

MIGRACIÓN NO HISPANOPARLANTE EN CHILE: TENDIENDO PUENTES LINGÜÍSTICOS E INTERCULTURALES*

NON SPANISH-SPEAKING MIGRATION IN CHILE: BUILDING LINGUISTIC AND INTERCULTURAL BRIDGES

*Valeria Sumonte Rojas** , Susan Sanhueza Henríquez** , Miguel Friz Carillo*** y
Karla Rosalía Morales Mendoza*****

En Chile, el número de inmigrantes no hispanoparlantes proporciona una nueva configuración social y cultural, particularmente respecto de la representación de las diferentes lenguas. Un caso de interés es la migración haitiana. Desde la perspectiva de quienes han migrado, el desconocimiento del español les genera diversas dificultades para llevar a cabo trámites legales, buscar trabajo o insertarse en contextos educacionales; mientras que, desde la población local, no existen herramientas suficientes para responder a las demandas lingüísticas que presenta esta población. En este contexto, el artículo tiene como objetivo identificar los elementos pedagógicos que están a la base de un programa de competencias comunicativas interculturales mediante una investigación documental. Hemos considerado la enseñanza del criollo haitiano como segunda lengua destinada a funcionarios públicos que están en primera línea de contacto con personas provenientes de Haití. Los resultados demuestran que la adopción de un enfoque de reciprocidad de lenguas, la participación de mediadores lingüísticos y una adecuada selección de los saberes culturales, son elementos esenciales a la hora de implementar un programa.

Palabras claves: Lengua, migración, interculturalidad, comunicación intercultural.

In Chile, the number of non Spanish-speaking immigrants provides a new social and cultural configuration, particularly regarding the representation of different languages. A case of interest, it is Haitian migration. From the perspective of those who have migrated, the lack of knowledge of Spanish language generates different difficulties to carry out legal procedures, to look for work or to insert themselves in educational contexts; whereas, from the local society, it does not have enough resources to respond to the linguistic demands presented by this population. In this context, the article aims to identify the pedagogical elements that are at the base of a program of intercultural communicative competences through a documentary research. We have considered the teaching of Haitian Creole as a second language directed to public officials who are in the first line of contact with people from Haiti. The results show that the adoption of a language reciprocity approach, the participation of linguistic mediators and an adequate selection of cultural knowledge are essential elements when implementing a program.

Key words: Language, migration, interculturality, intercultural communication.

Antecedentes de contexto

Respecto de las cifras acerca de migración en Chile, hay distintas fuentes de información. Por una parte, el Censo de 2017 contabilizó a 750.000 residentes extranjeros en el país hasta abril (Instituto Nacional de Estadísticas [INE] 2017), mientras el Departamento de Extranjería y Migración (DEM 2017) calculó a más de 1.100.000 inmigrantes para diciembre de ese año. La diferencia entre ambas

fuentes de información podría explicarse, al menos en parte, debido al pronunciado aumento en la llegada de extranjeros que se observó en el 2017, lo que se aprecia en el otorgamiento de visas temporarias. En el 2017 se otorgaron 267.596 visas temporarias, casi 100.000 más que en 2016 (DEM 2017) (Figura 1).

Como se puede observar, según el Censo de 2017, la mayor cantidad de los migrantes residentes en Chile tendrían como lengua materna el español;

* Resultado proyectos Anillo SOC-1401 "Inmigrantes en el sistema educacional chileno" del Programa de Investigación Asociativa; "REDES entre Centros de Investigación en Migración" N° 170039 del Programa de Cooperación Internacional y FONDECYT Regular N° 1180993 "Estudio sobre las configuraciones del conocimiento matemático en comunidades educativas interculturales", financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT).

** Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correo electrónico: vsumonte@ucm.cl; ssanhueza@ucm.cl

*** Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile. Correo electrónico: mfriz@ubiobio.cl

**** Universidad Católica del Maule, Talca, Chile. Correo electrónico: kmorales@ucm.cl

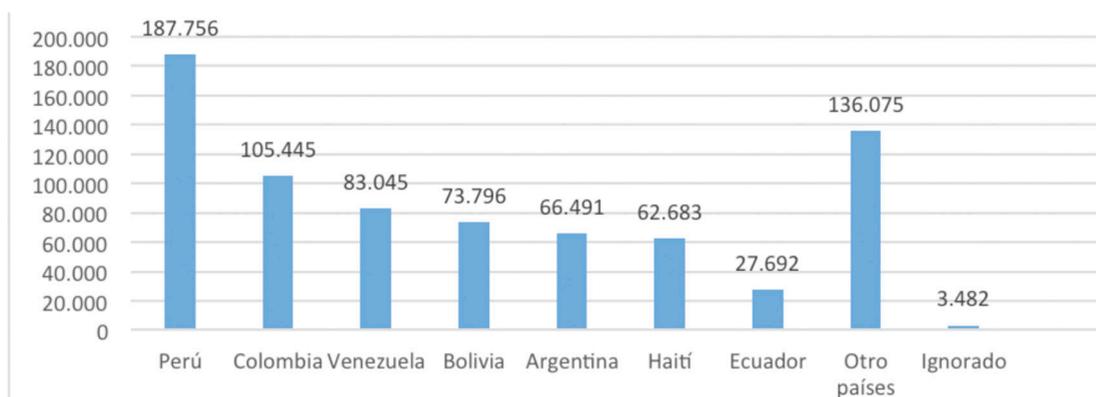


Figura 1. Migración en Chile según CENSO 2017.

