

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS MIGRANTES EN LOS PROCESOS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA ESCOLAR*

PARTICIPATION OF MIGRANT FAMILIES
IN SCHOOL LANGUAGE IMMERSION PROCESSES

Iskra Pavez-Soto**, Pamela Villegas***, Juan Ortiz-López****, Nicolás Grandón*****,
Jeannette Acuña*****, Camila Coloma*****, Andrea González*****

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar la participación de las familias migrantes haitianas en el proceso de inmersión lingüística que viven sus hijas e hijos cuando asisten a la escuela en Chile.

* En este artículo se muestran resultados parciales de un Proyecto de investigación FONDECYT N° 1170947 y una tesis de grado de Fonoaudiología de la Universidad Bernardo O'Higgins.

** Dra. en Sociología, Universidad Bernardo O'Higgins. Email: iskra.pavez@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>

*** Magíster en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins. Email: pamela.villegas@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9352-6903>

**** Dr. en Educación, Universidad de Las Américas. Email: jortizl@udla.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8756-7012>

***** Magíster en Educación, Universidad Bernardo O'Higgins. Email: nicolas.grandon@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7408-2756>

***** Licenciada en Fonoaudiología, Universidad Bernardo O'Higgins. Email: jeannette.acuña@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1443-956X>

***** Licenciada en Fonoaudiología, Universidad Bernardo O'Higgins. Email: camila.coloma@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2424-1795>

***** Licenciada en Fonoaudiología, Universidad Bernardo O'Higgins, Email: andrea.gonzalez@ubo.cl, ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3689-8161>

En concreto, se espera reflexionar sobre cómo se promueve el aprendizaje del idioma español en el hogar, las estrategias utilizadas y los apoyos que reciben de parte del establecimiento escolar o del estado. Mediante una metodología cualitativa, se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas a madres, padres y apoderados de una escuela pública, con altos índices de vulnerabilidad social, ubicada en la comuna de Cerrillos de la Región Metropolitana. Los resultados reflejan la realización de diversas estrategias de apoyo por parte de las familias para promover el aprendizaje de una segunda lengua, aun cuando existen factores estructurales que dificultan esta labor de acompañamiento. En general, se evidencia una escasa comunicación entre la escuela y el hogar; y en particular con los no hispanohablantes, debido a la barrera del idioma. Se reconoce la ayuda recibida de parte del cuerpo docente, dejando en sus manos la mayor responsabilidad de la enseñanza lingüística. Se concluye con la necesidad de crear programas de atención a la diversidad cultural y lingüística presente en el aula escolar, al tiempo que se desarrollen políticas públicas de educación intercultural en nuestro país.

Palabras claves:

Infancia, educación, migración, aculturación, familia, bilingüismo.

Abstract

The objective of this article is to identify the participation of Haitian migrant families in the process of linguistic immersion experienced by their children when they attend school in Chile; specifically, it is expected to reflect on how Spanish language learning is promoted at home, the strategies used and the support they receive from the school or the state. Nine semi-structured interviews using a qualitative methodology were conducted with mothers and fathers, guardians of a public school with high level of social vulnerability, located in the Cerrillos district of the Metropolitan Region. The results reflect the implementation of various support strategies by families to promote a second language, despite the existence of structural factors that hinder this task of assistance. In general, there is little communication between the school and home in general, and in particular

with non-Spanish speakers, due to the language barrier. The help received from the teaching staff is acknowledged, leaving the greater responsibility for language teaching in their hands. It concludes with the need to create programs to address the cultural and linguistic diversity present in the classroom, while developing public policies for intercultural education in our country.

Keywords:

Childhood, education, migration, acculturation, family, bilingualism.

1. Introducción

Durante los últimos años, la población migrante haitiana en Chile ha aumentado y con ello la llegada de sus hijas e hijos a la escuela. Sin embargo, el sistema educativo no se ha preparado para acoger esta diversidad lingüística. En la enseñanza predomina el uso del castellano como lengua franca. Si bien se enseñan nociones básicas de inglés, como lengua extranjera, no existe una política pública de acogida e inmersión lingüística para infancias no hispanoparlantes. En este estudio, nos preguntamos sobre la participación de las familias migrantes en este proceso y cómo favorecer su rol en el aprendizaje infantil de una segunda lengua.

La lengua materna de Haití es el creole, por lo tanto, cuando las niñas y los niños haitianos ingresan a la escuela se topan con la barrera idiomática. No obstante, de todos modos, deben adaptarse y aprender los contenidos de las asignaturas con los recursos que tienen a su alcance, lo que puede afectar su rendimiento académico. El desarrollo de esta problemática comienza a investigarse paulatinamente en nuestro país, pero aún se desconoce cómo las familias migrantes haitianas vivencian el proceso.

Un estudio de Santos, Modelo y Vásquez (2018) exploró la participación y comunicación de las familias migrantes con el centro escolar al que asisten sus hijas e hijos en España, revelando una escasez de acciones conjuntas entre la escuela y el hogar. Las familias extranjeras participaban menos, debido a que sus horarios laborales

no coincidían con las actividades extracurriculares o las reuniones. Además, desconocían el funcionamiento del sistema educativo nativo, observándolo como un recurso institucional de apoyo en el trabajo de cuidado. Blanco y Umayahara (2004) comprobaron que la participación activa de las familias migrantes en la educación infantil mejora considerablemente los resultados en el rendimiento y aprendizaje. Indudablemente, la escolarización es uno de los principales mecanismos de integración para la niñez migrante, pues les permite indagar sobre diferentes ámbitos de la cultura del país de destino, así como también promueve el ejercicio de derechos y aumenta la calidad de vida.

