

INMERSIÓN LINGÜÍSTICA DE COMUNIDADES HAITIANAS EN CHILE. APORTES PARA EL DESARROLLO DE UN MODELO COMUNICATIVO INTERCULTURAL¹

**Valeria SUMONTE²,
Susan SANHUEZA³
Miguel FRIZ⁴
Karla MORALES⁵**

Resumen

La diversidad de lenguas existentes en las sociedades es un rasgo diferenciador entre culturas y un vehículo para la integración social. En Chile, la migración haitiana ha concitado el interés de la comunidad científica, especialmente en aspectos lingüísticos, donde el desconocimiento de la lengua de acogida constituye un factor de exclusión y segregación cultural y territorial. En este contexto, nos planteamos como objetivos: a) analizar los determinantes históricos contextuales de la migración haitiana, b) Describir modelos educativos de inmersión lingüística y c) proponer elementos de base para un modelo educativo de inmersión lingüística desde un enfoque comunicativo intercultural. La discusión teórica propone avanzar hacia un enfoque de reconocimiento y legitimación de las diferentes lenguas desde un enfoque universal de Derecho.

Palabras clave: cultura, lengua, migración, método educativo

Abstract

The language diversity found in societies is a differentiating feature between cultures

¹ Investigación patrocinada por el Proyecto Anillo SOC-1401 “Inmigrantes en el sistema educacional chileno. Representaciones de género, lengua, territorialidad y exclusión social”, financiado por el Programa de Investigación Asociativa de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

² Universidad Católica del Maule vsumonte@ucm.cl

³ Universidad Católica del Maule ssanhueza@ucm.cl

⁴ Universidad del Bío-Bío mfriz@ubiobio.cl

⁵ Universidad Católica del Maule kmorales@ucm.cl

Fecha de recepción del artículo: Diciembre 2017

Fecha de evaluación: Febrero 2018

and a means of social integration. In Chile, the Haitian migration has attracted the interest of the scientific community, especially regarding to linguistic aspects, where the lack of knowledge of the target language constitutes a factor for exclusion and, cultural and territorial segregation. In this context, our objectives are: a) to analyze the historical and contextual determinants of the Haitian migration, b) to describe linguistic immersion educational models and c) to suggest basis elements for a linguistic immersion educational model from an intercultural communicative approach. The theoretical discussion suggests moving forward to a strategy of appreciation and legitimization of the different languages from a universal approach of right.

Key words: culture, language, migration, educational method

Resumé

La diversité des langues existant dans la société est un élément clé de la différence entre les cultures. Cependant, l'ignorance de la langue d'accueil peut constituer un facteur d'exclusion et de ségrégation sociale. Les communautés haïtiennes arrivées au Chili ont affronter comme obstacle principale des barrières linguistiques et économiques. Dans ce contexte, l'article vise à: a) analyser les antécédents contextuel de la migration haïtienne croissante dans le pays, b) conceptualiser et décrire différents modèles éducatifs d'immersion linguistique, c) proposer des éléments de base pour un modèle d'immersion linguistique à partir d'une approche communicative interculturelle. Nous pensons que répondre aux exigences linguistiques des communautés d'immigrants pas hispanophone nous fait grandir en tant que société qui accueille et apprécie l'intégration d'une approche respectueuse de la dignité humaine et des droits de tous les gens.

Mots-clés: culture, langue, migration, méthode éducative

1. MIGRACIÓN INTERNACIONAL EN CHILE

La migración es un proceso global que ha llevado a transformar las sociedades en distintas esferas de la vida pública y privada. El comercio, la salud, la vivienda y la educación entre otros, son sectores que se han visto obligados a incluir políticas de integración sustentadas en las convenciones y tratados internacionales. De acuerdo a la información entregada por la Organización de la Naciones Unidas (ONU, 2015) el número de personas que vive en países distintos al de su nacimiento u origen asciende a 244 millones en el mundo. En Chile, el debate sobre la migración parece haber escalado a nivel político y mediático en los últimos años, ciertamente, a luz del aumento del porcentaje de migrantes -aún bajo en relación a los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y frente a la media mundial- pero también por la diversificación de sus flujos.