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, 2017.

sin embargo, existe un número importante de ingreso de población no hispanoparlante (Tabla 1).

Para efectos de este análisis, también observaremos los registros de otorgamiento de visas temporales del Departamento de Extranjería y Migración, ya que ellos nos permiten visualizar los flujos migratorios en los últimos años. Este aspecto resulta importante, pues es probable que un aumento acentuado en el flujo pudiera haber sorprendido a los gobiernos regionales en sus servicios públicos sin muchas herramientas para favorecer la integración de los nuevos residentes; de allí el levantamiento de demandas lingüísticas que realizan estas dependencias gubernamentales (Tabla 2).

Como se puede observar, son dos los países que han mantenido un constante incremento en los últimos años, destacando principalmente el colectivo haitiano, que casi no contaba con residentes en el 2014 y que hoy alcanza a 67.034 en la Región Metropolitana.

Para una sociedad chilena predominantemente caucásica, monolingüe y que ha llevado un proceso de negación cultural y aculturación (Johnson Mardones 2015), el encuentro con culturas y lenguas diferentes representa un desafío. En efecto, si consideramos que la lengua es la forma de expresión de una cultura y manifestación de su identidad, urge adoptar estrategias que favorezcan una adecuada comunicación intercultural entre migrados y nacionales. Finalmente, como lo plantea Bravo Acevedo (2015), los factores culturales como la lengua, las tradiciones y las relaciones familiares también afectan los patrones de migración, porque normalmente difieren entre el país receptor y el

Tabla 1. Población no hispanoparlante en Chile.

País de nacimiento	Total
Brasil	16.491
China	9.599
Francia	6.278
Alemania	6.725
Haití	64.567
Italia	4.465
Corea del Sur (República de)	1.232
Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte	3.098
Estados Unidos de América	13.892

Fuente: construido a partir de datos estadísticos del Departamento de Extranjería y Migración años 2005-2010; 2011-2016; 2017; 2018.

emisor y tienden a actuar como factores que afectan el tamaño del flujo de la migración internacional con las consecuencias que tiene para la integración de aquellos que han migrado.

Lengua y cultura. Sustentos epistemológicos para una comunicación intercultural

Existe acuerdo en que la enseñanza de una lengua lleva implícita prácticas sociales que están estrechamente vinculadas a esa lengua y a sus usos. Desde esta perspectiva, si nos proponemos favorecer el desarrollo de competencias comunicativas interculturales, debiéramos en primera instancia abandonar el uso de códigos lingüísticos y avanzar en lo que Robles (2002) denomina como “la cultura en la lengua”, vale decir, los usos culturales de la

Tabla 2. Número de visas otorgadas 2014-2017 en Santiago, capital del país.

País	2014	2015	2016	2017	Total
Alemania	458	365	236	229	1.288
Brasil	1.206	1.642	1.807	2.080	6.735
China Repúb.	1.353	1.697	1.579	2.100	6.729
EE.UU.	1.892	1.680	1.229	1.087	5.888
Francia	564	590	472	420	2.046
Haití	3.552	8.745	22.718	32.019	67.034
Italia	405	453	403	390	1.651
Reino Unido	192	164	31	19	406
Repúb. Dom.	317	328	187	188	1.020
Total	9.939	15.664	28.662	38.532	92.797

Fuente: construido a partir de datos estadísticos del Departamento de Extranjería y Migración años 2014, 2015, 2016, 2017.

lengua. En esta misma línea, López (1997) indica que cualquier propuesta ha de considerar las lenguas como instrumentos de construcción social de la realidad y de comunicación, y, en esa medida, como un vehículo de construcción y transmisión cultural. Esta última idea nos permite valorar la capacidad de los sujetos para construir sus propios mundos culturales que se encuentran en permanente transformación, así como para negociar aquellos saberes culturales que desean ser objeto de enseñanza. Nótese que hemos indicado la relación lenguaje y transmisión cultural, sin embargo no hemos señalado cuál es el tipo de conocimiento que debiera considerarse válido, quiénes proponen esos conocimientos y cuál es el significado que estos tienen para los sujetos de una comunidad. En este contexto, tiene sentido la afirmación de Rock (2016) cuando menciona que en el mundo occidental lo más frecuente es la transmisión vía lenguaje (verbal), sea oral o escrito, y que para hablar de una cultura y luego analizarla es necesario comprender cuáles son los aspectos que el lenguaje verbal no siempre puede abarcar.

En Chile, así como en la mayoría de los países de Latinoamérica, la enseñanza de segundas lenguas se ha denominado comúnmente como “educación bilingüe” y ha estado asociada principalmente a la enseñanza planificada de las lenguas de pueblos originarios; sin embargo, se ha tratado de programas puntuales y de cobertura reducida. Para López (1997) estos programas recurren en la enseñanza a algunos elementos culturales nativos para contextualizar los aprendizajes de los niños; esto, sin embargo, son por lo general elementos externos de la cultura y tienen que ver con aspectos de la cultura material: las comidas, fiestas, danzas y actividades laborales,

mas no así con la cosmovisión ni a partir de una concepción epistemológica diferente.