El propósito de este artículo es identificar los mecanismos o las diversas formas de participación de las familias migrantes haitianas en el ingreso escolar. La pregunta de investigación ahonda en indagar sobre la inmersión lingüística; dado que, como ya se ha dicho, la lengua materna haitiana es el creole, mientras la escolarización se realiza en español. También había interés en conocer las dinámicas lingüísticas en el seno familiar y las dificultades derivadas de ello. Por último, se hizo una profundización en torno a las estrategias que despliegan las familias para aprender el español, así como también se quería saber si recibían algún tipo de apoyo institucional de parte de la escuela.

2. Contexto

De acuerdo al Departamento de Extranjería y Migración, DEM (2017) la población migrante en Chile era en torno a las 300 mil personas en el 2010; y se estimaba que en el 2020 llegaría a 1,5 millones de personas, es decir, en 10 años se quintuplicó la cantidad de personas migrantes en Chile. Actualmente, la población migrante representa cerca del 8% de la población total del país (Servicio Jesuita a Migrantes, SJM, 2020). El grueso de la población migrante llega a nuestro país en busca de trabajo y mejores oportunidades para sus familias e hijos, quienes pueden requerir de escolarización obligatoria o terciaria.

El incremento de las cifras migratorias de la población haitiana en Chile se ha observado de forma particular en los datos de visas de permanencia definitiva, los cuales revelaron un aumento del 209% entre 2005 al 2017, con una cifra de 11.277. En relación con la variable de sexo-género, la población haitiana está altamente masculinizada, debido a sus necesidades económicas y a una mayor oferta de empleos segmentados y dirigidos hacia los hombres, aunque la migración de mujeres haitianas se ha incrementado en un 30,4%. Este flujo migratorio está compuesto principalmente por jóvenes y adultos entre 30 a 44 años (52%), mientras que la niñez de 0 a 14 años representa el 7,2% del total. Las causas del éxodo haitiano son diversas y complejas, pero aluden principalmente a una profunda crisis económica que dificulta el desarrollo social, unido a la corrupción e inestabilidad política y agravada por una serie de catástrofes naturales que han obligado a buscar oportunidades en otros países de la región (DEM 2016).

En el año 2019, la niñez migrante constituía el 4,5% de la matrícula total del sistema escolar. La mayoría accedía a la educación pública (59%) en contraste con estudiantes locales (35%). La transformación de la morfología del sistema educativo chileno ha tenido impactos de orden demográfico y social; la presencia de niños, niñas y adolescentes migrantes está transformando las culturas escolares, los ambientes de aprendizaje, la convivencia y las políticas educativas (Rojas, Madero y Lobos, 2020). La matrícula extranjera desde la educación parvularia hasta la enseñanza media ha aumentado sostenidamente desde la década de los 2000. Sin embargo, en la educación superior no ha pasado lo mismo; por ejemplo, en el año 2014 se registraban 16.722 universitarios migrantes, constituyendo el 1,5% de la matrícula total y en el 2019 esa cifra llegó a 18.704 (SJM, 2020). En el año 2019, el 0,95% del total del estudiantado era de origen extranjero, donde la población escolar de origen haitiano sería de 6.209 (Rojas, Madero y Lobos, 2020), lo que corresponde al 0,09% de la población total de estudiantes en Chile. Siguiendo la tendencia global, la mayor parte de la niñez haitiana se inserta en la educación municipal, porque son escuelas económicas y accesibles, pero que disponen de menores recursos para acoger a la diversidad

(Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC, 2018).

La ley N° 20.845 sobre inclusión escolar en Chile (MINEDUC, 2017) indica que el establecimiento debe aceptar a cada niña, niño y adolescente que quiera ser parte de la institución, respetando la diversidad y cultura de cada estudiante. Si bien esta ley promueve la interculturalidad, se queda en una declaración de buenas intenciones, porque no inyecta recursos económicos, profesionales y logísticos a los centros escolares para gestionar la diversidad cultural y lingüística. De hecho, la ley de inclusión escolar crea los Programas de Integración Escolar (PIE en adelante), dotados de recursos pedagógicos y físicos para facilitar la inclusión del estudiantado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), ya sea de tipo transitorias: como aprender a leer; o permanentes: como dificultades físicas, entre otras, con el objeto de igualar oportunidades (MINEDUC, 2017). Sin embargo, la población migrante en general, y la no hispanohablante en particular, carecen de programas especializados, como lo señala Nicolao (2019) aludiendo al ámbito educacional entre otros, donde manifiesta la inquietud constante de un déficit generalizado en las políticas migratorias, abordando cómo el acceso básico a distintos servicios es mermado para las personas que no son culturalmente próximas.

