

# **Inclusión de estudiantes haitianas(os) en el sistema escolar chileno: experiencias internacionales para derribar barreras lingüísticas**

## ***Inclusion of Haitian Students in the Chilean School System: International Experiences to Break Down Language Barriers***

Roberta de Oliveira-Soares<sup>1</sup> y Fabiola Melo-Araneda<sup>2</sup>

### **RESUMEN**

La inclusión en el contexto educativo ha sido un tema muy relevante en Chile en los últimos años, periodo donde también se ha visibilizado la diversidad presente en las salas de clases. En paralelo, Chile ha sido terreno de un proceso migratorio importante, posicionándose dentro de Latinoamérica como el país donde más ha aumentado la migración en los últimos años (Rojas y Vicuña, 2019). Este artículo se centra en aportar con experiencia internacional al contexto educativo chileno, para fortalecer los procesos de inclusión de estudiantes migrantes cuya lengua materna no es el español, experiencia vivida mayormente por estudiantes de origen haitiano. Con este fin se revisaron modelos de integración de países que cuentan con una larga historia como receptores de colectivos migrantes, tales como Canadá, Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia, entre otros. A través de estas experiencias internacionales, se busca aprender y reflexionar sobre la realidad chilena, para fortalecer las herramientas y estrategias que nuestras escuelas han implementado.

**Palabras claves:** inclusión; estudiantes migrantes; barrera idiomática; modelos de integración escolar; diversidad cultural.

---

<sup>1</sup> Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Canadá; máster en Sociología, Universidad de Sao Paulo, Brasil; [roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca](mailto:roberta.de.oliveira.soares@umontreal.ca); <https://orcid.org/0000-0002-4995-7909>.

<sup>2</sup> Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de Montreal, Canadá; máster en Ciencias Humanas y Sociales, Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París, Francia; [fabiola.melo@umontreal.ca](mailto:fabiola.melo@umontreal.ca); <https://orcid.org/0000-0003-1032-1732>.

### **ABSTRACT**

*Inclusion in the educational context has been a very relevant issue in Chile in recent years, a period where the diversity present in classrooms has also been made visible. In parallel, Chile has been the site of an important migratory process, positioning itself within Latin America as the country where migration has increased the most in recent years (Rojas and Vicuña, 2019). This article focuses on contributing international experience to the Chilean educational context, to strengthen the processes of inclusion of migrant students whose mother tongue is not Spanish, an experience mostly lived by students of Haitian origin. To this end, integration models were reviewed for countries that have a long history as recipients of migrant groups, such as Canada, the United States, Great Britain and France, among others. Through these international experiences, we seek to learn and reflect on the Chilean reality, to strengthen the tools and strategies that our schools have implemented.*

**Keywords:** *Inclusion; migrant students; language barrier; school integration models; cultural diversity.*

Chile se ha convertido en los últimos años en un país receptor de personas migrantes provenientes principalmente de Latinoamérica. Este proceso ha transformado la realidad chilena en diversas esferas, entre ellas el sistema educativo. Se sabe que el año 2020 habían 178.060 estudiantes migrantes en la educación escolar, alcanzando un 4,9% de la matrícula total, distribuyéndose en mayor porcentaje en establecimientos municipales y, luego, en escuelas particulares subvencionadas (Servicio Jesuita a Migrantes [SJM], 2021). Las nacionalidades presentes en mayor medida son venezolana (23%), peruana (17, 9%) y haitiana (14, 3%), dando cuenta de la heterogeneidad en la población migrante (Valdés y Veloso, 2019), la que se ve plasmada también en el sistema educativo.

La inclusión, tal como señalan Pavez-Soto *et al.* (2019), es una tarea que debe enfrentar toda la comunidad educativa de manera constante, especialmente los y las profesionales de la educación. En relación con los y las estudiantes migrantes, este proceso es reciente y ha enfrentado una serie de desafíos en diferentes ámbitos, existiendo acciones que van más en

la línea de la integración que de la inclusión (Joiko y Vásquez, 2016). Dentro de las dificultades más evidentes encontramos obstáculos administrativos relacionados con el proceso de matrícula y reconocimiento de estudios, pero también existen barreras a nivel de inclusión académica y relacional (SJM, 2018), entre otras.

En cuanto a las barreras administrativas, hasta un tiempo atrás estas vulneraban el derecho a la educación y el acceso a beneficios, ya que los y las estudiantes migrantes no figuraban en el sistema, a pesar de asistir a clases y tener notas (Joiko y Vásquez, 2016). Es cierto que ha habido un avance en la regulación para incorporar a estudiantes migrantes en el sistema escolar chileno (Pavez-Soto *et al.*, 2018). Se han generando herramientas de manera que, por ejemplo, no necesiten contar con un RUT definitivo para figurar como estudiantes regulares del sistema educativo, a través del Identificador Provisorio Escolar (Ministerio de Educación [Mineduc], 2018). Sin embargo, este es solamente el primer paso para avanzar en su inclusión, ya que además existen dificultades en el proceso de validación y homologación de estudios, altas tasas de desescolarización (tres veces mayor a la población chilena) y una inexistencia de programas de acompañamiento o nivelación para el proceso de adaptación al nuevo contexto educativo (Expósito *et al.*, 2019).

