeros, integrándolos sin protocolo, es producto de la falta de políticas educativas, de integración y políticas migratorias que no están cubriendo la educación” (E3). Así, queda en evidencia la necesidad ya mencionada de capacitación de los y las docentes, para abordar el proceso de acogida de los y las migrantes desde valores realmente inclusivos, como plantean Tinajero y Solís (2019).

Abordar la educación para el estudiante haitiano es crucial en su desarrollo. La elaboración de planes y proyectos educativos que incluyan planes operativos de contingencia se transforma, por tanto, en un elemento fundamental para el logro de la verdadera inclusión. Entre los elementos necesarios, que son destacados en uno de los escenarios considerados, está la inclusión no solo de niños y niñas sino también de sus familias. Esto coincide con Fernández y Heras (2019), quienes proponen la integración en el establecimiento de familias migrantes y no migrantes en acciones de colaboración.

Para aquellas personas migrantes que son integradas en los procesos educativos, se considera que se facilita su desempeño educacional al permitir avances no solo en el área cognitiva, sino de manera integral, lo que se logra cuando junto con las estrategias didáctico-cognitivas se genera una acogida afectiva y equitativa. Es sin duda esta acogida lo que permite mayor eficacia de acuerdo a los expertos entrevistados, lo que respondería a las demandas de la ciudadanía, tanto migrante como no migrante.

Para un docente de uno de estos centros es cuestionable poder encontrar solo una vía para acceder a la inclusión, como sería el caso de solo abordar los aspectos conceptuales y cognitivos del proceso educacional. Dadas las limitantes del propio sistema, este docente considera que la comunidad escolar debe responsabilizarse como institución: “No hay estrategias claras que aborden la inclusión escolar de inmigrantes. Creo que ahí está el desafío del establecimiento: crear, institucionalizar” (P3E1). En consecuencia, el sistema escolar debe esforzarse por lograr estrategias para la inclusión, es decir, como dice el docente citado, “hacerse cargo”, institucionalmente hablando, involucrando a toda la comunidad. Y estas estrategias deben sin duda acoger a la familia, ser una política del establecimiento que traspase todos los estamentos, con valores potentes que permitan el respeto pleno de los derechos de todas y todos los integrantes de esa comunidad.

Esta textualidad del docente mencionado se puede considerar coherente con los planteamientos de Tinajero y Solís (2019), quienes al hablar de los valores inclusivos, comentan la necesaria consideración de la integralidad de las personas en el proceso de institucionalización de dichos valores.

Para uno de los especialistas entrevistados, el tema de la inclusión es un trabajo que debe hacerse en conjunto entre todos los involucrados dentro de la institución, tanto al interior como al exterior del establecimiento (familias, vecinos). Este especialista sostiene que todos deben participar activamente en la inclusión de los nuevos estudiantes migrantes que asistan a las instituciones educativas: “Que el tema de la inclusión no solo recaiga en el docente sino en

toda la comunidad escolar y aledaña” (E3). Por lo tanto, el proyecto educativo y el plan de contingencia mencionado, es una construcción que debe ser colectiva y participativa, incorporando a todos y todas las personas de la comunidad educativa: administrativos, personal de servicio, docentes, apoderados, vecinos, etc.

Al hacer referencia a la barrera idiomática, se cree que el aprendizaje de una lengua diferente a la materna por parte de migrantes que no hablan español, debe contar con redes de apoyo internas, tales como profesores o directivos del establecimiento educacional. Así también corresponde una adecuada adaptación curricular enfocada en la inmersión lingüística y la inclusión educativa, para lo que se debería producir un plan especial para aquellos y aquellas que no hablan español. Así se aumentarían sus habilidades en el idioma, no tan solo con el español que se genera dentro del aula durante el proceso habitual de clases, sino además incorporando talleres de español como un ramo complementario a lo que ya existe: “El proceso de inmersión hace que los niños empiecen a incorporar el nuevo idioma de una manera mucho más rápida, más natural y más fluida desde lo oral, la lengua 2” (D1E2), facilitando la forma en que los estudiantes conciban el idioma y la manera en que se relacionen con sus pares en los colegios y su entorno social. Se destaca que, también para este aprendizaje, el apoyo social y afectivo de toda la comunidad resulta fundamental.