3. Marco teórico

La inmersión lingüística escolar puede ser definida como un proceso activo de aprendizaje de una nueva lengua extranjera o segunda de parte del aprendiz, demostrando el desempeño de sus capacidades comunicativas en distintos contextos (Reyero, 2014). La puesta en marcha de procesos de escolarización de este tipo obedece a la necesidad de revitalización de lenguas y culturas minoritarias que coexisten en un país. Es decir, se trata de mecanismos canalizadores de las políticas públicas lingüísticas y educacionales. Uno de los objetivos de los programas de inmersión lingüística es fomentar la integración de todo el estudiantado. Según Jong y Howard (2009), la integración de las y los estudiantes contribuye al desarrollo de

relaciones inter-grupo positivas entre hablantes de lenguas, tanto minoritarias como mayoritarias. Por tanto, la inmersión lingüística puede ser comprendida como un mecanismo de doble funcionamiento, pues propone, por un lado, la incorporación de lenguas maternas distintas a las hegemónicas para potenciar el desarrollo igualitario de aprendizajes y habilidades. Por otro lado, este mecanismo contribuye a la integración social de estudiantes de lenguas minoritarias, a través del desarrollo de competencias comunicativas.

Los procesos de inmersión lingüística se dividen en dos grandes tipos: la inmersión unilateral y la inmersión bilateral. Por una parte, la inmersión unilateral busca que las y los hablantes comprendan la nueva lengua de la manera más idónea posible. De este tipo de inmersión, emerge el concepto de *inmersión total*, el cual se refiere al uso permanente de la nueva lengua, en distintos contextos y momentos del proceso de aprendizaje, en contraste al uso restringido de la lengua nativa en casos de extrema necesidad. Existe también la *inmersión total de tipo parcial*, donde la lengua en aprendizaje se utiliza durante la mitad del tiempo total dedicado al proceso de inmersión (Reyero, 2014).

Por otra parte, la inmersión bilateral se relaciona con el aprendizaje tanto del nuevo idioma como del idioma natal, es decir, se concede a ambas lenguas el mismo estatus e importancia a través de igual tratamiento o dedicación horaria, entre otros factores. Un aspecto relevante de este tipo de inmersión es su potencial para desarrollar competencias lingüísticas comunes entre las y los hablantes (Reyero, 2014). La evidencia respecto de los beneficios obtenidos por estudiantes en contextos de inmersión señala que, al cabo de cuatro años, las niñas y los niños desarrollan patrones similares a las de hablantes completamente bilingües en sus trayectorias de desarrollo, tanto de las competencias lingüísticas como metalingüísticas (Hermanto, Moreno y Bialystok, 2012). En consecuencia, los procesos de escolarización a través de la inmersión lingüística contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas que permiten a las y los hablantes alcanzar un dominio de la lengua completamente bilingüe. Sin duda, la contribución de estos procesos es alta en cuanto al desarrollo de competencias bilingües. No obstante, esta

capacidad adquirida durante los años de inmersión no contribuye necesariamente a estrechar los espacios entre lenguaje e identidad (Bearse y Jong, 2008).

4. Políticas lingüísticas e interculturalidad en Chile

Sumonte et al (2018) afirman que Chile cuenta con una política lingüística desde 1996, la que fue desarrollada por el MINEDUC y canalizada a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). El objetivo principal de este programa fue el reconocimiento y revitalización de las lenguas y culturas indígenas del país, con el propósito de promover la interculturalidad. Actualmente, esta política es implementada en algunas regiones de Chile donde la población indígena es más numerosa.

A diez años de la puesta en marcha de esta política, López (2006) asegura que el PEIB, único dispositivo público que promueve la interculturalidad en Chile, está basado exclusivamente en potenciar el bilingüismo de los pueblos originarios. Esta crítica se fundamenta en que el programa tiene como objetivo establecer una educación intercultural basada en el conocimiento de la lengua característica de los pueblos autóctonos, sin hacerse cargo de las necesidades lingüísticas reales de otros habitantes del país y del estatus de sus lenguas, como, por ejemplo, la población migrante no hispanohablante. En este sentido, las políticas de revitalización lingüística no son suficientes, requiriéndose una complementación de la legislación actual que considere el caso del estudiantado extranjero. La actual política lingüística debe transitar hacia una política abierta a las necesidades contextuales de escenarios urbanos y rurales.

No cabe duda que el creciente aumento de estudiantes migrantes en Chile ha generado la necesidad de crear un espacio multicultural en el país, proyectando una evidencia de mejora en las oportunidades de la vida (Berríos y Palou, 2015). 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 esta se dé de manera natural, buscando que se

genere una relación igualitaria entre dos grupos diferentes, con distinta posición y conocimientos, generando un diálogo recíproco entre las culturas. Para estos efectos, Novaro (2006) propone que se reconozca positivamente la diversidad, lo que implica comprender que la heterogeneidad no es un problema. En este espacio dialógico y respetuoso de la otra cultura es donde se interpretan los códigos comunicativos entre las y los hablantes (Banks, 2009).

5. Aculturación y adopción de una nueva lengua en contextos de movilidad

Cuando las personas migrantes llegan a un nuevo país deben desarrollar una serie de actitudes de adaptación, en un proceso denominado *aculturación*. Las actitudes que cada cual despliegue dependerán, en gran medida, de los orígenes nacionales y la clase social de cada grupo familiar. A partir de sus investigaciones, Portes y Rumbaut (1996, 2001) identifican tres tipos de aculturación de las familias migrantes donde ciertos factores influyen de un modo concreto (teoría de la asimilación segmentada), en especial en el dominio lingüístico. Las pautas de aculturación van desde un modelo familiar, que asume completamente la cultura y lengua del país receptor, hasta quienes se resisten, pasando por un modelo intermedio que flexibiliza ambas posturas:

Aculturación consonante: En este tipo de aculturación todas las personas del núcleo familiar aprenden el idioma local, la nueva cultura y abandonan paulatinamente las costumbres y los lazos de su país de origen. Este tipo de prácticas es un fenómeno más usual entre quienes provienen de las clases medias y altas (Portes y Rumbaut, 1996, 2001).