Tras matricularse, los y las estudiantes migrantes deben continuar sorteando otras barreras que tienen que ver, por ejemplo, con aspectos curriculares, dado que existen contenidos escolares muy arraigados en la cultura chilena y que no son familiares para los/as estudiantes ni sus familias (Joiko y Vásquez, 2016). El currículum, en general, está concebido para estudiantes de nacionalidad chilena y no visibiliza adecuadamente ningún tipo de diversidad. Tampoco se abordan temáticas sobre migración, xenofobia, racismo o discriminación, de manera de poder trabajar en la misma sala de clases para derribar prejuicios. Además, encontramos dificultades relacionadas con las metodologías de enseñanza-aprendizaje y falta de formación docente para trabajar en contextos interculturales (Cisternas *et al.*, 2019). Las estrategias para derribar desafíos como los recién señalados quedan en manos de cada establecimiento y la decisión pedagógica de cada docente, ya que no existen suficientes apoyos a nivel central, desde el Ministerio de Educación, para atender a la diversidad dentro de la sala de clases (Zapata, 2014). De este modo, la evidencia muestra que las escuelas responden haciendo lo que está a su alcance y de manera intuitiva (Poblete y Galaz, 2017).

En este contexto, encontramos estudiantes, la mayoría de habla hispana, provenientes de Perú, Venezuela, Colombia y otros países de Latinoamérica, que deben sortear las barreras señaladas para su inclusión. Sin embargo, en Chile también encontramos estudiantes provenientes de países no hispanohablantes, principalmente Haití, quienes deben derribar adicionalmente la barrera idiomática, ya que su lengua materna es el creole haitiano (Pavez-Soto *et al.*, 2018).

Esta barrera genera varias consecuencias que van más allá de la comunicación. Al momento de integrarse al sistema educativo, los y las estudiantes deben, entre otras cosas, rendir pruebas diagnósticas para determinar el nivel al que ingresarán (Expósito *et al.*, 2019). Estas pruebas quedan en manos de las mismas escuelas, las cuales no necesariamente tienen las herramientas para traducirlas al creole o para generar adecuaciones de manera de hacerlas accesibles a estos/as estudiantes. Por lo tanto, el rendimiento en estas pruebas se ve interferido por la barrera idiomática, causando que el grupo de estudiantes de origen haitiano no acceda necesariamente al nivel escolar correspondiente a sus conocimientos y desarrollo. Esto genera incluso situaciones de patologización, ya que en ciertos casos estos/as estudiantes son incluidos/as en los programas de integración escolar, aun cuando no se haya diagnosticado ninguna necesidad educativa especial (Expósito *et al.*, 2019). Se confirma, de esta manera, que la utilización del español como lengua de enseñanza no sólo dificulta los procesos comunicativos y de convivencia, sino que también los procesos de aprendizaje (Pavez-Soto *et al.*, 2018). Es importante, entonces, para el proceso de inclusión de estudiantes haitianos y haitianas, poder identificar posibles necesidades con instrumentos diagnósticos adecuados para evitar sobrediagnósticos (Valdés y Veloso, 2019). Pavez-Soto *et al.* (2018) señalan que estas situaciones, que van en desmedro del proceso de enseñanza-aprendizaje y del desempeño escolar de los/as estudiantes, se han denominado *language penalty*.

Frente a esta barrera idiomática, se han establecido, por ejemplo, a nivel de educación pre-escolar, diversas estrategias que surgen de forma espontánea por parte de los establecimientos, para lograr comunicación con los y las estudiantes y sus familias. Se encuentra el uso de intérpretes, apoyo de los mismos apoderados de la comunidad educativa y la utilización de aplicaciones (Valdés y Veloso, 2019). Sin embargo, tal como se señala,

estas son estrategias que surgen espontáneamente y de manera autónoma en cada establecimiento, al existir pocas medidas claras a nivel central.

Este artículo tiene por objetivo presentar experiencias internacionales relacionadas con la inclusión de estudiantes migrantes en sistemas educativos, con foco en las barreras lingüísticas. De esta manera, se pretende aportar a la reflexión y aprender sobre las estrategias implementadas en países con largas trayectorias en torno a la recepción de migrantes.

## **Metodología de revisión de la literatura**

En relación a la metodología utilizada para la recopilación de la literatura sobre el tema, se utilizó la estrategia propuesta por Fortin (2010). Este autor propone seguir las siguientes etapas: 1) Precisar la pregunta de investigación; 2) Clarificar los conceptos; 3) Encontrar las palabras claves apropiadas y escoger las bases de datos; 4) Encontrar las fuentes primarias en las bases de datos; y 5) Seleccionar las referencias evaluando su pertinencia y calidad.