Si pensamos en la enseñanza de segundas lenguas a partir de aspectos identitarios, debiéramos avanzar decididamente desde un plano idiomático a uno intercultural, entendido como un proyecto político, social y cultural. Desde esta perspectiva, la Competencia Comunicativa Intercultural (en adelante CCI) intenta responder a la necesidad de un modelo para la integración de la lengua y cultura en la enseñanza de segundas lenguas (Areizaga 2001); por ello, involucra el desarrollo de 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. La CCI busca promover el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de segundas lenguas, identificando experiencias de relaciones comunicativas entre personas de culturas diferentes. En este modelo, las trayectorias migratorias ofrecen importantes elementos para explicar las motivaciones y expectativas que se tienen para aprender una segunda lengua.

Hasta ahora hemos presentado discusiones orientadas a las bases epistemológicas de un programa educativo, como lo son la comprensión de lengua, cultura, saberes y cosmovisiones; sin embargo, el objetivo formulado nos lleva a concretar estos supuestos en decisiones curriculares concretas que vayan configurando un programa educativo intercultural para la enseñanza de segundas lenguas. De esta manera, una primera cuestión será preguntarnos, cuál es la valoración que hacemos

de la lengua de origen. Rodríguez (2012) asegura que existe una correlación causal positiva donde a mayor mantenimiento de la L1, mayor y mejor integración, donde entenderemos que “la integración se configura como un proceso dinámico de acercamiento y empatía recíproco entre el inmigrante y la sociedad de acogida y supone el reconocimiento de valores de cada grupo donde el otro es reconocido en su diferencia como en su igualdad para aportar o enriquecer al conjunto social” (Barrios-Valenzuela y Palou-Julían 2014:408). Desde esta óptica, los esfuerzos debieran estar en el mantenimiento de la lengua de origen; no obstante, en la práctica, hemos evidenciado que los programas de enseñanza de segundas lenguas exigen que sean los migrados quienes aprendan la lengua del país de acogida para insertarse en la sociedad (Oller y Vila 2008; Huguet 2008, 2014; Vilà, 2009; Arroyo 2012). Estos trabajos señalan que la integración social y económica de los inmigrantes pasa principalmente por las competencias lingüísticas del idioma de acogida que logren adquirir; aun cuando adscriben a modelos diferenciados para conseguir este propósito.

Es importante señalar que las propuestas dirigidas al dominio del idioma de la comunidad que migra por parte de la sociedad de acogida son casi inexistentes. Las experiencias que se pueden encontrar están relacionadas con aquellas lenguas que cuentan con un gran número de hablantes, por ejemplo, el caso de Estados Unidos donde se han establecido oficialmente programas de español en contextos de alta población migrante de origen latino o centroamericano.

Como se puede observar, son múltiples las decisiones que están a la base del diseño de un programa educativo para la enseñanza de segundas lenguas, especialmente en contextos migratorios (PESL©M). Por este motivo, nos preguntamos qué elementos debieran estar a la base de un programa para el desarrollo de CCI, en qué condiciones debería situarse el aprendizaje de la L2, qué saberes culturales y recursos resultan significativos para el aprendizaje.

Método

Enfoque y diseño

Hemos optado por un enfoque cualitativo, específicamente mediante una investigación documental comprendida como una técnica que consiste en la

selección y compilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos provenientes de la literatura especializada (Baena 1995). A su vez, esta revisión se verá complementada con notas de campo, resultado de una primera experiencia de enseñanza de criollo haitiano en funcionarios públicos¹.

Contexto y participantes

La dictadura militar en Chile (1973-1990) ha marcado notoriamente la imagen social de las instituciones vinculadas al orden público, de allí que no es de extrañar que la policía sea asociada a procesos de represión y control. Particularmente, la Policía de Investigaciones de Chile (en adelante PDI) son los encargados de efectuar el control de ingreso, egreso y reingreso de personas al país y, especialmente, de fiscalizar la permanencia de los extranjeros en el territorio nacional. Son funcionarios públicos que tienen como misión dar eficacia al derecho, garantizar el orden público y la seguridad pública interior, con la investigación profesional y especializada de los delitos, de la inteligencia criminal, del control migratorio y de la cooperación internacional, apoyando la generación de condiciones básicas para la tranquilidad ciudadana que permitan el desarrollo económico, político, cultural y social de Chile.

Como estos funcionarios se encuentran en primera línea de relación con la población migrada, han detectado ciertas necesidades formativas, especialmente en lo que se refiere a barreras idiomáticas. En efecto, problemáticas como identificación, regularización, denuncias por trata u otros delitos de los que han sido víctimas, han acrecentado la necesidad de comunicarse de una manera más efectiva con quienes no comparten patrones culturales e idiomáticos.

De esta manera, se diseñó un programa educativo de enseñanza del criollo haitiano como segunda lengua (L2), destinado a 31 funcionarios de la PDI que realizan funciones en el Departamento de Extranjería. Se trata de personas cuyas edades fluctúan entre 27 y 58 años, con un promedio de 39 años. De ellos, 9 mujeres y 22 hombres, con residencia en las provincias de Talca, Curicó, Cauquenes y Linares. Es importante señalar que los funcionarios tienen en promedio entre 10 y 12 años de servicio en la institución, por lo que se trata de profesionales con experiencia en la materia y

en constante perfeccionamiento, más allá de ser mayoritariamente adulto/joven.