Aculturación disonante: Las familias que siguen este modelo de aculturación se caracterizan porque las hijas e hijos adoptan rápidamente la lengua y el estilo de vida del país de destino; mientras sus progenitores se adaptan lentamente o rechazan la cultura imperante.

Según Portes y Rumbaut (1996, 2001), estas prácticas ocasionan que se inviertan los roles ‘tradicionales’ de autoridad adulta, ocasionando una sensación de impotencia y frustración en las madres y los padres, al no dominar el idioma –dependen de la traducción que les hacen hijas e hijos–. La aculturación disonante no necesariamente conduce hacia la movilidad descendente, pero aumenta su probabilidad.

Aculturación selectiva: Algunas familias adoptan un modo de aculturación intermedio entre los dos anteriormente descritos, que se caracteriza porque las niñas y los niños desarrollan lazos al interior de la comunidad migrante, donde existen sólidas redes de apoyo que evitan la pérdida de la lengua y de los valores originarios (bilingüismo). En este modelo, se facilita el encuentro entre las culturas y se aminoran los conflictos generacionales. Portes y Rumbaut (1996, 2001) instan a su promoción en las políticas públicas, ya que reafirma los lazos transnacionales y promueve la inclusión o movilidad ascendente. Este tipo de inserción es más común entre familias con elevados niveles académicos, una comunidad fortalecida y amplia capacidad para gestionar recursos.

6. La participación de las familias migrantes en el sistema escolar chileno

En Chile, la Ley General de Educación (MINEDUC, 2009) indica que la participación de las familias genera un proceso inspirador en cuanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes. En una investigación de Sánchez, Reyes y Villarroel (2016) se identificó que la participación de la familia en los procesos educativos es un factor clave para el éxito escolar. A través de una fase cuantitativa se observó un mejor rendimiento escolar en las niñas y los niños que recibían apoyo de parte de sus progenitores en las tareas escolares. En cuanto al análisis cualitativo, se observó que las variables tanto económicas como sociales también influyen en el rendimiento académico.

La participación de las familias en las escuelas generalmente se

define de una manera confusa y poco clara. Un informe presentado por Blanco y Umayahara (2004), en relación con las familias migrantes, indica que su participación comprende distintas acciones que repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus hijas e hijos. Usualmente, la participación adulta se reduce a asistir a las reuniones de madres, padres y apoderados, dejando en el cuerpo docente la mayor responsabilidad del proceso educativo infantil. Sin embargo, las personas adultas tienen la capacidad de incidir, decidir, opinar, aportar y disentir sobre lo que sus hijas e hijos realizan dentro y fuera del establecimiento, por lo tanto, tendrían el deber ético de participar, implementar nuevas ideas y tomar decisiones de manera conjunta y proactiva (Blanco y Umayahara, 2004). Sin duda, las familias constituyen un factor esencial en el proceso educativo infantil, sin importar del país ni el idioma. Además, desde una perspectiva intercultural, es importante que las niñas y los niños logren conservar sus raíces y mantenerse en contacto con sus culturas de origen (González, 2007). El trabajo colaborativo y recíproco entre familia y escuela incide directamente en el proceso de integración de las niñas y los niños migrantes, de tal manera de unificar criterios, fomentando la presencialidad de toda la comunidad educativa en los establecimientos educacionales, como lo señala Fernández y Heras (2019) en su investigación desarrollada en Sevilla, donde plantean el concepto de reunificación, como base para la inclusión y el futuro éxito escolar.

7. Metodología

Esta investigación se realizó en una escuela pública y municipal con una tasa de matrícula extranjera en torno al 45% (2018), ubicada en la comuna de Cerrillos, sector poniente de la Región Metropolitana. La metodología fue de carácter cualitativo, se utilizó la técnica de la entrevista semi-estructurada (Valles, 1999), de carácter individual y escrita en español y creole. La selección de los sujetos se basó en un muestreo no probabilístico, por conveniencia, según el grado de accesibilidad, mediante “bola de nieve” (Otzen y Manterola, 2017).

La muestra quedó conformada por: nueve madres y padres de niñas y niños entre seis a trece años de edad, provenientes de Haití, con inserción reciente en el sistema educativo, entre uno y dos años y que no hablan en español. Las madres, los padres y tutores firmaron un consentimiento informado, en español y creole, que garantiza confidencialidad, seguridad y ausencia de factores de riesgo. Cabe destacar que las y los tutores hablaban el idioma español en diferentes niveles, algunos con mayor dominio y otros de una forma instrumental que les permitía conseguir un trabajo. Por lo tanto, las transcripciones de las entrevistas y la presentación de las citas que se exponen a continuación fueron corregidas mediante la implantación de conectores o palabras explicativas en corchetes, de manera de facilitar la lectura e interpretación de los datos y evitar la estigmatización de los grupos sociales vulnerables. Los nombres que se muestran al final de las citas de las entrevistas son pseudónimos seleccionados por las propias personas participantes en el estudio.