De esta manera, para recopilar la información, se realizó un proceso sistemático de investigación en las bases de datos con el objetivo de identificar las referencias bibliográficas más apropiadas en relación a la inclusión de estudiantes migrantes y las barreras lingüísticas. Se utilizaron las siguientes bases de datos: ERIC, Sociological Abstracts, Érudit, Cairn y Google Scholar. Se seleccionaron investigaciones empíricas publicadas después del año 2000, en francés o en inglés y español, aunque se privilegiaron las investigaciones publicadas en los últimos diez años en revistas con pares evaluadores. Utilizando operadores lógicos, se escogieron las principales palabras claves: estudiantes migrantes, inclusión, estudiantes haitianos, servicios de integración lingüística, modelos de integración lingüística, clase de acogida, entre otros.

En una segunda etapa, se realizó una síntesis crítica a partir de los artículos elegidos, de manera de comparar y relevar los resultados similares, complementarios y contradictorios entre las diferentes fuentes seleccionadas (Van der Maren, 1996). A partir de los resultados de esta síntesis, se estructuraron los siguientes apartados que dan cuenta de las experiencias

internacionales de inclusión lingüística de estudiantes migrantes y de las aplicaciones para el contexto chileno.

## **Experiencias internacionales en inclusión de estudiantes migrantes**

A nivel internacional, nos encontramos con varios países y contextos escolares que también han debido enfrentar el desafío de recibir de manera adecuada a estudiantes extranjeros y extranjeras. Entre estos/as estudiantes se encuentran quienes han tenido que aprender o mejorar sus competencias lingüísticas para acceder al idioma en que se imparten las clases en el país de acogida. Estas experiencias en países diferentes a Chile son valiosas aun cuando la realidad social y económica es diferente a la de los países de América Latina y, específicamente, a la de Chile. De acuerdo a lo encontrado en las investigaciones, es posible reflexionar a partir de desafíos similares, por ejemplo, la necesidad de garantizar la inclusión de los y las estudiantes migrantes que recién llegan al país. Sin embargo, es importante destacar que la intención de este artículo es proponer elementos que ayuden a la reflexión en torno a las prácticas educativas y no la simple reproducción de modelos internacionales. A la hora de conocer estos modelos, es muy relevante considerar las características y condiciones propias del sistema social y educativo chileno, de manera de encontrar elementos que puedan ayudar a desarrollar nuevas iniciativas que sean de utilidad en y para la realidad de nuestro país.

Para comenzar, se debe destacar que a nivel internacional se han implementado varios modelos de integración lingüística, sin embargo, el desafío de identificar la manera más satisfactoria de acoger a estudiantes extranjeros y extranjeras aún persiste (De Koninck & Armand, 2012). Estos modelos surgen principalmente de dos líneas presentes en la literatura internacional sobre los servicios de integración lingüística. En primer lugar, se encuentran investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y las prácticas de enseñanza en la sala de clases; en segundo lugar, se hallan investigaciones sobre la experiencia escolar e identitaria de los y las estudiantes recién llegados/as, y su inclusión y éxito escolar en el nuevo contexto educativo.

En lo que respecta a la primera línea, los estudios destacan que las prácticas didácticas en la sala de clases influyen en el éxito, la integración y la construcción identitaria (Guedat-Bittighoffer, 2015; Malsbary & Appelgate, 2016; Addisu, 2014; Takeuchi, 2016). Además, se destaca que los y las estudiantes que recién llegan al nuevo país se beneficiarían de la realización de actividades artísticas y culturales al momento de aprender el nuevo idioma (Armand *et al.*, 2008, 2013; Belaubre & Rueff, 2007; Clerc *et al.*, 2007; Maynard & Armand, 2016).

En lo que respecta a la segunda línea, se pone de manifiesto que los y las estudiantes recién llegados/as, en particular aquellos/as que participan de servicios específicos como clases de acogida, resienten ciertos tipos de exclusión. Dentro de los tipos de exclusión se encuentran la exclusión espacial, la exclusión lingüística y la exclusión étnico-cultural. Se encuentran estos tipos de exclusión aun cuando los sistemas escolares de los países receptores apuntan justamente a lo contrario, es decir, a la inclusión de los y las estudiantes migrantes (Hilt, 2017; Terhart & Dewitz, 2018). A pesar de estas experiencias de exclusión descritas, la investigación muestra que los y las estudiantes reaccionan con proactividad a los desafíos de integración y de logro educativo. Su capacidad de actuar implica tanto comportamientos de aceptación como de resistencia frente a limitaciones impuestas por la escuela (Allen, 2006, 2007; Cohen, 2012). Los y las estudiantes adoptan igualmente estrategias para sobrevivir movilizando sus recursos familiares (Kanouté *et al.*, 2008) o sus lazos sociales desarrollados en el mismo espacio escolar (McCloud, 2015; Michael *et al.*, 2007).