Técnicas de recolección de información y análisis de datos

Hemos empleado como técnicas de recolección de información el análisis de contenido, comprendido como un proceso descriptivo que pretende descubrir los componentes básicos del fenómeno estudiado, en nuestro caso, la enseñanza de segundas lenguas, siguiendo un proceso riguroso de carácter inductivo. Particularmente, hemos realizado una selección de libros y artículos científicos que hacen referencia a la enseñanza de segundas lenguas. Como señala López (2002), se trata de una técnica de carácter secundario e indirecto, ya que no permiten al que los utiliza un contacto directo con los hechos, sino mediato, mediante los documentos. Por este motivo, hemos complementado la información con Notas de Campo² generadas en la implementación del programa. Según Strauss y Corbin (2002), existen tres tipos de notas de campo, a saber: metodológicas, teóricas y descriptivas. Para nuestro análisis empleamos las teóricas que están dirigidas a la construcción de una interpretación teórica del programa y las notas de campo descriptivas que integran comentarios exhaustivos de las situaciones observadas. Para el análisis de datos empleamos una clasificación categorial (Cornejo, Sanhueza y Rioseco 2012), que han conformado el guion de presentación de los resultados.

Descripción general del programa (PESL©M)

El programa tuvo una duración de tres meses, siendo implementado entre mayo y agosto del 2017. La modalidad fue presencial con una asistencia de

dos veces por semana, organizado en periodos de 2 horas cada día. El objetivo del programa fue desarrollar competencias comunicativas interculturales en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso, criollo haitiano; con el propósito de favorecer una comunicación efectiva entre interlocutores culturalmente diferentes, además de sensibilizar y promover prácticas más inclusivas por medio del reconocimiento de la lengua y la cultura (Tabla 3).

La planificación de las situaciones de aprendizaje se realizó semana a semana por los mediadores lingüísticos, siempre en consideración a los resultados de los conocimientos que iban incorporando. Para ello se realizaban al inicio y término de cada sesión experiencias de metacognición conducidas por preguntas que hacían referencia a los objetivos planteados en las sesiones. Respecto de la evaluación final, se debió ajustar a los requerimientos institucionales demandados por la PDI de reconocimiento para la carrera funcionaria, por lo que se estableció una prueba estandarizada de nivel A1 (Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas)³, que contuviera las habilidades desarrolladas a lo largo del programa.

Resultados

Estatus de las lenguas

Una de las primeras preocupaciones fue romper con la jerarquización de las lenguas, que conlleva a que los sujetos equivocadamente asignen un estatus desigual a la lengua dependiendo del origen (Sanhueza, Cardona y Friz 2015). El objetivo fue visibilizar a los Mediadores Lingüísticos (en adelante ML) provenientes de Haití como referentes lingüísticos y culturales, de manera de establecer relaciones de horizontalidad durante la

Tabla 3. Ficha resumen Programa Educativo de Segundas Lenguas en Contextos Migratorios – PESL©M.

Participantes	31
Mediadores Lingüísticos	6 (cuatro personas provenientes de Haití y dos de Chile).
Contenido	Derechos Humanos y migración, origen de la lengua y cultural criolla, morfología, comunicación, uso, funciones del lenguaje, otros.
Metodología	Grupos interactivos, aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas.
Recursos	Guías, juegos de movimiento, ejercicios fonoarticulatorios, uso de videos, otros.
Espacios educativos	Salón PDI, salas universidad, auditorio, puestos de trabajo.
Evaluación	Evaluación diagnóstica, de proceso y de término; mediante técnicas de registro, pautas de observaciones. A nivel de participación se trabajó la evaluación de pares, la autoevaluación.

Fuente: Elaboración propia.

implementación del programa. El desarrollo de la primera sesión resulta muy ejemplificador de este primer contacto intercultural:

Los funcionarios de la PDI van llegando a la sala luego de su jornada de trabajo. Al entrar, se encuentran con los mediadores lingüísticos, se observa inseguridad en sus actuaciones, no saben cómo dirigirse a ellos... cuando reciben instrucciones desde los mediadores, las siguen con respeto, pero con evidente desconcierto (NCs1).

Esta situación puede ser explicada por lo que Chen y Starosta (1998) denominan como la dimensión afectiva de la comunicación intercultural y es la habilidad para establecer relaciones con interlocutores con quienes no se comparten marcos de referencia cultural, generando incertidumbre e inseguridad.

Desde una perspectiva cultural, Miquel señala que la concepción que adoptemos acerca de una cultura determinará las relaciones interculturales que establecen los interlocutores:

En muchas ocasiones, desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición económica o desde nuestra posición intelectual o cultural, vemos a los inmigrantes como los marginados, los desvalidos, las personas sin conocimientos, las personas sin recursos económicos, etc., y esa visión negativa, basada en lo que *no* tienen, nos impide ver su auténtica realidad (1995:244).

Lo anterior es probable que nos conduzca, como sociedad de acogida, a adoptar modelos desde una perspectiva asistencial y en ocasiones con aspectos paternalistas, lo que conlleva a establecer programas con elementos lingüísticos y culturales, simplificando la riqueza de la lengua y su cultura.