Desde el último año, el Gobierno de Chile ha encabezado un proceso de consulta para la elaboración de un nuevo proyecto de Ley Migratoria, anunciando su ingreso al Parlamento durante el primer semestre del año 2016 (Rojas, Amode y Vásquez, 2015). Lo anterior, ya que Chile no cuenta con políticas migratorias de inclusión social y urbana por lo tanto muchos de los que migran al país son vulnerados en sus derechos (Castillo y Del Castillo, 2014). La Ley Migratoria existente fue promulgada en el año 1975 y no contempla las necesidades y las características de la migración actual. Debido a esto último, y para reparar acciones no inclusivas que afectan a la población

de inmigrantes, el año 2008 se imparte un instructivo sobre la Política Nacional y Migración y más tarde, el 2015 se establecen los Lineamientos e Instrucciones para la Política Nacional Migratoria. Estos dos últimos intentan observar el fenómeno de la migración, desde una perspectiva de respeto de los derechos humanos asegurando la movilidad de las personas, la no discriminación y la inclusión social.

Con una población cercana a los 18 millones de habitantes, Chile se ha convertido en uno de los polos más atractivos para los inmigrantes sudamericanos, de cada diez inmigrantes, siete son latinoamericanos. Desde el año 2006 a la fecha el número de inmigrantes creció en un 123% y hoy suman 440.000 personas con residencia regularizada, de acuerdo al Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior de Chile (DEM, 2016). Si bien los peruanos y bolivianos continúan siendo los colectivos predominantes en el país, han sido los colombianos quienes más han crecido porcentualmente (245%). Para esta misma entidad, hay otros fenómenos migratorios emergentes, como la llegada de ciudadanos de la OCDE, que agrupa a 34 naciones, entre ellas Chile. Hoy suman 22.423 ciudadanos. En 2005, llegaron solo 1.652 y al año 2015 esta suma había aumentado a 3.863. España está a la cabeza, le sigue EE.UU., México, Francia, Alemania y Corea del Sur. Sin embargo, al revisar el crecimiento porcentual, la República Checa lidera el crecimiento con un 440% en 2014, le sigue España con un 197%, luego vienen Holanda y Austria con un 183% y 165% respectivamente (DEM, 2016). De acuerdo a la OCDE (2016) Chile se encuentra en tercer lugar después de Alemania y Dinamarca en crecimiento de las tasas de migración.

Tabla 1. Permisos de permanencia definitiva 2014* inmigrantes No hispanoparlantes

País	N° de permisos
China	5.752
Brasil	4.668
EEUU	3.773
Francia	2.104
Alemania	1.769
Haiti	1.599
Corea del Sur	1.001
Italia	985
Reino Unido	877
Total	22.528

* Datos anuario Departamento de Extranjería y Migración, 2016

Como se puede observar, el número de inmigrantes no hispanoparlantes proporciona una nueva configuración social y cultural, particularmente, respecto de la representación de las diferentes lenguas. En el caso particular de la migración haitiana las estadísticas oficiales se han triplicado, pasando de 3.848 personas el año 2014 a 12.019 el año 2015 y se proyecta a 48.000 para el 2017, considerando el número de ciudadanos de Haití que ingresan al país diariamente.

Este colectivo constituye un ejemplo de cómo las barreras idiomáticas limitan la plena integración social. El desconocimiento del español les genera diversas dificultades para llevar a cabo trámites legales, buscar trabajo o insertarse en contextos educacionales (Rojas et al., 2015).

2. EL CASO DE LA MIGRACIÓN HAITIANA

Desde su descubrimiento en el Siglo XV, Haití ha enfrentado procesos políticos y sociales complejos, así como también, desastres naturales que han retrasado su desarrollo socioeconómico. Este país, ubicado al oeste de la isla La Española (bautizada así por sus conquistadores en 1492) en el mar Caribe, comparte el terreno con República Dominicana. En los inicios, la parte oeste de esta isla fue poblada por un pequeño número de sus conquistadores, quedando vasto territorio sin habitantes, propiciando la llegada de aventureros provenientes de países contrarios a España como lo eran Francia, Inglaterra y Holanda. La Casa Real Francesa apoya a los aventureros de su país en la toma de una parte de esta isla, visualizando la posibilidad de establecer su propia colonia en ese lugar. Los españoles tratando de defender el lado oeste, se enfrentan constantemente en batallas sangrientas con los aventureros. Finalmente, terminando el siglo XVIII, España pacta con Francia los límites que divide a la Española, quedándose Francia con la parte oeste de la isla: Haití.