## **Modelos de servicios de integración lingüística**

En cuanto a los modelos más específicos, encontramos diferencias según países y regiones (por ejemplo, Gran Bretaña, Canadá angloparlante, Francia, Estados Unidos, Cataluña, Flandes, Quebec, Noruega, Alemania y Australia). Es importante destacar que no existen modelos ni términos universales para definir los servicios de apoyo a la integración lingüística de los y las estudiantes migrantes. Sin embargo, se pueden identificar 4 tipos de funcionamiento: 1) integración directa en la sala de clases regular, con apoyo para aprender el idioma; 2) integración directa en la sala de clases regular, sin apoyo para aprender el

idioma; 3) integración parcial; y 4) servicios específicos como clases de acogida (Mc Andrew, 2001, 2010).

Algunos ejemplos de estos funcionamientos los encontramos en países con larga historia de migración como Canadá, donde se utiliza el término “Integración directa en clase regular con apoyo para aprender el idioma (*Mainstream Class with Linguistic Support*) o “Integración parcial” (*Partial Integration*). En Gran Bretaña se identifica el concepto de “Clase regular con enseñanza en equipo” (*Mainstream Class with Team-teaching*). En Estados Unidos se encuentra el “Programa de retiro de inglés como segundo idioma” (*English as a Second Language Pull Out Program*). En lugares como Francia, Cataluña y Flandes, se encuentra la “Clase de acogida con doble inscripción”, lo que significa que el o la estudiante participa tanto de una clase de acogida como de la clase regular (Mc Andrew, 2001, 2010). Se identifican igualmente otros términos en países como Noruega, donde se implementa el “Curso de introducción” (*Introductory Class*) (Hilt, 2017); Australia, donde se desarrollan los “Programas para recién llegados” (*New Arrivals Program*) (Riggs et Due, 2011); y Alemania, donde se imparte la “Clase paralela” (*Parallel Class*) (Terhart & Dewitz, 2018).

A partir de estos ejemplos, se puede constatar que lo más recurrente es que los y las estudiantes migrantes que necesitan fortalecer sus competencias idiomáticas se incluyan en la sala de clases regular, tanto a nivel primario como secundario, recibiendo solo en algunos casos apoyo para aprender el idioma del país al que llegan. En cuanto a los países donde existe el modelo de integración parcial, los y las estudiantes migrantes deben dividir su tiempo entre la sala de clases regular y un servicio específico (por ejemplo, clase de acogida) (De Koninck & Armand, 2012). Este modelo se acercaría a lo que en Chile corresponde al “Programa de integración escolar” (PIE), pero en este caso estaría enfocado en apoyar a los/as estudiantes en su desarrollo del idioma. Finalmente, la clase de acogida es un modelo de apoyo lingüístico ofrecido para responder a las necesidades de estudiantes migrantes de manera separada de la sala de clases regular (De Koninck & Armand, 2012).

Cada uno de estos modos de funcionamiento posee fuerzas y limitaciones. En primer lugar, no existe consenso sobre el mejor modelo de servicio de integración lingüística. Sin embargo, se identifica un consenso respecto a que lo más recomendado para estudiantes a nivel de primaria, en especial aquellos y aquellas que cursan su primer año, es la integración



directa en la sala de clases regular, pero con apoyo para el aprendizaje del idioma. Por el contrario, para estudiantes de nivel secundario, sobre todo aquellos/as que tienen algún grado de retraso escolar, se sugieren servicios específicos como clases de acogida (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010). Otro de los consensos existentes a nivel internacional es que la integración directa en la clase regular, sin soporte para el aprendizaje del idioma, es un modelo que debería implementarse únicamente para estudiantes que ya tienen un manejo suficiente de éste. Se puede agregar también que el modelo de integración parcial, en general, es bien recibido por los equipos de los colegios, madres, padres y estudiantes; sin embargo, a nivel internacional, no se cuenta con mayor información empírica, probablemente porque se trata de un modelo poco utilizado en el mundo (Coelho, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010; McKay & Freedman, 1990).

Como se puede observar, existiría una oposición entre el modelo de integración directa en la clase regular con apoyo para el aprendizaje del idioma, y los servicios específicos como el modelo de la clase de acogida. En cuanto a las fuerzas de estos dos modelos, es posible señalar que el primero ofrece una integración sin segregación, mientras que el segundo ofrece una mayor inmersión lingüística (Coelho, 2012; De Koninck & Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010). En este sentido, la integración directa en la clase regular representaría una medida de igualdad sin segregación previa y la clase de acogida representaría una medida que, con el objetivo de alcanzar la igualdad lingüística, segrega para luego insertar en igualdad de condiciones en la sala de clases regular (McKay & Freedman, 1990).