La modificación de roles dentro de un programa de enseñanza de segundas lenguas va de la mano con decisiones de quién debe aprender la lengua y qué lengua debiera ser enseñada. Maalouf (2008) señala que del mismo modo que se animaría a los inmigrantes a que adoptaran plenamente la lengua del país de acogida y la cultura que transmite, sería justo y útil que las lenguas identitarias de

los inmigrantes formaran también parte del grupo de lenguas cuyo aprendizaje se aconseja a los locales. Este es un punto que ha concitado bastante crítica respecto de la sociedad receptora, ya que la población local mayoritariamente espera que sean los migrantes quienes se ajusten a la lengua mayoritaria, argumentando la experiencia internacional, donde se supone que el aprendizaje de la lengua dominante es requisito insoslayable para la integración de las minorías. En este sentido, el predominio de una racionalidad etnocéntrica y monolingüe ha permeado las prácticas sociales y, con ello, ha llevado al convencimiento de un nacionalismo exacerbado que legitima “lo propio” devaluando “lo ajeno”.

De esta manera, se debiera conducir hacia la interculturalidad, que tiene como finalidad construir el encuentro entre sujetos que comparten un determinado espacio, pero que pertenecen a sociedades y culturas diferentes. Así, se busca contrarrestar una sociedad monocultural, con prácticas educativas y sociales basadas en la cooperación, valoración y reconocimiento de las diferentes identidades culturales y lingüísticas que coexisten en las sociedades del siglo XXI. Por consiguiente, es indispensable favorecer un ambiente de convivencia intercultural, que esté en pos del bienestar psicológico de ambas comunidades; la inmigrante y la de acogida y, para ello, ambas tengan la posibilidad de reconocer la riqueza cultural del otro (Rojas Pedemonte y Koechlin 2017). Con estos principios de base, iniciamos un análisis de los modelos de enseñanza de segundas lenguas, con énfasis en la reciprocidad de lenguas.

Mediadores Lingüísticos (ML)

Para esta propuesta comprendemos la figura del ML como la persona que establece un puente entre la lengua L1 y L2 en contextos de enseñanza formales e informales, modelados por el encuentro entre culturas legítimamente reconocidas. En coherencia con los objetivos propuestos, hemos definido algunas características para los mediadores, destacando, por ejemplo, el concepto de “hablante nativo” que, entre otras cosas, tiene la particularidad de transmitir la cultura de su país enriqueciendo la experiencia de los participantes en el programa. Aun cuando no existe acuerdo en que esta variable sea determinante, sí existen experiencias que indican un valor agregado en

términos de la pronunciación y escucha atenta de la lengua. Esto quiere decir que es muy probable que un hablante nativo corrija de mejor manera la pronunciación de los aprendices y los aproxime a expresiones similares a las que puede tener en ese país; favoreciendo con ello una disminución en los niveles de ansiedad presentes en cualquier encuentro comunicativo intercultural. En palabras de Chiu y Chen (2004), estos ML traen consigo la cultura de origen y cuentan con las competencias para guiar el aprendizaje de conocimientos y saberes con los aprendices. Asimismo, el ML posee un dominio funcional del lenguaje que será objeto de enseñanza producto de su experiencia en ambientes culturalmente diferentes.

En una de las sesiones, el ML propone a los participantes (PDI) trabajar el tema “saludo y presentación” empleando la estrategia de representación de roles:

Vamos a representar una situación de legalización de documentos para lo cual se requiere saludar y presentarse formalmente ante la autoridad. Para ello, dos de ustedes (un hombre y una mujer de la PDI) actuarán como ciudadanos haitianos, mientras yo asumiré el rol de policía. En la situación hay un escritorio y frente una silla de atención al público. El ML les dice “Bonjou, chita” (buenos días, asiento) y se sienta la mujer. El ML les explica “en Haití, el que se habría sentado es el hombre y la mujer se hubiera quedado de pie” (NCs3).

Como se puede observar, el ML no solo está preocupado de los aspectos lingüísticos; sino también de poner las nuevas palabras en situaciones contextuales, en este caso, incorporando aspectos culturales del género. Para Lenarduzzi (2006:355), el ML es el que “está entre dos lenguas y juega como puente de unión entre personas o instituciones pertenecientes a dos o más grupos lingüísticos y cuyos contactos debe favorecer”. La figura de ML es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua. En este caso, los hablantes nativos de Haití actúan como puente entre el lenguaje y los funcionarios de la entidad pública, avanzando desde aspectos puramente gramaticales a contextos donde la lengua introduce aspectos culturales. Como lo establece Paricio (2014), cuando se lleva

una segunda lengua al aula los aprendices se ponen en contacto con un mundo culturalmente diferente al propio. Por tanto, ya no es solo lo lingüístico, sino que implica un avance en las competencias comunicativas interculturales.

Por otra parte, la participación de los ML no es casual y requería de una formación previa, porque si bien cumplían con el requisito de ser hablantes nativos, en su rol de mediadores requerían de competencias pedagógicas para enseñar y conseguir el aprendizaje de los participantes del programa. Debían, en palabras de Serra y Vila (2005), ser bilingües, bien entrenados y con un buen conocimiento de la lengua meta y la L1 de los estudiantes.

En este contexto, la selección de los ML fue el resultado de una primera experiencia, donde ellos participaron en calidad de “estudiantes” de un curso de “español para migrantes no hispanoparlantes”, que tuvo una duración de un semestre. Aquellos aprendices que tenían mayor fluidez en el lenguaje (L2) fueron identificados e invitados a participar del programa. A pesar de cumplir con este perfil inicial, la necesidad de dotarlos de competencias pedagógicas era una tarea relevante para el desarrollo del programa, por lo que recibieron formación sistemática en aspectos como planificación de clases, estrategias, recursos pedagógicos, formas de evaluación.