Con el propósito de obtener provecho económico de ella, Francia transporta esclavos desde África quienes son los que deben extraer las riquezas para los franceses, que la isla les ofrecía. Estos esclavos cansados de la explotación de la cual fueron objeto por años, inician una revolución la que tiene como propósito la abolición de la esclavitud, lo que finalmente se logra, y más tarde, en 1804, se alcanza la independencia. De esta manera, el Estado Haitiano se transforma en el segundo país del continente Americano, después de Estados Unidos en ser independiente (Ceja Cárdenas, 2015), proclamando las primeras instancias de lucha en contra de todos los factores ideológicos del antiguo orden, transformándose en un referente a nivel internacional (Rojas et al., 2015).

A partir de la independencia, Haití ha debido seguir enfrentando diferentes eventos de violencia e inestabilidad política. Un ejemplo de ello es que ha sido gobernada por alrededor de ochenta presidentes y solo 6 terminaron su mandato de manera regular, todos los demás han sido derrocados, asesinados o han escapado del país. Así como también, ha debido soportar desastres naturales, como inundaciones, sequías, tsunamis y terremotos. El último de ellos, el terremoto del 2010, provocó la muerte de más de 200.000 personas, propiciando condiciones inhumanas en las que deben vivir los sobrevivientes, siendo ésta la causa principal del aumento de la emigración de haitianos (Ceja Cárdenas, 2015).

Entonces, al preguntarse por qué los haitianos están emigrando, los argumentos se evidencian en su historia. Los sucesos ocurridos a partir del descubrimiento de esta isla hasta el día de hoy, permiten fundamentar que la emigración de sus ciudadanos se debe a la inestabilidad política, problemas sociales y desastres naturales. La migración del pueblo haitiano se direcciona a diferentes países, y no es un fenómeno de estos últimos años, sino que ha venido sucediendo desde décadas. En un principio se dirigían principalmente a República Dominicana, Estados Unidos, y mayormente a Francia en el continente Europeo (Rojas et al., 2015).

Navarrete (2015), por su parte, concuerda que su emigración se debe a factores económicos, sociales y políticos, mientras que Barrios-Valenzuela y Palou-Julian (2014) argumentan razones de inestabilidad política y económica. En relación a los flujos de migración haitiana experimentada por otros países, ésta no es socioeconómicamente homogénea, no existiendo igualdad en los niveles educativos, capital social, cultural y económico (Ceja Cárdenas, 2015).

La migración haitiana se caracteriza por ser mayoritariamente masculina (75%), en busca de trabajo (97% solicita visas de empleo), ingresan por el aeropuerto Arturo Merino Benítez, por lo tanto, no hay ingreso clandestino (Rojas, Silva, Amode, Vásquez y Orrego, s.f.). Al llegar a Chile, se concentran en comunas vulnerables lo que indica una tendencia a la segregación, los trabajos que realizan son no calificados, no bien remunerados y con jornadas extensas (Rojas et al., 2015), tienen como propósito permanecer un tiempo determinado en Chile, ahorrar dinero para regresar a su país y/o realizar estudios superiores (Toledo, 2016).

3. INMERSIÓN LINGÜÍSTICA. APROXIMACIONES CONCEPTUALES

Como se ha visto, la migración conlleva desafíos, ya que se debe enfrentar una cultura nueva, desigualdades, racismo, prejuicios y, en el caso de los haitianos, quienes se comunican en francés y/o creole (ambas lenguas oficiales en Haití), deben además, aprender una lengua diferente, el español (Toledo, 2016). Este escenario se podría ver facilitado, si no fuese ésta la primera migración importante de haitianos, ya que de acuerdo a Gutiérrez (2013) la incorporación en un territorio, donde ya se encontraban grupos de la misma procedencia con lenguaje diferente al materno, facilitaría la integración social.

Al situar la discusión en el contexto del lenguaje, la integración se hace más compleja, ya que Chile es un país monolingüe (Quintriqueo y McGinity, 2009), a pesar de los intentos de transformarse en un país bilingüe. En efecto, el país cuenta con una política lingüística desarrollada por el Ministerio de Educación, que data desde 1996, a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)⁶ que se enfoca principalmente en el reconocimiento de la lengua indígena con el propósito de promover la interculturalidad valorando la cultura de los pueblos originarios. Esta política se implementa en algunas regiones de Chile, fundamentalmente, donde la población indígena es más numerosa.

Por otro lado, a partir del 2003 se implementan estrategias a nivel nacional para la enseñanza del inglés como idioma extranjero (Matear, 2008). Los resultados de esta política no son del todo alentadores ya que de acuerdo a evaluaciones estandarizadas aplicadas a nivel nacional, como el estudio realizado por Education First EPI (2017), señalan que Chile se sitúa en un bajo dominio del inglés, mermando su condición de bilingüe, entendido como el dominio de dos o más lenguas (Zhizhko y Koudrjajtseva, 2011).