8. Resultados

Estrategias familiares para aprender el idioma

La primera categoría apunta a observar las estrategias que utilizan las familias migrantes para aprender el idioma, frente a lo cual contestaron prácticas como hablar, leer o ver películas en español:

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, las madres y los padres haitianos suelen ocupar el español en casa de manera cotidiana como una estrategia para conseguir el aprendizaje de la lengua española con el fin de que las niñas y los niños logren desempeñarse de manera eficiente en el contexto educativo y social.

Estos apoderados indican que las ayudas se centran especialmente en que la comunicación en el hogar sea en español, porque consideran que así se facilitará el aprendizaje. Horno (2016) indica que el bilingüismo sucedido en casos en que se aprende primero una lengua y otra después, permitirá el proceso natural de inmersión lingüística, por lo que mientras mayor sea el uso de esta nueva lengua, más rápido se aprenderá, en tanto ejercicio cotidiano y poco a poco más común. De esta manera, se produce una asimilación del idioma, aprendiéndose de forma obligatoria y por adaptación (Portes, Kelly y Haller, 2006).

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 que cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

Otro grupo de madres y padres mencionan que ayudan a sus hijas e hijos con las tareas que llevan desde el colegio hacia la casa, que por cierto son entregadas en español, lo que implica la necesidad de fortalecer la lectura en este idioma. Frente a lo dicho, se expone que las ayudas que les brindan desde la casa son estrategias verbales y auditivas, aportando de manera activa en el quehacer del alumno, generando un lazo de participación familiar (Blanco y Umayahara

2004). A su vez, se coincide con Ortega (2015), por cuanto las familias migrantes recurren a la lectura motivados por diversos factores, entre los cuales destacan la comunicación, el desarrollo profesional y el apoyo escolar.

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, 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 los padres se relaciona con lo auditivo y visual, pero de manera indirecta, es decir, sin utilizar material educativo o relacionado con los contenidos académicos, Otro tipo de argumentos señalan que esta forma es “fácil, porque son niños y aprenden más rápido al tener mejor memoria”, pues independiente de las habilidades de memoria, las y niñas los niños aprenderán más rápido la lengua nativa en la medida que tengan estímulos externos de apoyo (Pérez y Rahona, 2005). Es evidente que en la época actual la tecnología ocupa un rol fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues además es visualmente atractiva y genera un refuerzo auditivo que fortalece el uso del idioma.

No utiliza estrategias

Finalmente, una parte de las madres y los padres dice no realizar estrategias de apoyo lingüístico, porque no tendrían las herramientas o los recursos en casa para fomentar el aprendizaje del español en sus hijas e hijos provenientes de Haití.

“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).

Las razones aluden a falta de tiempo por parte del padre o la madre, las largas jornadas laborales y sobrecarga de tareas domésticas. Esto refleja una carencia mucho más profunda y se vincula con que los padres y las madres a veces tampoco dominan muy bien el idioma del país de destino, en este caso español. Advertimos que la muestra podría estar sesgada, debido a la reciente llegada de menos de dos años a Chile, sin embargo, también sabemos de las características del mercado laboral precario en que se insertan los grupos migrantes durante la primera fase del proyecto migratorio, además de las barreras estructurales que hacen muy difícil enseñar algo que no se domina por completo.

Por su parte, un padre menciona que no desarrolla estrategias puesto que la responsabilidad de la enseñanza y aprendizaje de la nueva lengua sería de la profesora o del establecimiento escolar donde asisten las niñas y los niños, desplazando su rol de mediación y acompañamiento. En un estudio (Pavez-Soto et.al, 2019), se comprobó que, en ciertos casos externos, se genera una especie de resistencia al cambio cultural y al aprendizaje de un nuevo idioma, haciendo más difícil la adaptación infantil. La interculturalidad en este sentido adquiere gran relevancia, puesto que facilita el encuentro entre culturas, enriquece el reconocimiento mutuo y promueve los derechos ciudadanos (Banks, 2009).

Apoyo del establecimiento escolar en el aprendizaje del idioma

La segunda categoría apunta a observar los apoyos que entrega el establecimiento escolar en el proceso de inmersión lingüística de las niñas y los niños migrantes, frente a lo cual los sujetos contestaron lo siguiente:

El apoyo de la lectura

“[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, que 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 madres y padres identifican que el establecimiento les enseña a sus hijos e hijas la forma más básica de la comunicación, mediante letras y palabras, las cuales influyen en la lectura, escritura y comunicación en español. Para aprender a hablar una segunda lengua la comunicación es íntegra, verbal, auditiva y visual. Los apoyos en el proceso de inmersión lingüística de la lengua española son dados por el establecimiento escolar y reforzados en la interacción cotidiana y social con el grupo de pares. Ojeda, Cuenca y Espinosa (2008) explican que la persona migrante se integra a una cultura en un proceso de paulatina asimilación cultural, “aculturación” que se nutre de la comunidad (Portes y Rumbaut, 2001).

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 que cursa sexto básico, vive en Chile hace dos años).