En cuanto a las limitaciones, se constata que el modelo más criticado en la literatura científica internacional es el de la clase de acogida. Aun cuando los servicios específicos ofrecen una inmersión lingüística que facilitaría el aprendizaje del idioma del país receptor (Coelho, 2012; De Koninck & Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010), existen varios argumentos que van en contra de su implementación. En primer lugar, estos servicios específicos pueden generar retraso escolar en algunos/as estudiantes. En Quebec, por ejemplo, la mayoría de los/as estudiantes que participan de esta modalidad logran ponerse al día en sus estudios; sin embargo, existen algunos/as que acumulan un retraso escolar de un año o más. En segundo lugar, la estadía en la clase de acogida es en general muy larga, pudiendo durar hasta dos años, lo que puede variar de un país a otro. Las investigaciones han

mostrado que el aumento en la duración de la estadía en la clase de acogida no genera los resultados esperados, justamente porque retrasa los aprendizajes de la sala de clases regular. En tercer lugar, los y las estudiantes en clase de acogida pueden sentirse marginalizados/as. De hecho, sucede que la mayoría de las veces hay poco contacto entre estos/as estudiantes y sus compañeros/as de la clase regular. En cuarto lugar, en las clases de acogida, se concede poca atención a las lenguas de origen, aun cuando las investigaciones muestran que su utilización ayuda a los y las estudiantes mientras aprenden una segunda lengua. Finalmente, la estadía en la clase de acogida puede tener lugar en una escuela lejos del barrio de residencia de los/as estudiantes, lo que genera aún más dificultad para la creación de una red social fuera de los límites de la escuela (Coelho, 2012; De Koninck & Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010).

Por lo tanto, se constata en la literatura que no existe un modelo ideal. Sin embargo, podemos destacar que ni los servicios específicos como la clase de acogida, ni la integración directa en la clase regular sin apoyo lingüístico serían opciones preferibles. Además, los y las especialistas en didáctica han destacado que la integración parcial debería utilizarse como un modelo provisorio. En consecuencia, la integración directa en la sala de clases regular con apoyo para el aprendizaje del idioma parece ser la opción más apropiada según las investigaciones, ya que cada estudiante podrá recibir el apoyo lingüístico necesario para su aprendizaje idiomático y de los contenidos curriculares. Sin embargo, se necesitan recursos para poder concretar esta alternativa (Coelho, 2012; De Koninck & Armand, 2012; Mc Andrew, 2001, 2010).

### **Implicancias y aportes para la realidad chilena**

En el caso de Chile, el flujo migratorio ha ido disminuyendo en los últimos años, debido a las medidas administrativas tomadas en el país, llegando a bajar en un 71% tras el cierre de fronteras por COVID-19 (SJM, 2021). Sin embargo, este hecho no implica olvidarnos de quienes ya se encuentran en Chile y necesitan de una mayor integración en todos los ámbitos.

Un punto en común entre las investigaciones sobre inclusión de estudiantes migrantes en Chile tiene que ver con la falta de una estructura a nivel ministerial, que entregue las condiciones para poder recibir a estos/as estudiantes de mejor manera (Riedemann *et al.*, 2020; Lizasoain & Toledo, 2020; Stang-Alva *et al.*, 2021; Campos-Bustos, 2019). Los colegios y las escuelas con mayor porcentaje de estudiantes migrantes se ven en la obligación de implementar programas de manera intuitiva, orientados hacia perspectivas inter o multiculturales; sin embargo, es un trabajo intuitivo y sin mayor reflexión (Muñoz y Médor, 2020). A esta falta de estructura a nivel central, se suma un vacío en la formación docente (inicial y continua) para trabajar en aulas culturalmente diversas y, en especial, en la formación técnica para la integración lingüística en la sala de clases (Campos-Bustos, 2019; Lizasoain, 2019). Stang-Alva *et al.* (2021) destacan en un estudio el esfuerzo de los y las docentes por dar respuestas satisfactorias a las demandas interpuestas por el contexto de diversidad cultural y lingüística, aun cuando no cuentan con formación específica. Incluso, docentes de Lenguaje y Comunicación han puesto en evidencia la falta de formación para enseñar el español como segundo idioma (Campos-Bustos, 2019). Se constata que, aunque han existido algunos esfuerzos a nivel ministerial, por ejemplo, la creación de la Ley de Inclusión, la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros o el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, creado para trabajar con estudiantes de pueblos originarios (Riedemann *et al.*, 2020), se debe contar todavía con mayores y mejores lineamientos.