Si consideramos que Chile es básicamente un país monolingüe (Quintriqueo y McGinity, 2009), pareciera pertinente preguntarnos cuál será la respuesta educativa frente a un país cada día más multicultural y multilingüe. En este escenario, el caso de la migración haitiana constituye una oportunidad para aprender y generar nuevo

⁶ http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=3442&id_contenido=14010

conocimiento en el área.

Al observar la realidad actual, el énfasis está puesto en la manera en que migrantes no hispanoparlantes deben rápidamente aprender el español para insertarse en la sociedad. Por lo tanto, pareciera que no hay sensibilidad ni diversidad lingüística entre los chilenos, de esta manera, deberán ser los migrantes los que rápidamente aprendan el español para insertarse en el contexto chileno.

Las instituciones gubernamentales podrían enfocar sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de este otro idioma, en este caso del francés y/o creole, de manera bidireccional estableciendo estrategias que integren la cultura e idioma de los migrantes no hispanoparlantes en nuestra sociedad. De esta manera, no solo apoyar a los migrantes a aprender el español, sino que también, ellos se transformen en referente de inmersión lingüística que nos permita adquirir otro idioma a partir de nativos lingüísticos.

La literatura en Chile da cuenta de experiencias recientes acerca de la enseñanza del español a inmigrantes haitianos como segunda lengua. Esta inmersión lingüística es llevada a cabo por universidades e instituciones religiosas, e implementadas por (profesores) voluntarios (Toledo, 2015). Lo anterior, al considerar que las instituciones de educación superior implementan programas que preparan a los futuros profesores para enseñar, en específico, el idioma inglés como lengua extranjera y el español como lengua materna, pero no existe un programa que prepare a futuros profesores para enseñar el Español como Segunda Lengua (ESL) o Lengua Extranjera (ELE).

Debido a la diversidad lingüística que esta experimentando el país, y de acuerdo a los estadísticas entregadas por instituciones gubernamentales, la preparación en la enseñanza del ELE y/o ESL debiera ser una temática a incluir como parte de los programas de formación de profesores de idiomas, que incluya la didáctica enfocada a adultos así como también, para niños en edad escolar. La migración haitiana, como se mencionó anteriormente, es principalmente vivenciada por adultos. Pero en ocasiones, la familia completa, padres e hijos aunque en menor porcentaje, migran. La migración de estos hijos es denominada por Barrios-Valenzuela y Palou-Julían (2014) como “inmigrantes involuntarios” (p. 408). Estos últimos son quienes deben aprender a insertarse en un colegio monocultural distinto a la cultura propia, sin procesos educativos establecidos que promuevan la multiculturalidad, así como también, deben enfrentar la barrera del lenguaje.

Estos niños se insertan, mayoritariamente, en colegios municipales y, en segundo lugar, particular-subvencionados (Riedemann y Stefoni, 2015). En general, las cifras indican que el número de niños migrantes escolarizados en Chile llega a 30.625 lo que representa un 2% de la población escolar total. El sistema que concentra la mayor cantidad de alumnado inmigrante es el municipal con una matrícula de 13.595 (Ministerio de Educación de Chile, 2016). A partir de los datos podemos inferir que la problemática de la migración en el ámbito educativo constituye una agenda de investigación emergente en Chile, siendo necesario generar nuevo conocimiento que permita tomar decisiones informadas a los organismos públicos que tienen la misión de definir estrategias de desarrollo social de las familias que llegan al país.

Para hablar de inmersión lingüística resulta necesario situar la comunicación desde el enfoque bajo el cual se ha venido trabajando los últimos cinco años, esto es, el marco conceptual de la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) entendida como las habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales que emplean los individuos culturalmente diferentes para favorecer un grado de comunicación eficaz, estableciendo comportamientos apropiados y efectivos en determinados contextos sociales y

culturales. Esta interacción no siempre actúa en un mismo nivel, por lo tanto, el grado en que las personas manifiesten su proximidad con un grupo será manifestación de su competencia intercultural (Sanhueza, Paukner, San Martín y Friz, 2012; Sanhueza, Cardona y Friz, 2015).