Un grupo de apoderados manifiestan no tener información sobre las rutinas que realizan sus hijos e hijas en el establecimiento y cómo éstas pudieran aportar en el proceso de inmersión lingüística. Asimismo, no están en conocimiento de cómo el establecimiento apoya la inclusión cultural del alumnado, lo que demuestra una falta de comunicación entre escuela y familia (González, 2007). Tampoco mencionan el soporte que entrega el establecimiento a

través del Programa de Integración Escolar (PIE) o el programa de refuerzo escolar, donde trabaja un equipo multidisciplinario que colabora a mejorar el aprendizaje escolar.

El apoyo de 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).

En las respuestas mencionadas se logra reconocer que también las madres y los padres identifican a las y los docentes como gestores de recursos comunicativos para sus hijos e hijas, destacan la labor de una profesora en particular que representa una figura de conocimiento, autoridad y apoyo en el día a día. En la medida de sus posibilidades, la y el docente de aula es quien lleva a cabo el proceso de inmersión lingüística, con estrategias concretas, como el uso de traductores en línea, facilitados por la tecnología o algún medio de información y comunicación con el estudiantado migrante.

El rol social

“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).

Por otra parte, también se identifica la cooperación en el grupo de pares, amistades, compañeros de sala y patios que a través de los juegos y las actividades lúdicas cumplen una labor fundamental en el proceso de inmersión lingüística (Chaves, 2013), ya que facilitan la interacción social y cotidiana; cuando no se logran comunicar con palabras, buscan la forma de explicar y darse a entender mediante gestos o traduciendo las instrucciones de la profesora.

Participación de las familias

La tercera categoría de análisis del estudio se trata de la participación de las y los apoderados en los proyectos del establecimiento y su vivencia en él, 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 si [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 comentan que desconocen las actividades que realiza la escuela y tampoco participan en ningún proyecto escolar. Una hipótesis que podría explicar esta rotunda negativa alude a múltiples factores: uno de ellos y el principal, es la falta de tiempo debido a las largas jornadas laborales, los trayectos y la residencia lejana. Por otro lado, el horario de ejecución de los proyectos y las actividades es incompatible con la disponibilidad de tiempo de las

personas adultas. También, podría considerarse la desinformación respecto de estos programas, en qué consisten, cómo participar Fernández y Heras (2019). Pareciera que las familias migrantes haitianas no conocen las actividades realizadas en el establecimiento o, tal vez, como la información es entregada en español no alcanza a toda la comunidad escolar. Resulta interesante el caso de una familia que reconoce la existencia de alguna actividad, pero no asiste. También es llamativo que se nombre a la iglesia de barrio, ubicada cerca del hogar, donde se enseña español a toda la familia. Se trata de una red de apoyo que facilita el aprendizaje del idioma y, al mismo tiempo, realiza una acogida estratégica, presentando interés y empatía por aquellos grupos socialmente vulnerables (Aguirre, 2017). De igual manera, a través de entrevistas informales realizadas en el trabajo de campo, se ha detectado que la escasa participación de las y los apoderados haitianos en las actividades asociadas al proceso educativo, también se podría explicar por la falta de regularización administrativa, es decir, el estatus migratorio en el país, lo que trae consigo incertidumbre y temor a la hora de interactuar con una institución pública, como lo es la escuela, perjudicando, indirectamente la familiarización con el idioma español.

Demandas

La cuarta categoría de análisis del estudio consiste en evidenciar las demandas que consideran necesarias de impugnar al establecimiento escolar por parte de las y los apoderados. Se recopilaron las siguientes opiniones:

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 respecto a lo que se consideran demandas o ayudas necesarias que debe entregar el establecimiento escolar para lograr un aprendizaje del español de manera óptima. Los participantes mencionan que la o el docente puede entregar herramientas educativas, como libros, escritura y talleres en la lengua nativa. Se reconoce que una gran responsabilidad estaría en manos de las y los docentes, quienes serían profesionales capacitados y cuentan con metodología para facilitar el aprendizaje. Una parte de las madres y los padres, dice no saber ayudar en el aprendizaje del español y reiteran la posibilidad de mayor permanencia de horario en la escuela, probablemente por la necesidad de apoyo en las tareas de cuidado infantil.

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).

Un segundo grupo de apoderados menciona la necesidad de que el establecimiento escolar cuente con alguien que hable el idioma del

país de origen, en este caso creole, a fin de que cumpla la función de intérprete o traducción al español y viceversa, para facilitar la comunicación y tener ayuda en los procesos de comunicación entre el hogar y el centro escolar. La demanda por intérpretes o mediadores interculturales ha sido largamente esgrimida por parte de las comunidades migrantes (Portes y Rimbaut, 2001; Pavez-Soto et al, 2019) porque se trata de un dispositivo especializado en entregar apoyo y orientación, es decir, es una política pública amigable con la niñez migrante más vulnerada. Dentro de las opiniones, Ed y Jo entregan una solución concreta a la necesidad urgente de contar con un facilitador que co-ayude en la educación intercultural (Banks, 2009).

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).

Un tercer grupo de apoderados considera fundamental incluir a la familia migrante en las reuniones y en talleres, a fin de enseñar a las madres y los padres cómo pueden ayudar a sus hijas e hijos para que aprendan la nueva lengua. Este tipo de actividades ya se realizan en el establecimiento escolar participante del estudio, pero exclusivamente para el estudiantado. No se invita a las familias y al parecer tampoco están al tanto de todo lo que sucede en la escuela. Un padre menciona como una estrategia la opción de extender el horario del establecimiento escolar, lo cual puede interpretarse en función de esta categoría, es decir, para reforzar la lección del español o como una demanda de cooperación en el cuidado infantil, ya que, debido a las largas jornadas laborales, sus hijas e hijos permanecen solos o sin supervisión.