De aquí que se busque crear, como confirma uno de los directivos de un centro educacional, instancias de aprendizaje del español paralelas a las ya establecidas en forma natural dentro del proceso escolar: “Aparte de aprender en el aula de forma natural, se invita a los niños para tomar clases de español como segunda lengua, fuera del horario de clases” (D1E2). De esta manera, se establece una actividad extracurricular que proporcionará a los estudiantes nuevas posibilidades de aprendizaje del español, para lo que se requiere proveer a los profesores de las herramientas y capacitación en la enseñanza del español como segunda lengua. Otro directivo del mismo centro educativo sostiene que el aprendizaje del español de los estudiantes migrantes se verá más exigido al inicio y que estos talleres vendrán a reforzar, en primera instancia, los talleres ya existentes determinados por horarios: “Hoy día tenemos talleres de español los días sábados en la mañana y en la tarde para ayudar a complementar las clases y que esto sea una ayuda y no intervenga en el proceso: lo importante también es que no afecte las asignaturas tradicionales y su aprendizaje en ellas, o que no lo haga de manera completa” (D2E2). A su vez, menciona: “Los estudiantes tendrán clases de español como segunda lengua, por horario dentro de la jornada escolar de 10 a 11 un curso, de 11 a 12 otro curso [...]. Este trabajo de incluir el idioma español como segunda lengua es esencial para que el estudiante haitiano pueda generar mayor desempeño y sienta acogimiento a nivel educacional, valorándolo e incluyéndolo” (D2E2).

Sería de gran interés considerar en estos talleres elementos del DUA de Rose y Meyer (2002), acogiendo estrategias de presentación, expresión e incorporación diversas, que se aborden desde la multisensorialidad.

Por otra parte, al hacer referencia a la Política migratoria, se propone validar la diversidad cultural como un desafío país, promoviendo mediante políticas públicas la no discriminación y la interculturalidad, principalmente desde la escuela. Se considera que es prioritario un cambio sustancial en el contexto escolar, entregándoles a los y las integrantes de la comunidad escolar las herramientas necesarias, sobre todo a los y las docentes, para abordar la situación migratoria y la barrera idiomática. Se plantea también que la política del estado chileno ya debiera considerar como parte de la formación inicial de los y las docentes, al ser estudiantes de pregrado de Pedagogía, el elemento de inclusión intercultural con gran fuerza y especialmente abordar el problema de la barrera idiomática. Y en el caso de los y las profesores ya egresados y/o titulados, capacitarlos de manera que se les facilite la modificación de sus prácticas docentes, la forma de entregar los contenidos curriculares enfocándose en la inclusión de todos y todas sus estudiantes al proceso educativo. El permitir la generación de una imagen más diversa con respecto a la realidad en la cual se encuentran, tanto los y las estudiantes como ellos y ellas mismas, y considerar esta diversidad como una riqueza, un posible aprendizaje más rico y potente, es un paso importante para acoger la diversidad.

Las capacidades y atribuciones que puedan tener docentes, directivos y apoderados son esenciales y también tienen que ser transversales: “Las estrategias a nivel inclusión deben ser no solo en aspectos lingüísticos, sino que también a nivel social” (D1E1). Ello exige indudablemente la construcción social del y la estudiante en su crecimiento, aspecto que debería contemplarse en las políticas públicas. De esta manera, al estar más abiertos a reflexionar sobre estas temáticas es posible acercarnos a ser una sociedad más inclusiva, logrando que los y las estudiantes migrantes sean parte del sistema escolar, construyendo así futuras generaciones con mayores habilidades y competencias en lo que respecta al respeto a los derechos de todos y todas. La educación y el desarrollo pleno de ellos y ellas y sus posibilidades de construir una sociedad más justa y equitativa, que acoja a todas y todos sin exclusión de ninguna especie, es sin duda un posible logro de una educación multicultural que incorpora con alegría la diversidad que la acogida de los y las migrantes nos ha generado.