Dado el contexto recién mencionado, la pregunta por la inclusión de estudiantes migrantes va de la mano con la pregunta por la capacidad para generar espacios interculturales dentro del contexto educativo, en pos de la construcción de una sociedad intercultural a futuro. Tal como señalan Joiko y Vásquez (2016), el proceso de inclusión vinculado a la migración va más allá de la integración escolar. El proceso de integración se ha realizado bajo una perspectiva de adaptación de el/la estudiante que llega, es decir, desde una mirada de la asimilación cultural, existiendo mayor presencia de acciones de integración que de inclusión. Tal como señalan estas autoras, se puede observar que en Chile la expectativa está puesta en que el o la estudiante que llega se adapte a un currículum que es más bien nacionalista y monocultural, sin muchos espacios de diálogo (Joiko y Vásquez, 2016). El currículum no visibiliza la diversidad, ya sea cultural o de otro tipo. No existen contenidos relacionados con

la migración, xenofobia, racismo o discriminación (Cisternas *et al.*, 2019). De esta manera, el trabajo para incluir a los y las estudiantes que hablan un idioma diferente al español (Pavez-Soto *et al.*, 2018) debe comenzar con una apertura a la interculturalidad en las diferentes esferas del sistema educativo.

Es importante poder brindar apoyos en el aprendizaje del lenguaje, en especial para estudiantes haitianos y haitianas, pero no podemos confiar en que eso será suficiente. Ciertamente ya existen acciones de reconocimiento, como materiales didácticos con pertenencia cultural, adecuación del lenguaje cotidiano y actividades donde participa toda la comunidad educativa. Sin embargo, estas acciones siempre dejan la inquietud respecto al real significado para los y las estudiantes, es decir, si fomentan realmente las relaciones interculturales o simplemente siguen acentuando diferencias en un contexto multicultural (Valdés y Veloso, 2019).

Es importante destacar que, tal como afirman Valdés y Veloso (2019), el uso exclusivo del creole como lengua materna al interior de las familias haitianas, cuando aún no hablan español, impacta en la comunicación con los equipos educativos generando exclusión de algunas instancias pedagógicas.

## **Conclusiones**

A través de la revisión de los sistemas implementados para la recepción de estudiantes migrantes en países con larga experiencia en estas materias, hemos podido constatar que una de las principales barreras para la inclusión es la barrera idiomática. Constatamos también que la creación de espacios para el aprendizaje de una segunda lengua en todos los países es un proceso complejo, el cual no queda exento de cuestionamientos y complejidades. Surgen preguntas en relación a qué es lo más importante a la hora de recibir a un/a estudiante que necesita apoyo para aprender el lenguaje del país de acogida. Dónde debemos centrar el apoyo para que el/la nuevo/a estudiante acceda íntegramente a su derecho a la educación. ¿Es mejor un apoyo individualizado para preparar lingüísticamente al o la estudiante y luego abrir las puertas para que se integre a la educación regular, o es mejor que se integre directamente

y le otorguemos ciertos apoyos para que, en el mismo contexto que todos sus compañeros, pueda ir mejorando sus competencias lingüísticas? En consideración a estas preguntas y probablemente muchas otras, es que se han implementado diferentes modelos a nivel internacional, no existiendo un consenso respecto a cuál es la manera más efectiva de derribar las barreras idiomáticas al momento de recibir estudiantes cuya lengua de origen es diferente a la del país que los recibe. En este sentido, una de las conclusiones más evidentes es que no existen recetas probadas que aseguren el éxito en cualquier contexto educativo, sin considerar características propias de cada uno de los sistemas educativos. Sin embargo, esta revisión nos permite aprender sobre diversas estrategias implementadas a nivel internacional que cuentan con fuerzas y limitaciones en el logro del objetivo de incluir a estudiantes migrantes.

Constatamos igualmente que en Chile los actores educativos perciben que faltan estructuras y herramientas para trabajar con diversidad cultural, tanto a nivel ministerial como en la formación docente. Sin embargo, los equipos y docentes de colegios que cuentan con población migrante han hecho grandes esfuerzos por construir prácticas de inclusión. En esta línea, este trabajo puede contribuir a reflexionar sobre posibles líneas de acción futuras, considerando los aprendizajes de otros países. Una alternativa posible a ser implementada a nivel ministerial es crear instancias de inclusión en la sala de clases regular, pero con apoyo para el aprendizaje del español. Esta alternativa permite una mayor inclusión lingüística, social y cultural para acceder a la misma experiencia de aprendizaje que los y las compañeros/as nativos/as. Tal como se revisó en este artículo, este ha sido el modelo que ha tenido mejores resultados en términos generales y donde no se aprecian a primera vista situaciones de discriminación, aun cuando la presencia de un/a mediador/a intercultural también puede traer ciertas estigmatizaciones. Evitando este tipo de discriminación, la posibilidad de poder compartir el mismo espacio y los mismos recursos entrega a los y las estudiantes migrantes la oportunidad de participar de las mismas actividades que sus compañeros/as. Sin embargo, como también se comentó anteriormente, la implementación de este modelo implica contar con recursos, tanto económicos como humanos. Este aspecto es de especial relevancia si consideramos que la mayoría de los y las estudiantes migrantes en Chile encuentra matrícula en colegios municipales, donde se debe priorizar cada año la resolución de diversas necesidades. Para finalizar, es importante destacar los grandes

esfuerzos que las escuelas en Chile realizan para recibir de la mejor manera a los y las estudiantes migrantes. Por lo tanto, la invitación es a continuar con este trabajo, para seguir construyendo un sistema educativo que refleje la interculturalidad y que sea capaz de ir ajustándose y ofreciendo iguales oportunidades de aprendizaje a todos y todas sus estudiantes.