9. Conclusiones

Las madres y los padres haitianos, apoderados de un establecimiento público y participantes de este estudio, presentan una evidente

barrera idiomática. Esta situación podría ser la causa de los bajos niveles de participación de las familias migrantes en el proceso de inserción escolar, pero, hemos visto que hay diversos factores que actúan al unísono de forma compleja. No se debe olvidar la falta de políticas públicas interculturales que facilitan la inserción lingüística de las nuevas generaciones migrantes.

En esta investigación se logró determinar que las y los apoderados haitianos otorgan gran importancia al proceso de escolarización y adquisición de una nueva lengua en sus hijos e hijas. Las estrategias de las familias para apoyar este proceso son variadas.

La lengua materna de las comunidades haitianas es el creole, sin embargo, el idioma dominante en el nuevo contexto es el español. Lo anterior implica la necesaria adaptación lingüística, a veces reemplazando el español en el espacio íntimo y en ciertas circunstancias traducir y explicar los nuevos significados (Blanco y Umayahara, 2004).

Las familias haitianas reconocen la ayuda entregada por el cuerpo docente en las actividades de aula, pero se aprecia un desplazamiento de la responsabilidad en manos de profesionales. Además, valoran la relación social que tienen con sus hijas e hijos y el rol clave del grupo de pares, compañeras y compañeros chilenos y de otros orígenes que viven cotidianamente el desafío de la inclusión. Existe interés en el proceso educativo infantil, pero la comunicación e información de parte del centro escolar debiera canalizarse en los idiomas de origen de las familias migrantes. Al entregarse en español, ya sea de forma escrita o verbal o en las reuniones de apoderados, se dificulta la integración de toda la comunidad escolar.

La escuela tiene la evidente necesidad de comunicarse con las familias migrantes. Para ello, se podrían integrar acciones simples, como entregar notas traducidas en el idioma de origen (creole u otro), utilizar la tecnología de los teléfonos inteligentes para traducir en línea las reuniones de apoderados, o a través de las redes sociales entregar información clave, dada su masificación.

Existe una preocupación en las familias haitianas respecto a que sus hijas e hijos no olviden sus orígenes, su cultura y su idioma. Una educación intercultural debe garantizar que los establecimientos

públicos cultiven y valoren las raíces de las comunidades migrantes, incluyendo las no hispanohablantes. Las familias migrantes requieren de talleres y/o programas que les involucren en el aprendizaje del idioma local, con el potencial de convertirse en instancias de revalorización intercultural e inmersión lingüística.

El enfoque intercultural no implica solo recibir a estudiantes de diferentes nacionalidades, sino que determina hacerse cargo de las distintas necesidades educativas e idiomáticas del estudiantado y sus apoderados. Hoy en día, los establecimientos educacionales no cuentan con todo el respaldo de políticas públicas ni recursos económicos, infraestructura ni intérpretes, traductores o mediadores culturales. Así, las escuelas públicas con alta matrícula migrante apoyan a las familias extranjeras con escasas herramientas, lo que dificulta la comunicación entre las escuelas y las familias. En este sentido, las escuelas implementan una educación intercultural limitada, incapaz de garantizar el ejercicio pleno de derechos de la población migrante (Molina, 2011). La integración del estudiantado migrante se ve limitada por la escasa elaboración de políticas públicas específicas que colaboren en este proceso de inclusión. Del mismo modo, se necesitan mayores lineamientos en las normativas y en la articulación de documentos ministeriales orientadores de la práctica docente, lo que presenta un desafío para las y los profesionales que trabajan en el contexto escolar.

Reiteramos la necesidad de recursos de distinto orden, es decir, a nivel de gestión escolar técnica, pedagógica y financiera, fundamentadas en el principio de no discriminación, de manera tal que las comunidades educativas puedan trabajar en torno a sus propios procesos de acogida, complementar con la experiencia que surge desde la práctica y la experiencia profesional cotidiana.

Sin duda, las escuelas públicas han desarrollado estrategias de acogida e inclusión del alumnado migrante con las herramientas que tienen a su alcance. Ello ha implicado dispares resultados académicos y sociales. No obstante, es imperiosa la necesidad de crear políticas públicas de educación intercultural integral que gestionen correctamente la diversidad cultural y lingüística presente en las

aulas chilenas. Es evidente la falta de actualización curricular y la implementación de diversas iniciativas enfocadas concretamente desde la diversidad. Los vacíos existentes en la planificación de la política lingüística y curricular, y en las recomendaciones didácticas sobre los contenidos se traspasan a las escuelas, sus equipos profesionales, y las familias. En resumen, hasta el momento, las escuelas han abordado de la mejor manera posible una demanda ética y política de la sociedad contemporánea. Chile está viviendo un momento clave de refundación del contrato social que amerita ser analizado desde la perspectiva de la niñez más vulnerable.