En conclusión, se concibe que la modificación de la política migratoria de nuestro país, sumada a la creación o reestructuración de los proyectos educativos institucionales y adaptaciones curriculares pertinentes, son una fuente directa de cambios hacia una mejor integración escolar de los y las estudiantes haitianos al sistema escolar chileno. Se creará de esta forma una

cultura escolar inclusiva, la que debe ser estudiada, comprendida y llevada a cabo: “Y eso de manera inherente te hace trabajar la inclusión y abordar el tema de la diversidad, eso tiene más tiempo” (D2E2). Los directivos, profesores y profesoras de las instituciones educativas tienen como deber el esforzarse aún más en la inclusión de los estudiantes migrantes.

Por consiguiente, la importancia de investigar y/o intervenir en este tema relacionado con la interculturalidad cobra enorme importancia, específicamente haciéndose responsable de contribuir en los planes de contención inmediata y en los generadores de estrategias para enfrentar las dificultades o efectos negativos derivados de la migración de estudiantes haitianos y la barrera idiomática. Es relevante hacer una distinción de lo que se interpreta entre ambas: “Intercambio cultural significa tú me enseñas y yo te enseño” (E3). El encuentro cultural que existe entre ambas partes es enriquecedor, ya sea social, cultural, educacional, etc. Para futuras investigaciones o intervenciones, se debe considerar que las políticas educativas deben ir en directo beneficio de los y las estudiantes, tanto nacionales como inmigrantes, garantizando su plena inclusión al proceso educativo chileno. Uno de los profesores entrevistados señala algo que parece ser extremadamente importante para la real comprensión que deben promover las instituciones educativas: “Se tienen que identificar con que son, primero, haitianos, pero también con que son chilenos, porque están formando parte de una cultura nueva para ellos” (P1E1). Ello destaca que la inclusión no es “igualar” a las personas o incorporarlas a la cultura chilena, olvidando su cultura de origen. Es fundamental mantener la cultura de origen, el orgullo de pertenencia a ella.

El aporte cultural entregado por los haitianos ayuda a la existencia de un país multicultural, volcado a lo positivo de las diferencias existentes entre personas: “que se mire como positivo dar una oportunidad de volver a preguntarnos por los desafíos de un país inclusivo, en este caso una escuela intercultural” (D3E2).

Las miradas hacia un nuevo enfoque educacional tienen ser que positivas, adhiriendo a una mejor y mayor capacidad de las instituciones a ayudar, comprender e incluir a los nuevos estudiantes haitianos. La forma de fortalecer el currículo actual, de hacerse cargo de la inclusión, es también parte de lo que debería incorporar la política pública, que conlleva, entre otras cosas, “generar ambientes inclusivos donde se transmita, se reconozcan y se acepten las diferencias de todas las culturas” (E1).

Según lo expuesto, es necesario considerar la barrera idiomática como una fuente de oportunidad y no una interferencia o dificultad en el proceso educativo, como lo entiende uno de los expertos entrevistado: “Entonces el programa que tiene la inclusión idiomática no

establece solo clases a un lugar nuevo, además hace un poco de mezcla de cultura, en enseñarnos cómo funciona la cultura chilena, qué tiene de distinto con la cultura haitiana” (E1). Este aspecto será relevante para posibles intervenciones en las escuelas que cuenten con estos grupos de migrantes haitianos a nivel nacional.

Queda en evidencia que esta es una realidad importante que debe ser considerada con más atención debido a la relevancia del tema en el país y también con la mayor colaboración posible. Si bien en los datos recogidos se puede apreciar que la discriminación no parece estar presente, sí se destaca que aún no se han generado las estrategias adecuadas para acoger en forma apropiada a los niños y niñas que hablan otra lengua.

Es así que para realizar futuras investigaciones sobre este tema, se podrían incluir otras comunas en las cuales también están presentes estos grupos, con muchos más colegios con población migrante a nivel nacional, para generar propuestas que puedan ser compartidas y que faciliten la verdadera inclusión. De esta manera, se puede indagar más sobre los problemas planteados en esta investigación e incluir las categorías y subcategorías emergentes para hablar detenidamente con todos los y las participantes de las comunidades educativas y contar con el apoyo de otros expertos en la materia, puesto que esta problemática es multitransversal y las ciencias, en su conjunto, deben generar un trabajo que entregue estrategias y soluciones efectivas y prontas para las comunidades migrantes, las que es nuestro deber acoger en el país, especialmente en el ámbito educativo.