## Referencias

- Addisu, V. (2014). Entre classe d'accueil et classe ordinaire: Comment « s'y apprennent-ils »?: Recherche ethnographique à l'école primaire. *Études de linguistique appliquée*, 174(2), 175–185. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0175>
- Allen, D. (2006). Who's in and who's out?: Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2–3), 251–263. <https://doi.org/10.1080/13603110500256103>
- Allen, D. (2007). Just who do you think I am?: The name-calling and name-claiming of newcomer youth. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 165–175. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19740>
- Armand, F., Lory, M., & Rousseau, C. (2013). Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37–55. <https://doi.org/10.4000/lidil.3311>
- Armand, F., Sirois, F., & Ababou, S. (2008). Entrée dans l'écrit en contexte plurilingue et défavorisé: Développer les capacités métaphonologiques et sensibiliser à la diversité linguistique. *Revue canadienne des langues vivantes*, 65(1), 61–87. <https://doi.org/10.3138/cmlr.65.1.61>
- Belaubre, V., & Rueff, V. (2007). Un atelier marionnettes en classe d'accueil de collège. *Études de linguistique appliquée*, 147(3), 329–338.

[https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles\\_et\\_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/armand-sirois-ababou-2008-entree-dans-ecrit.pdf](https://www.elodil.umontreal.ca/fileadmin/documents/Articles_et_Documentation/EAL/Articles-scientifiques/armand-sirois-ababou-2008-entree-dans-ecrit.pdf)

Campos-Bustos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile : Aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433-450. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30458>

Clerc, S., Cortier, C., Longeac, A., & Oustric, G. (2007). Place et intérêt des pratiques artistiques, interculturelles et interlinguistiques dans les dispositifs d'accueil et d'enseignement/apprentissage pour les élèves allophones. *Études de linguistique appliquée*, 147(3), 317–328. <https://doi.org/10.3917/ela.147.0317>

Cisternas, N., Jara, L. & Vuollo, E. (2019). Luces y sombras de la inclusión de estudiantes migrantes en Chile. En N. Rojas y J. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp.73-106), LOM Editores.

Coelho, E. (2012). Multilingualism in Ontario, Canada: An educational perspective. En D. Rodriguez-Garcia (Org.), *Managing immigration and diversity in Canada* (pp. 283–303), McGill-Queen's University Press.

Cohen, J. (2012). Imaginary community of the mainstream classroom: Adolescent immigrants' perspectives. *Urban Review*, 44, 265–280. <https://doi.org/10.1007/s11256-011-0194-x>

De Koninck, Z., & Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones? *Diversité urbaine*, 12(1), 69–85. <https://doi.org/10.7202/1019212ar>

Guedat-Bittighoffer, D. (2015). La scolarisation des élèves allophones au collège: Étude comparative des modalités d'organisation de quatre dispositifs d'accueil et des effets potentiels sur l'apprentissage du français. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 48(3), 83–107. <https://doi.org/10.3917/lstdle.483.0083>

- Expósito, F., Lobos, C. y Roessler, P. (2019). Educación, formación y trabajo: barreras para la inclusión en migrantes. En N. Rojas, et J.T. Vicuña (Eds.), *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad* (pp. 107- 142), LOM Editores.
- Fortin, F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (2° éd.). Chenelière éducation.
- Hilt, L. (2017). Education without a shared language: Dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education*, 21(6), 585–601. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223179>
- Joiko, S. y Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. *Calidad en Educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou-Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d’élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l’éducation*, 34(2), 265–289. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2008-v34-n2-rse2553/019681ar/>
- Lizasoain, A. (2 de diciembre de 2019). *Contexto inclusión haitianos en Chile ILA 2019 ACTA*. Congreso Anual de la International Linguistic Association (ILA), Buenos Aires.
- Lizasoain, A., y Toledo, G. (2020). Evaluación de la producción escrita de estudiantes secundarios haitianos por parte de profesores de Lengua y Literatura en Chile. *Estudios filológicos*, 66, 185-205. <https://doi.org/10.4067/S0071-17132020000200185>
- Malsbary, C. B., & Appelgate, M. H. (2016). Working downstream: A beginning EL teacher negotiating policy and practice. *Language Policy*, 15, 27–47. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9347-6>