En un principio, el término competencia hacía referencia exclusivamente a la competencia lingüística, saber una lengua, bajo el dominio de aspectos fonológicos, sintácticos, semánticos entre otros. No obstante, en la actualidad existe acuerdo en la comunidad científica en avanzar hacia un concepto más integrador de la comunicación intercultural, pasando de una visión estructuralista de la lengua a una comunicativa que integra determinados propósitos, intenciones y finalidades. Para Trujillo (2014), la competencia comunicativa se define como el conocimiento que permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado; es un concepto dinámico basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o una situación particular.

En un marco más específico, buscamos aproximarnos comprensivamente a la inmersión lingüística comprendida como la interacción comunicativa en un entorno determinado, produciendo la adquisición natural o intencionada de una segunda lengua (Cammarata y Tedick, 2012). Para Met y Livaccari (2012), la inmersión es definida como un método para la enseñanza de una segunda lengua (L2), en la mayoría de los casos la del grupo dominante, en el que el currículo regular de la escuela es enseñado a través de esta lengua. La lengua que se desea enseñar (L2) es el vehículo para la enseñanza del contenido; no es el contenido en sí. Para nuestro caso, la L2 hace referencia al español, mientras que la L1 sería las lenguas que hoy se manifiestan en las aulas producto de la migración, como por ejemplo, el chino mandarín, creole, árabe, esloveno, entre otros.

Una primera tensión ha sido el cuestionamiento que han tenido los programas de inmersión lingüística en países desarrollados, principalmente en la pérdida de muchas lenguas. Quizás no debemos ir tan lejos para graficar esta situación, ya que podríamos referenciar la inmersión (institucionalizada o no en las escuelas chilenas) al idioma español, de los pueblos originarios con la consecuente pérdida de esas lenguas vernáculas. No se trata solo de la desaparición de lenguas, sino, de la pérdida de una riqueza cultural y de la identidad de muchos sujetos. Esta reflexión nos ha llevado a posicionarnos en una postura más dialógica sobre el uso de la lengua adoptando dos principios: a) interacción en un plano de igualdad de los hablantes que de forma colaborativa construyen conocimiento intercultural; e b) interdependencia de lenguas que presupone que se aprende una segunda lengua cuando simultáneamente se desarrolla y reconoce la lengua materna. En esta misma dirección Lasagabaster (2005) indica que se debe considerar un contexto de aprendizaje aditivo, en el que el aprendizaje de una nueva lengua no suponga un riesgo o la dejación de la lengua materna.

En una revisión de la literatura, hemos encontrado diferentes acepciones para la inmersión lingüística que ilustraremos brevemente. Nicolay y Poncelet (2013) relacionan la inmersión lingüística con los resultados académicos de los estudiantes. En el estudio se evaluaron diferentes habilidades en escolares como la atención auditiva, atención selectiva, entre otras, concluyendo que éstas eran significativamente superiores en el grupo sometido al programa de inmersión por sobre el grupo monolingüe. Además se reconoce el efecto positivo en los escolares, mientras más tempranamente son expuestos a este tipo de programas.

Amaya (2013) señala que una pedagogía del encuentro intercultural exige un cambio en la lingüística. Para ello, propone ampliar el concepto a cultura lingüística integrando comportamientos, suposiciones, formas culturales, prejuicios, creencias, actitudes, estereotipos, opiniones sobre el lenguaje en general y sobre las lenguas en particular.

Desde la perspectiva psicoeducativa, el valor que tiene el uso de la lengua propia de los escolares en la escuela se relaciona con la motivación y las actitudes de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, la hipótesis de Interdependencia Lingüística (Cummins, 1982) manifiesta la importancia del desarrollo de ambas lenguas, en el sentido de posibilitar un mejor dominio de la segunda lengua cuando, a la vez, se desarrolla la primera lengua o la lengua materna. Vila (2000) realiza una dura crítica a los programas de inmersión lingüística, especialmente a aquellos que segregan a los escolares en aulas diferenciadas. Se refiere a estos modelos en términos de submersión lingüística, indicando que éstos pueden llegar a anular los recursos lingüísticos o de comunicación previos de alumnos que no dominan la lengua de acogida. Este autor plantea que la infravaloración de la(s) otra(s) lengua(s) que pudiera dominar el aprendiente limita, de esta manera, el desarrollo de sus habilidades cognitivo-lingüísticas, sus capacidades para el aprendizaje y, por tanto, su acceso a las oportunidades que puede ofrecerle la sociedad.