Referencias

- Aguirre, T. (2017). Migración y religión. La conformación de una comunidad haitiana católica en Santiago de Chile en Rojas Pedemonte, N. y Koechlin, J. (Ed.) *Migración haitiana hacia el sur andino* (pp. 18-209). Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.
- Banks, J. (2009). Multicultural Education. Dimensions and paradigms. J. Banks (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 9-32). New York: Routledge.
- Bearse, C. y Jong, E. (2008). Cultural and linguistic investment. Adolescents in a secondary two-way immersion program. *Equity and excellence in education*, 41(3), 325-340.
- Berrios, L. y Palou, B. (2015). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83433781001.pdf>
- Blanco, R. y Umayahara, M. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago: ORELAC/UNESCO. Recuperado de https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2019/10/participacion_familias.pdf
- Chaves, A. (2013). Una mirada a los recreos escolares: El sentir y pensar de los niños y niñas. *Revista electrónica Educare*, 17(1), 67-87.
- DEM. (2016). Boletín informativo N°1, Migración haitiana en Chile. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>

- DEM. (2017). Reporte Migratorios. Población Migrante en Chile. (pp. 5). Chile. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/>
- Fernández, H. y 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.
- González, I. (2007). La Participación de las Familias Inmigrantes en la Escuela: Necesidades de Orientación y Formación. *XXI Revista de Educación*, 9, 155-169.
- Hermanto, N., Moreno, S. y Bialystok, E. (2012). Linguistic and Metalinguistic Outcomes of Intense Immersion Education: How Bilingual? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15, 131-145.
- Horno, M. (2016). Bilingüismo, cognición y ciencia. *Letras Libres*. Recuperado de <https://letraslibres.com/revista-espana/bilinguismo-cognicion-y-ciencia/>
- Jong, E. y Howard, E. (2009). Integration in two-way immersion education: equalising linguistic benefits for all students. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1), 81-99.
- López, L. (04 de marzo de 2006). Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina. *Aula Intercultural, el Portal de la Educación Intercultural*. Recuperado de <https://aulaintercultural.org/2006/03/04/desde-arriba-y-desde-abajo-visiones-contrapuestas-de-la-educacion-intercultural-bilingue-en-america-latina/>
- MINEDUC. (2009). *Establece la ley general de educación. Ley N° 20.370*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=>
- MINEDUC. (2012). *Establece la ley general de educación. Ley N° 20.609*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- MINEDUC. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE: Ley de Inclusión Escolar 20.845*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Establece la ley general de educación. Ley N° 20.845*. Recuperado de http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/LEY-20845_08-JUN-2015.pdf
- MINEDUC. (2018). *Política nacional de estudiantes extranjeros*. Recuperado de <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICANACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>

- Molina, F. (2011). *La interculturalidad de los centros educativos y la convivencia escolar*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5735305.pdf>
- Novaro, G. (2006). Educación intercultural en la Argentina: potencialidades y riesgos. *Cuadernos Interculturales*, 4(7) 49-60
- Nicolao, J. (2019). Los migrantes regionales en Bahía Blanca, Argentina: Desafíos en el acceso a derechos sociales. *Estudios Fronterizos*, 19(20), 1-25.
- Ojeda, A., Cuenca, J., y Espinosa, D. (2008). Comunicación y afrontamiento como estrategias individuales que buscan facilitar la adaptación social en población migrante. *Migración y desarrollo*, 11, 79-95.
- Ortega, F. (2015). Importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes. *Investigaciones sobre Lectura*, 3, 123-133.
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Revista International Journal of Morphology*, 35, 227-232.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Sepúlveda, N., Olguín, C. y Jara, P. (2019). "Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile". *Revista Interciencia*, 44, 414-420. https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2019/08/414_Com_Pavez_v44n7.pdf
- Pérez, C. y Rahona, M. (2005). La integración de los inmigrantes en el sistema educativo sesión Migraciones y Políticas Sociales en España. Recuperado de <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf>
- Portes, A., Kelly, P. y Haller, W. (2006). La asimilación segmentada sobre el terreno: la nueva segunda generación al inicio de la vida adulta. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, 19, 7-58.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (1996). *Immigrant America. A portrait*. Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*. Berkeley: University of California Press.
- Reyero, A. (2014). *La Inmersión Lingüística: una nueva forma de aprendizaje*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Rojas, N., Madero, C. y Lobos, C. (2020) *Migración en el aula: Creencias multiculturalistas y prácticas docentes constructivistas en escuelas chilenas*. Serie Investigación en Educación. Facultad de Educación Universidad Alberto

- Hurtado. Recuperado de <https://educacion.uahurtado.cl/wpsite/wp-content/uploads/2020/08/migracion-en-el-aula.pdf>
- Sánchez, A. Reyes F, y Villarroel V. (2016). Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública. *Revista Estudios pedagógicos*, 42, 347-367.
- Santos, M., Moledo, M., y Vázquez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. España: Síntesis.
- Servicio Jesuita a Migrantes, SJM. (2020). *Migración en Chile. Anuario 2019, un análisis multisectorial*. Área de Incidencia y Estudios, Servicio Jesuita a Migrantes. Recuperado de <https://www.migracionenchile.cl/publicaciones>
- Stefoni, C., y Stang, F., Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Revista Estudios internacionales*, 48, 153-182.
- Sumonte, V., Sanhueza, S., Friz, M., y Morales, K. (2018). Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile: Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de trabajo*, 35, 68-79.
- Valles, M. (1999). *Diseños y estrategias metodológicas en los estudios cualitativos. Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Recibido: 10.05.2021 Aceptado: 28.09.2021