5. Referencias bibliográficas

- Agar, L. (2012). Migraciones posmodernas en Chile: Reflexiones sobre cohesión social y pluralidad cultural. *Palabra*, (12), 106-127.
- Alvites, L., & Jiménez, R. (2011). Niños y niñas migrantes, desafío pendiente. Innovación educativa en escuela de Santiago de Chile. *Synergies Chili*, (7), 121-136.
- Aninat, I., & Vergara, R. (Eds.) (2019). *Inmigración en Chile. Una mirada multidimensional*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Barbera, A., & Inciarte, A. (2012). Fenomenología y hermenéutica: dos perspectivas para estudiar las ciencias sociales y humanas. *Multiciencias*, 12(2), 199-205. Recuperado desde <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/multiciencias/article/view/16900>
- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. doi: 10.15517/revedu.v43i1.30458
- Ceja, I. (2015). Migraciones haitianas en la región andina. *Boletín Del Sistema de Información Sobre Migraciones Andinas*, 19, 2-13.
- Departamento de Extranjería e Inmigración del Ministerio del Interior. (2016). *Estadísticas migratorias*. Recuperado desde <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>
- Fernández, H., & Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: Reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(1), 24-39.
- Figuroa-Saavedra, M. (2009, julio-diciembre). 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), 149-175.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración / Language and Migration*, 5(2), 11-28.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos*, 32(2), 151-169.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2019). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2019. Informe Técnico*. Recuperado desde https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migración-internacional/estimación-población-extranjera-en-chile-2018/estimación-población-extranjera-en-chile-2019-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=5b145256_6
- Jorquera, C. (2017). Políticas públicas y derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(1), 380-399.
- Ministerio de Educación. (2017). *Ley de Inclusión*. Recuperada desde <https://leyinclusion.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017). Documento de trabajo N° 12*. Santiago: Autor.
- Nicolao, J. (2019). Los migrantes regionales en Bahía Blanca, Argentina: Desafíos en el acceso a derechos sociales [Regional migrants in Bahía Blanca, Argentina: Challenges in social rights access]. *Estudios Fronterizos*, 19(20), 1-25. doi: 10.21670/ref.1903024
- Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., & Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Revista Interciencia*, 44(7), 414-420.
- Poblete, R. (2018). 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), 51-65.
- Poblete, R., Galaz, C. (2016). Niños y Niñas Migrantes: Trayectorias de Inclusión Educativa en Escuelas de la Región Metropolitana. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Final-deInvestigacio%CC%81n-Migrantes.pdf>

- Prud'Homme, L., Dolbec, A., & Guay, M. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2),165-188.
- Reyna, P. (2017). *Trastornos psicosociales de la migración haitiana en la región fronteriza de la República Dominicana* (Tesis Doctoral). Recuperado desde <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=p%2FGISjAPDMs%3D>
- Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de "inclusión" de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis*, 14(42), 217-245. doi: 10.4067/S0718-65682015000300011
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Ruiz-Bernardo, P. (2016). Percepciones de docentes y padres sobre la Educación Inclusiva y las Barreras para su Implementación en Lima, Perú. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 20(2), 115-133.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). Basis of qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4).
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., & Morales, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. *Diálogo andino*, (57), 61-71. doi: 10.4067/S0719-26812018000300061
- Thayer, L. (2019). La política migratoria en Chile en la disputa por los derechos humanos. *Revista Anales*, (16), 15-26.
- Tinajero, M., & Solís, S. (2019). Inclusion and school management in Mexican indigenous schools. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 147-168. doi: 10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.945

Toledo, Gloria (2016). "Propuesta didáctica para la enseñanza de español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile". *Lengua y migración*, 8(1), 81-103.

Universidad Diego Portales. (2017). Informe anual sobre derechos humanos en Chile 2017.

Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(73), 637-654.