Reconociendo la diferenciación conceptual de bilingüismo e inmersión lingüística, nos parece interesante los modelos empleados por el bilingüismo que ya han sido adoptados en modelos de inmersión (Feinauer y Whiting, 2014; Jaspers, 2015; Miano, Bernhardt y Brates, 2016). En esta línea, Ramírez (1992) clasificó cuatro enfoques: a) bilingüismo estable, que responde a la diferenciación lingüística entre dos grupos que comparten el mismo terreno, y donde el grupo bilingüe se ve obligado a distinguir el uso de una lengua y otra según los dominios sociolingüísticos; b) bilingüismo dinámico, donde la situación social y diferenciación entre roles y uso de las distintas lenguas están dirigidos hacia una asimilación lingüística; c) bilingüismo transicional, en el cual dos idiomas asumen las mismas funciones, lo que se presta al uso exclusivo de una de las lenguas para cumplir las distintas funciones comunicativas; y d) bilingüismo vestigial, en el que refleja una asimilación lingüística casi total y donde el bilingüismo cumple una función simbólica que se asocia con una minoría pequeña a punto de extinción.

En un ámbito pedagógico, los programas de inmersión lingüística debiesen considerar la selección de contenidos para el aprendizaje de la segunda lengua, de manera de enriquecer la comunicación con elementos sociales, artísticos, culturales que sean del interés de los estudiantes, que tengan relación con sus propias vidas, además de problematizar sobre las limitaciones que tienen los sujetos que se identifican con un único mundo cultural, restándose de conocer diversas formas de comprender la realidad (Carstens, 2015). Una estrategia interesante para las propuestas didácticas en programas de inmersión lingüística son el uso de situaciones comunicativas en contextos reales, en los cuales los estudiantes tienen la posibilidad de poner en práctica las variantes de comportamiento lingüístico-cultural del entorno, hacia el cual éstos proyectan la rentabilización de sus saberes (Moreno Fernández, 2004). En esta misma dirección, LLorian (2011) propone que la selección de contenidos educativos sea definida a partir de la identificación de las situaciones de comunicación reales en las que los inmigrantes se van a encontrar, con la necesidad de emplear las lenguas de las comunidades de acogida como vehículo de comunicación. Otras estrategias documentadas son la movilidad estudiantil, programas de aprendizaje servicio (voluntariados), o el aprendizaje basado en contenidos, cursos de idiomas complementarios (Miano et al.,

2016).

Por último, respecto de los beneficios de la inmersión lingüística, Lasagabaster (2005) señala que las sociedades actuales precisan de ciudadanos multilingües que sean capaces de desenvolverse con naturalidad en varias lenguas, no solo por cuestiones meramente económicas, sino con la finalidad de fomentar la cooperación y el entendimiento a escala internacional.

4. PROPUESTAS DESDE UN ENFOQUE COMUNICATIVO INTERCULTURAL

Las propuestas surgen de la necesidad de producir un diálogo entre culturas, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos que hemos expuesto. Trabajos preliminares indican que los programas de inmersión lingüística para inmigrantes no hispanoparlante continúan en un enfoque asimilacionista, que supone que aquellos que no hablen la lengua del grupo dominante (español), no podrán integrarse adecuadamente a la sociedad (Morales, Sanhueza, Friz y Riquelme, 2016). Este supuesto no ha estado exento de cuestionamientos debido a que disciplinas como la sociolingüística revelan aspectos comunicativos que van más allá de una estructura sintáctica, por ejemplo, la paralingüística (ritmos, volumen, silencios); la kinesia (movimientos corporales al comunicarse) o la proxémica (espacio personal o social).

Por otra parte, pensar en un modelo que separe y/o agrupe temporalmente a migrantes no hispanoparlantes para que adquieran unos primeros dominios lingüísticos resulta restrictivo, asumiendo equivocadamente la teoría de déficit lingüístico. Tuts (2007) indica que las actitudes ante las lenguas, son en gran medida responsables de los comportamientos ante el aprendizaje, e influyen en las políticas lingüísticas nacionales privilegiando el monolingüismo, de allí que nuestra propuesta sea avanzar de competencias lingüísticas a competencias comunicativas interculturales.

Como punto de partida, proponemos problematizar sobre prácticas de violencia simbólica que promueven el racismo y la discriminación a través de la enseñanza de la lengua, para ello, un diseño pedagógico debe pensar en aspectos como quiénes participan de las experiencias educativas, cuál es el o los lugares apropiados para provocar el encuentro comunicativo, cuáles son las experiencias previas de los interlocutores y especialmente cuáles son los elementos culturales que están a la base de cada cultura.