Interdependencia de lenguas

Esta teoría fue formulada por Cummins (1979, 1981) y sostiene que el aprendizaje de segundas lenguas implica una valoración y (re)conocimiento de la lengua propia, pero al mismo tiempo el conocimiento de la lengua migrada y por consiguiente su cultura, sin perder la de origen. El principio que está a la base señala que la lengua es el vehículo de expresión de la cultura y ambas se deben abordar de manera integrada, en síntesis, cuando se aprende una lengua diferente a la materna, al mismo tiempo se valora y (re)conoce la propia.

Un elemento interesante de considerar es el contexto donde se desarrollan las interacciones y experiencias comunicativas, en particular, bajo este modelo se espera que el aprendizaje de una nueva lengua ocurra en espacios formales e informales, así los aprendices tienen la oportunidad de transferir las estrategias usadas para aprender la L1 al proceso de aprendizaje de la segunda lengua (L2) y viceversa (Huguet *et al.* 2007).

En esta propuesta los aprendices están expuestos a referentes lingüísticos y culturales nativos, que corresponde a cuatro personas que han migrado de Haití y que han sido formados en este modelo como ML, mientras que los participantes ponen en práctica lo aprendido en sus labores profesionales habituales, cuando deben atender a las personas que han inmigrado de Haití y que acuden a la policía por distintos motivos. Respecto de la variable motivación, pensamos que esta se presenta desde el inicio del programa, ya que son los funcionarios de la PDI quienes solicitan formación en la lengua del criollo haitiano. En síntesis, las variables determinantes para que ocurra el aprendizaje según los autores expuestos se cumplen en este caso: existe suficiente estimulación para el (re)conocimiento de la L1, una apropiada exposición a la L2 y una intención comunicativa. Es así como se propicia el bilingüismo aditivo que según Zhizhko y Koudrjvtseva (2011) implica el enriquecimiento de ambas lenguas, donde la L2 se aprende sin peligro de extinción de la L1, por el contrario, ambas se complementan. En esta misma dirección, Cummins (2002) señala que a mayor dominio de la L1 mayor posibilidad de dominar la L2. En el entendido de que el uso de su L1, facilita la integración en la sociedad de acogida. Desde una perspectiva sociológica, Verde (2013:689-690) denomina a este proceso como *tossed salad*, que supone mezcla de culturas y lenguas, pero que al no perder su esencia pueden ser identificadas por separado.

Aprendizaje situado

La literatura especializada señala que son los aprendices quienes deben jugar un rol fundamental en la construcción de sus aprendizajes, y para que se desarrollen de manera significativa el programa debe ser una construcción social. Esto implica situar la enseñanza en un contexto de necesidades e intereses específicos de cada comunidad involucrada (Robalino *et al.* 2005).

Para Díaz (2003), en el aprendizaje situado, el aprender y hacer son conductas inseparables, es así como la adquisición de la lengua se dará en la medida que lo trabajado en contexto de aula, corresponda a las necesidades e intereses de los aprendices y que les permita poner en práctica lo aprendido al término del encuentro educativo. Como lo mencionan Lave y Wenger (1991), se aprende en la experiencia, donde los aprendices aplican lo

aprendido en situaciones relevantes de la vida real. Para graficar lo expuesto, podemos recurrir a una de las sesiones donde se trabajó los días de la semana en criollo haitiano apoyados por tarjetas rotuladas.

El ML muestra una a una las tarjetas y la va leyendo en voz alta. Los funcionarios asocian el sonido a la grafía. Uno de los policías señala que una de las situaciones más recurrentes para la PDI tiene que ver con pedir a personas de Haití que informen la fecha de llegada al país, o el día que realizaron determinado trámite (organización temporal). El ML va pidiéndoles que narren las actividades que comúnmente realizan cada día de la semana (NCi8).

Como se puede observar, el aprendizaje involucra el pensamiento, la afectividad y la acción en situaciones contextuales (Baquero 2002). En palabras de Vygotsky (1988), el aprendizaje es situado cuando se han puesto en juego la comprensión e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de los conceptos por medio de la interacción con otros compañeros o agentes educativos (en nuestro caso ML) más experimentados empleando mecanismos de mediación entre el conocimiento y su uso en contexto.

Aprendizaje colaborativo

En el programa el aprendizaje colaborativo es comprendido como la interacción en un plano de igualdad de los participantes en cada encuentro, que de forma colectiva construyen conocimiento intercultural, ya que cada uno de ellos es responsable no solo de su propio aprendizaje, sino que también es parte del aprendizaje del otro.

La metodología se organiza en función de problemas extraídos del contexto en el que a diario interactúan la PDI y la población migrante, en las que se incorporan aspectos lingüísticos específicos. El registro de una clase ilustra los elementos expuestos:

Cada ML trabaja el mismo contenido, pero a través de una actividad diferente, por lo tanto, hay cuatro mediadores lo que implica cuatro actividades diferentes, implementadas en cada grupo por 15 minutos.

Terminada la actividad con el grupo, el mediador se mueve al siguiente, y luego al siguiente. Es decir, rota constantemente configurando un aula en permanente dinamismo (NCi13).