- Maynard, C., & Armand, F. (2016). Écriture de textes identitaires plurilingues et rapport à l'écrit d'élèves immigrants allophones. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(2), 134–160. <https://doi.org/10.7202/1042853ar>
- Mc Andrew, M. (2001). L'apprentissage du français par les nouveaux arrivants: Services spécifiques ou insertion directe en classe régulière. En M. Mc Andrew, *Immigration et diversité à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative* (pp. 25–47). Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2010). L'intégration linguistique et l'égalité des chances: Complémentarité ou tension? En M. Mc Andrew, *Les majorités fragiles et l'éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec* (pp. 137–184), Presses de l'Université de Montréal.
- McCloud, J. (2015). “Just like me”: How immigrant students experience a U.S. high school. *The High School Journal*, 98(3), 262–282. <http://www.jstor.org/stable/44075297>
- McKay, S. L., & Freedman, S. W. (1990). Language minority education in Great Britain: A challenge to current U.S. policy. *TESOL Quarterly*, 24(3), 385–405. <https://www.jstor.org/stable/3587226>
- Michael, A., Andrade, N., & Bartlett, L. (2007). Figuring “success” in a bilingual high school. *The Urban Review*, 39(2), 167–189. <https://doi.org/10.1007/s11256-007-0045-y>
- Ministerio de Educación (2018). *Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018- 2022*. <https://migrantes.mineduc.cl/politica-nacional-de-estudiantes-extranjeros/>
- Muñoz, F., y Médor, P. (2020). Proceso de inclusión de estudiantes haitianos en establecimientos municipales pertenecientes a enseñanza media de la XIV Región de los Ríos, con énfasis en educación física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 7(1), 132-159. <https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.1.1995>

- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J., Jara, P., Olguín, C., y Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, (11), 71-97. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. y Domaica-Barralesa, A. (2019). Percepciones de la comunidad educativa sobre estudiantes migrantes en Chile: trato, diferencias e inclusión escolar. *Estudios Pedagógicos*. 45(3), 163-183. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300163>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 43(3), 239-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- Riedemann, A., Stefoni, C., Stang, F., y Corvalán, J. (2020). Desde una educación intercultural para pueblos indígenas hacia otra pertinente al contexto migratorio actual. Un análisis basado en el caso de Chile. *Estudios Atacameños*, 64, 337-359. <https://doi.org/10.22199/issn.0718-1043-2020-0016>
- Riggs, D. W., & Due, C. (2011). (Un)common ground?: English language acquisition and experiences of exclusion amongst new arrival students in South Australian primary schools. *Identities*, 18(3), 273-290. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2011.635373>
- Rojas, N. y Vicuña, J. (2019). *Migración en Chile. Evidencia y mitos de una nueva realidad*. LOM Editores.
- Servicio Jesuita a Migrantes (2018). Informe de sistematización del Programa Migración y Escuela 2017. Documento de trabajo N°1. [https://www.academia.edu/37451433/INFORME\\_DE\\_SISTEMATIZACION\\_DEL\\_PROGRAMA\\_MIGRACION\\_Y\\_ESCUELA\\_2017](https://www.academia.edu/37451433/INFORME_DE_SISTEMATIZACION_DEL_PROGRAMA_MIGRACION_Y_ESCUELA_2017)
- Servicio Jesuita a Migrantes (2021). Migración en Chile. Anuario 2020. Medidas Migratorias, vulnerabilidad y oportunidades en un año de pandemia (N°2) [Archivo PDF]. [https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/04/Anuario-2020-MEC-280421-version-final\\_compressed.pdf](https://www.migracionenchile.cl/wp-content/uploads/2021/04/Anuario-2020-MEC-280421-version-final_compressed.pdf)

- Stang-Alva, M. F., Riedemann-Fuentes, A. M., Stefoni-Espinoza, C., y Corvalán-Rodríguez, J. (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.ndcm>
- Takeuchi, M. A. (2016). Friendships and group work in linguistically diverse mathematics classrooms: Opportunities to learn for English language learners. *Journal of the Learning Sciences*, 25(3), 411–437. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1169422>
- Terhart, H., & Dewitz, N. (2018). Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal*, 17(2), 290–304. <https://doi.org/10.1177/1474904117722623>
- Valdés A. y Veloso, B. (2019). *Inclusión de niños y niñas migrantes y sus familias en el sistema de educación parvularia: Resumen Ejecutivo* [Archivo PDF]. [https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion\\_de\\_ninos\\_y\\_ninas\\_migrantes.pdf](https://www.unicef.org/chile/media/2421/file/inclusion_de_ninos_y_ninas_migrantes.pdf)
- Van der Maren, J. (1996). Écrire la recherche. En J. Van der Maren (Ed.), *Méthodes de recherche pour l'éducation* (274-288). PUM et de Boeck.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 219-234. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>