Asimismo, programas de inmersión lingüística deben estar pensados bajo una construcción curricular diferente, orientados no sólo a la inclusión e integración social de poblaciones culturalmente minoritarias, sino también para la preparación de la sociedad de acogida, esto es, la educación de aquellos hablantes nativos que requieren aprender a reconocer la capacidad de aprendizaje y la inteligencia de todas las personas, de cualquier cultura, barrio, etnia o edad. Bajo este enfoque, la sociedad receptora garantizaría el respeto y la igualdad de oportunidades para todos y todas.

La motivación es un elemento clave para el aprendizaje de una segunda lengua. Manassero y Vásquez (1998) señalan que el éxito o fracaso del aprendizaje podría explicarse en gran medida por la motivación de logro que se caracteriza por la elección y persistencia que presenta el sujeto. Aspectos como acceder a un empleo, recibir atención médica, estudiar, conocer, pueden actuar como incentivos personales que configuran el éxito o fracaso asignado subjetivamente a una situación.

Desde una perspectiva didáctica, proponemos el trabajo en “grupos interactivos” (Ferrada y Flecha, 2008, p. 55), donde se distribuye a los participantes en pequeños grupos a cargo de un colaborador de aprendizaje, que rota permanentemente, una vez finalizada cada actividad, para cambiarse al siguiente grupo, configurando un aula en permanente dinamismo. Este enfoque permite la diversificación de estrategias de aprendizaje en cada actividad programada y el reconocimiento de la heterogeneidad de los participantes, en cuanto a cultura, género, etnias, edades, rendimiento, afinidades.

Los recursos educativos deben favorecer elementos comunicativos corporales donde se involucren todos los sentidos; metafóricamente, es necesario también hablar con el cuerpo y dar al estudiante la oportunidad de comprender, por ejemplo, los aspectos deícticos de la lengua meta (español).

Finalmente, desde un enfoque comunicativo, pensamos que la figura de par mediador es relevante para la adquisición de una segunda lengua. Los mediadores lingüísticos actúan como puente entre los hablantes facilitando la comunicación. Para el caso de Chile, los pares mediadores han resultado fundamentales puesto que hablantes chilenos de creole prácticamente no existen. En la actualidad conocer el creole es relevante, como un conocimiento para comprender las prácticas culturales de quienes hoy se insertan en la sociedad chilena.

Referencias Bibliográficas

- Amaya, M. (2013). Educación y desigualdad en Chile: avanzando hacia espacios interculturales. *Rev. Sociedad & Equidad*, vol.5, 276-292.
- Barrios-Valenzuela, Ll. & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, vol.17 (3), 405-426.
- Cammarata, L. & Tedick, D. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, vol.96 (2), 251-269.
- Carstens, S. (2015). Bilingual Education for Global Citizenship: Creating an Integrated Language/Culture Curriculum for Mandarin/English Students. *Human Organization*, vol.74 (1), 15-26.
- Castillo, C. & Del Castillo, M. (2014). Paisaje urbano, sostenibilidad e inmigración en Santiago de Chile. *Revista Lider*, vol.24, 145-167.
- Ceja Cárdenas, I. (2015). Migraciones haitianas en la región andina. *Boletín Del Sistema de Información Sobre Migraciones Andinas*, vol.19, 2–13.
- Cummins, J. (1982). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: a theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center - California State University.
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior de Chile (2016). Avances y desafíos en materia migratoria en Chile. Recuperado el 26 de mayo de 2017 desde http://www.sjmchile.org/wp-content/uploads/2016/12/avance_migratorios_col-impreso.pdf
- Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2016). Migración en Chile 2005-2014. Recuperado el 25 de mayo de