Para Ferrada y Flecha (2008), este modelo pedagógico facilita la diversificación de estrategias de aprendizaje, favoreciendo la diversidad de estilos de aprendizaje y el reconocimiento de la heterogeneidad de los participantes, en cuanto a cultura, género, rendimiento, afinidades e intereses. De la misma manera, los aprendices integran estrategias lingüísticas y culturales que les facilitan desenvolverse y comprender situaciones del diario vivir de quienes migran. En términos comunicativos, para que esta transferencia sea posible, debe existir una exposición suficiente y adecuada a la L2, dentro y fuera del contexto educativo, y motivación por aprender la lengua meta (Huguet 2014; Navarro *et al.* 2016).

Es así como todos los participantes contribuyen a esta generación de conocimiento y de interacción de saberes, lo que implica un aprendizaje colaborativo en condiciones de horizontalidad, donde el ML es el guía de cada encuentro, pero al mismo tiempo aprende en los intercambios comunicativos con los participantes. De interés es el rol que asumen algunos funcionarios como mediadores entre sus compañeros y los ML; especialmente cuando se enfrentan a obstáculos comunicativos.

Para Vygotsky (1988) la mediación se puede establecer entre las personas involucradas en la situación de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, pero también es posible la mediación de artefactos culturales (recursos educativos) cuidadosamente diseñados y provistos para el desarrollo de la sesión. Los artefactos culturales (Antón 2010) pueden ser guías, tarjetas, libros, diccionarios, etc., los que se convierten en parte integrante de la relación intercultural, debido a que se transforman en el medio que facilita la (co)construcción de los saberes y que media entre los componentes lingüísticos y culturales a ser traspasados o adquiridos durante el proceso educativo.

Conclusiones

Como hemos señalado en el artículo, el punto de partida de cualquier programa educativo debiera considerar la relación dialógica entre lengua y cultura, comprendiendo que a partir de ella se construyen/reconstruyen prácticas sociales y cosmovisiones de los sujetos. Desde esta perspectiva, un programa educativo en competencias comunicativas interculturales debiera ir más allá de la sola transferencia de los aspectos lingüísticos que involucran la adquisición de la lengua (en nuestro caso criollo haitiano), y transitando hacia la interculturalidad.

Pensamos que la figura del ML puede proporcionar elementos interesantes para reconstruir la teoría pedagógica desde un enfoque sociocultural del aprendizaje, mediante la definición de perfiles y condiciones estructurantes que modelen la relación pedagógica, en contextos formales e informales. Su rol como gestor de experiencias de aprendizaje, así como de facilitador de los procesos educativos viene a modificar los roles tradicionales de educador y educando; legitimando las diferentes culturas y refrendando las jerarquías asociadas a las diferentes lenguas, según sea su origen. En definitiva, la figura del ML viene a romper con el estatus lingüístico predominante y la instalación de prácticas etnocéntricas que validan determinados tipos de saberes por sobre otros.

El modelo de grupos interactivos ha favorecido interacciones positivas y el desarrollo de competencias comunicativas configurándose como un avance al bilingüismo sustractivo que tiende a reemplazar una lengua por otra con la consecuente pérdida (Huguet *et al.* 2007).

Finalmente, pensamos que algunos elementos que están a la base del programa pudieran ser transferidos a realidades contextuales similares o ajustados de acuerdo con esas particularidades. Lo expuesto constituye una agenda de investigación emergente en la búsqueda de propuestas educativas que favorezcan el respeto y la valoración de las personas a partir de sus diferencias.

Referencias Citadas

- Antón, M.
2010 “Segunda lengua, evaluación dinámica e inclusión educativa en Estados Unidos”. *Revista de Educación Inclusiva* 3:51-66.
- Areizaga, E.
2001 “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”. *Revista de Psicodidáctica* 11:157-170.
- Arroyo, M. J.
2012 “Las aulas de inmersión lingüística para alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva: algunas propuestas de mejora”. *Tendencias Pedagógicas* 19:25-42.
- Baena, G.
1995 *Instrumentos de Investigación*. Editores Mexicanos Unidos, México.
- Baquero, R.
2002 “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles Educativos* 24:97-98.
- Barrios-Valenzuela, Ll. y Palou-Julián, B.
2014 “Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar”. *Educación y Educadores* 17:405-426.
- Bravo Acevedo, G.
2015 “Las migraciones internacionales y la seguridad multidimensional en tiempos de la globalización”. *Diálogo Andino* 48:139-149.
- Chen, G.-M., y Starosta, W. J.
1998 *Foundations of Intercultural Communication*. Allyn and Bacon, Boston.
- Chiu, Ch. Y. y Chen, J.
2004 Symbols and interactions: Application of the CCC model to culture, language, and social identity. In *Language Matters: Communication, Culture, and Identity*, edited by S. H. Ng, C. N Candlin, & Ch. Y Chiu, pp. 155-183. City University of Hong Kong Press, Hong Kong.
- Cornejo, J.; Sanhueza, S. y Rioseco, M.
2012 *Orientaciones para la Elaboración de Tesis, Seminarios y Paper Académicos*. Ediciones Universidad Católica del Maule, Chile.
- Cummins, J.
1979 “Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children”. *Review of Educational Research* 49:222-251.
- Cummins, J.
1981 “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”. In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, edited by California State Department of Education, pp. 3-49. Center California State University, Los Angeles.
- Cummins, J.
2002 *Lenguaje, poder y pedagogía*. Morata, Madrid.
- DEM
2014, 2015, 2016, 2017 Estadísticas migratorias (s.f.). <http://www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/> (19 septiembre 2018).
- DEM
2017 Estadísticas Migratorias 2017 (s.f.) www.extranjeria.gob.cl/estadisticas-migratorias/ (19 septiembre 2018).
- Díaz, F.
2003 “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 5:1-13.
- Ferrada, D. y Flecha, R.
2008 “El modelo dialógico de la pedagogía: Un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje”. *Estudios Pedagógicos* 34:41-61.
- Huguet, Á.
2008 “Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante”. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* 31:283-301.
- Huguet, Á.
2014 “Latin American students and language learning in Catalonia: What does the Linguistic Interdependence Hypothesis show us?” *Spanish Journal of Psychology* 17:1-13.
- Huguet, Á.; Navarro, J. L. y Janés, J.
2007 “La adquisición del castellano por los escolares inmigrantes. El papel del tiempo de estancia y la lengua familiar”. *Anuario de Psicología* 38:357-375.
- Instituto Cervantes
2002 *Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas*. Instituto Cervantes, Madrid.
- INE
2017 CENSO 2017. (4 mayo). <http://www.ine.cl/prensa/2018/05/04/segunda-entrega-resultados-censo-2017-chile-presenta-mayor-nivel-educativo-creciente-inmigraci%C3%B3n-y-aumento-de-hogares-unipersonales> (21 septiembre 2018).
- INE
2017 Entrega Final. CENSO 2017. <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf> (21 de septiembre 2018).
- Johnson Mardones, D. F.
2015 “Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares”. *Diálogo Andino* 47: 7-14.
- Lave, J. y Wenger, E.
1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lenarduzzi, R.
2006 “La selección de contenidos de lengua extranjera en un curso de mediación lingüística”. En *Mediación Lingüística de Lenguas Afines: Español/Italiano*, editado por G. Bazzocchi y P. Capanaga, pp. 333-346. Geddit, Bolonia.
- López, L. E.
1997 “La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere”. *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 47-98.