- 2017 desde
<http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/02/Anuario-Estad%C3%ADstico-Nacional-Migraci%C3%B3n-en-Chile-2005-2014.pdf>
- Education First EPI (2017). El ranking mundial más grande según su dominio del inglés. Recuperado el 06 de junio de 2017 desde
<http://www.ef.com/cl/epi/regions/latin-america/chile/>
- Feinauer, E. & Whiting, E. F. (2014). Home Language and Literacy Practices of Parents at one Spanish-English Two-Way Immersion Charter School. *Bilingual Research Journal*, vol.37 (2), 142-163.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Revista de Estudios Pedagógicos*, vol.34 (1), 41-61.
- Gutiérrez, R. (2013). La dimensión lingüística de las migraciones internacionales. *Lengua y migración*, vol.5 (2), 11-28.
- Jaspers, J. (2015). Modelling linguistic diversity at school: the excluding impact of inclusive multilingualism. *Lang Policy*, vol.14, 109–129.
- Lasagabaster, D. (2005). La presencia de tres lenguas en el currículo: multilingüismo en los contextos canadiense y español. *Revista de Educación*, vol.337, 405-426.
- Llorian, S. (2011). La evaluación de las lenguas. Garantías y limitaciones. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, vol.12, 151-153.
- Manassero, M.A. & Vásquez, A. (1998). Validación de una escala de motivación de logro. *Psicothema*, vol.10 (2), 333-351.
- Matear, A. (2008). English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all? *Asia Pacific Journal of Education*, vol.28 (2), 131-147.
- Met, M. & Livaccari, C. (2012). Chinese Language Immersion: The State of the Field. En Asia Society Partnership for Global Learning (Ed.), *Basics of Program Design* (pp.16-20). China: Asia Society.
- Miano, A., Bernhardt, E. & Brates, V. (2016) Exploring the Effects of a Short-Term Spanish Immersion Program in a Postsecondary Setting. *Foreign Language Annals*, vol.49 (2), 287–301.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). Migración en el mundo escolar. *Revista de Educación*. Recuperado el 26 de mayo de 2017 desde
<http://www.revistadeeducacion.cl/migracion-mundo-escolar/>
- Morales, K., Sanhueza, S., Friz, M. & Riquelme, P. (2016). The intercultural sensitivity of
Chilean teachers serving an immigrant population in schools. *Journal of New Approaches in Educational Research*, vol.6 (1). DOI: 10.7821/near.2016.8.173
- Moreno Fernández, F. (2004). Los estudios dialectales del Español en España (1979-2004). *EA: Lingüística española actual*, vol.268 (2), 65-100.
- Navarrete, B. (2015). Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití. *Revista de Ciencias Sociales*, vol.21 (1), 97-107.
- Nicolay, A-C. & Poncelet, M. (2013). Cognitive advantage in children enrolled in a second-language immersion elementary school program for three years. *Bilingualism: Language and Cognition*, vol.16 (3), 597–607.

- OCDE. (2016). Perspectives on Global Development 2017. International Migration in a Shifting World. Recuperado el 7 de diciembre de 2016 desde <http://www.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015>
- ONU. (2015). Organización Internacional para las Migraciones. Informe sobre las Migraciones del Mundo. Recuperado el 15 de diciembre de 2016 desde <http://www.iom.int/es/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2015>
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile. *Revista de Estudios Pedagógicos*, vol.35 (2), 173-188.
- Ramírez, A. (1992). *El español de los Estados Unidos*. Madrid: Mapfre.
- Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis Revista Latinoamericana*, vol.14 (42), 191-216.
- Rojas, N., Amode, N. & Vásquez, J. (2015). Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, vol.14 (42), 217-245.
- Rojas, N., Silva, C., Amode, N., Vásquez, J. & Orrego, C. (s.f.). Boletín informativo n° 1. Migración Haitiana en Chile. Departamento de Extranjería y Migración. Recuperado el 9 de marzo de 2017 desde <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2016/09/boletin-1.pdf>
- Sanhueza, V., Cardona, M. & Friz, M. (2015). Understanding elementary and secondary students' representation of cultural differences as reflected in the process of intercultural communication in school context. *Nordic Psychology*, vol.67 (1), 65-86.
- Sanhueza, S., Paukner, F., San Martín, V. & Friz, M. (2012). Dimensiones de la competencia comunicativa intercultural (CCI) y sus implicaciones para la práctica educativa. *Folios*, vol.36, 131-151.
- Toledo, G. (2016). Propuesta didáctica para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes haitianos en Chile. *Lengua y migración*, vol.8 (1), 81-103.
- _____. (2015). Desarrollo pragmático en la interlengua de inmigrantes: el caso de haitianos aprendientes de español de Chile. *Lenguas Modernas*, vol.46, 81-103.
- Trujillo, F. (2014). Aulas creativas. *Revista de renovación pedagógica*, vol.249, 24-36.
- Tuts, M. (2007). Las lenguas como elementos de cohesión social. Del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural. *Revista de Educación*, vol.343, 35-54.
- Vila, I. (2000). Inmigración, educación y lengua propia. En AJA (Ed.), *La inmigración extranjera en España* (pp. 145-165). Barcelona: La Caixa.
- Zhizhko, E. & Koudrjajtseva, E. (2011). Bilingüismo natural como fenómeno cultural y su impacto en la educación terciaria transfronteriza. *Innovación Educativa*, vol.11 (56), 50-56.