- López Noguero, F.
2002 “El análisis de contenido como método de investigación. XXI”, *Revista de Educación* 4:167-180.
- Maalouf, A. (coord.)
2008 *Un reto provechoso. Cómo la multiplicidad de lenguas podría contribuir a la consolidación de Europa*. Comisión Europea, Bruselas.
- Miquel, L.
1995. “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”. *Didáctica* 7:241-254.
- Navarro, J. L.; Huguet, Á. y Sansó, C.
2016 “Procesos de interdependencia entre lenguas. El caso del alumnado inmigrante en Cataluña”. *Revista de Psicodidáctica* 21:227-243.
- Oller, J. y Vila, I.
2008 “El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña, y lengua inicial al finalizar la enseñanza primaria”. *Revista Electrónica de Investigación y Didáctica* 1:10-24.
- Paricio, M. S.
2014 “Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Porta Linguarum* 21:215-226.
- Robalino, M.; Leyton, M.; Basoalto, V.; Beyer, H. y Soto, V.
2005 “Distintas miradas sobre el currículo y el rol docente”. *Revista Docencia* 25:49-57.
- Robles, S.
2002 “Lengua en la cultura y cultura en la lengua: la publicidad como herramienta didáctica en la clase de E/LE”. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *ASELE* Vol. 13:720-730.
- Rock, M. E.
2016 “Memoria y oralidad: formas de entender el pasado desde el presente”. *Diálogo Andino* 49:101-112.
- Rodríguez, L.
2012 “Mantenimiento lingüístico y cultural de las comunidades, inmigrantes: una visión desde Vigo”. *Lengua y Migración* 4:77-98.
- Rojas Pedemonte, N. y Koechlin, J.
2017 *Migración haitiana hacia el sur andino*. Litho & Arte S.A.C., Perú.
- Sanhueza, S.; Cardona, C. y Friz, M.
2015 “Understanding elementary and secondary students’ representation of cultural differences as reflected in the process of intercultural communication in school contexts”. *Nordic Psychology* 67:65-86.
- Serra, J. M. y Vila, I.
2005 “Lenguas, escuela e inmigración en Catalunya”. En *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, editado por D. Lasagabaster y J. M. Sierra, pp. 75-89. Horsori, Barcelona.
- Strauss, A. y Corbin, J.
2002 *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía. Medellín, Colombia.
- Verde, I.
2013 “Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos”. *Revista de Educación* 360:685-696.
- Vygotsky, L.
1988 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo, México.
- Vilà, R.
2009 “La Competencia Comunicativa Intercultural. Algunas Aportaciones para el aprendizaje de Segundas Lenguas”. *Segundas Lenguas e Inmigración en Red* 3:88-108.
- Zhizhko, E. y Koudrjvtseva, E.
2011 “Bilingüismo natural como fenómeno cultural y su impacto en la educación terciaria transfronteriza”. *Innovación Educativa* 11:50-56.

Notas

- ¹ <https://www.atentos.cl/2017/09/11/ucm-certifico-a-31-funcionarios-de-la-pdi-en-idioma-kreyol-y-dicto-clases-de-espanol-a-10-extranjeros/>
- ² Hemos empleado la sigla NC para referirnos a las notas de campo, seguido del número asignado a cada sujeto, por ejemplo, NCs9, indica nota de campo sujeto nueve. En el caso de los investigadores la “s” es reemplazada por una “i”.

- ³ Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica acerca de su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

