

Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano

Juana Campos Bustos*

Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades. Santiago, Chile.

Recibido: 02 febrero 2018

Aceptado: 22 marzo 2018

RESUMEN. La experiencia educativa que se presenta en el artículo muestra la modalidad de diálogo que se utiliza como herramienta didáctica para acercar a alumnos nacionales con alumnos migrantes, especialmente niños haitianos quienes tienen como lengua materna el creole. El diálogo es modulado por alumnos universitarios quienes presentan juegos y conversaciones a escolares de primer ciclo básico en un intento por generar puentes comunicativos significativos desde las vivencias cotidianas de los estudiantes. Este espacio de convivencia intercultural es apoyado por la escuela y la universidad en una búsqueda por integrar diferentes actores en el desarrollo de la interculturalidad en el aula. Se prioriza la metodología cualitativa a través de la observación de los escolares y se observa que, al participar en talleres de encuentros semanales, van aceptándose y conviviendo a través de los juegos y el diálogo permanente sobre sus vidas cotidianas, sin importar sus diferencias.

PALABRAS CLAVE. Diálogo, intercultural, educación, escuela, pública, aprendizaje, activo, diversidad, Chile, Haití.

Intercultural dialogue in the classrooms. The Haitian Chilean case

ABSTRACT. The educational experience presented in the article shows the modality of dialogue that is used as a didactic tool to approach national students with migrant students, especially Haitian children who have Creole as their mother tongue. The dialogue is led by university students who present games and conversations to students of the first basic cycle to generate significant communication bridges from the daily experiences of the students. This space of intercultural coexistence is supported by the school and the university seeking the integration of different actors in the development of interculturality in the classroom. The qualitative methodology is prioritized through the observation of school children and it is observed that by participating in weekly workshops they accept each other sharing through the games and permanent dialogue about their daily lives, regardless of their differences.

KEYWORDS. Intercultural, dialogue, education, public, school, active, learning, diversity, Chile, Haiti.

Correspondencia: Juana Campos Bustos. Dirección: Padre Alberto Hurtado 2662, Depto. 104-C, Macul, Santiago, Chile. Correo Electrónico: vani@uchile.cl

1. INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES TEÓRICOS

Las aulas chilenas cambiaron su fisonomía. Hoy su rostro es otro. Actualmente tenemos aulas con niños de países extranjeros, quienes antes de hablar son reconocidos como diferentes por su aspecto físico. Y este hecho es el que nos obliga a dejar atrás la idea de una patria homogénea que requiere una educación uniforme, igual para todos. Jorge Robles, Director de la Escuela Valle de la Luna de Quilicura en Santiago, dice: “El inmigrante haitiano visibiliza lo diverso, lo hace concreto, palpable y evidencia la imposibilidad de seguir sosteniendo la idea de un aula homogénea, por esta razón niños chilenos y haitianos deben compartir sus vidas desde sus propias lenguas¹”.

El proceso educativo que ha estado experimentando la comuna de Quilicura en Santiago desde el año 2010 es importante de observar. Una cantidad significativa de población haitiana ha llegado a vivir a esta comuna, y aun cuando las políticas del MINEDUC no han orientado los procesos docentes de los establecimientos educacionales para la integración de migrantes, los alumnos extranjeros, en su gran mayoría haitianos, han encontrado un lugar donde estudiar y hacer una vida escolar.

La Organización Internacional para las Migraciones (OIM), ha realizado un sistemático esfuerzo por estudiar los procesos migratorios e interculturales en Quilicura. Un primer estudio publicado por OIM fue *Plan de Acogida y Reconocimiento de Migrantes y Refugiados de la Comuna de Quilicura* (Thayer, 2014), luego publicó *Primera Consulta Migrante* (OIM, 2015) donde se observa gran participación de los vecinos haitianos y se logra ordenar información relevante para acercar las culturas chilena y haitiana. Gracias a estas publicaciones tenemos registros confiables de la convivencia y situación escolar, médica y legal de los extranjeros en Quilicura. Por lo mismo esta comuna obtuvo el Sello Migrante² en el año 2015.

Quilicura y otras comunas de Chile –y en muchos lugares del mundo– se ven enfrentadas al mismo dilema educativo: cómo integrar cultural y lingüísticamente a estudiantes que vienen de realidades diferentes. Los pasos interculturales en el país son iniciales, intuitivos, tímidos. Las culturas indígenas chilenas no han sido integradas en propiedad a la educación en Chile y ahora el elemento migrante queda en una situación marginal y es la buena voluntad de los equipos directivos y docentes quienes hacen lo que pueden en medida de sus escasos recursos. Esto lo explican muy bien Higuera y Castillo (2015) estudiando el caso ecuatoriano, donde la política educativa quiere enfatizar la interculturalidad, pero solo integra el indigenismo de la propia nación y olvida a los inmigrantes que llegan desde otros territorios haciendo de la interculturalidad un sueño imposible de alcanzar.

En el caso particular de la educación municipal de Quilicura, los docentes coinciden en que, más que la dificultad lingüística en la integración del alumnado haitiano, existe un conflicto cultural que consiste en aceptar que el otro tiene un color, unas costumbres y una forma de vestir diferentes. Entonces, el profesorado trabaja en la aceptación cultural como prioridad para lograr buena convivencia y desarrollo de aprendizajes en el aula.

1. Jorge Robles ponencia “Interculturalidad y Escuela” 1ª Jornada Seminario Interculturalidad: Encuentros y Desencuentros <http://www.filosofia.uchile.cl/noticias/118254/asi-fue-la-jornada-interculturalidad-encuentros-y-desencuentros>. 30 de noviembre de 2015

2. Reconocimiento del Gobierno de Chile por la acogida con los extranjeros.

Sin embargo, la lengua haitiana –creole– es un elemento importante de considerar en la planificación educativa de comunas como Quilicura. Los estudios sobre la adquisición de una segunda lengua de estudiantes migrantes son abundantes y es posible recoger visiones de las investigaciones que se han llevado a cabo en otros países. Para Villalba y Hernández (2008), el aprendizaje de la segunda lengua de un estudiante migrante es un obstáculo más y agudiza los procesos de integración, pues es a través de esta nueva lengua que el alumno extranjero debe adquirir los contenidos curriculares que posteriormente le darán éxito o fracaso escolar.

Las investigaciones coinciden en que el aprendizaje de la segunda lengua para los alumnos migrantes en cualquier lugar del mundo debe tener como antesala la aceptación cultural del grupo que recibe a los migrantes (Carbonell, 2002; Muñoz, 2000; Otero, 2011, Thayer, 2014). Y es en este punto donde el diálogo intercultural se perfila como el pie inicial para la integración efectiva de las culturas y no solo la convivencia forzada de los migrantes más pobres que deben salir en busca de nuevos lugares de residencia para sobrevivir como vagabundos, en palabras de Bauman (2001).

En Chile no existe una política pública que cuide a los estudiantes migrantes de forma seria y sistemática (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). Esta falta estatal invisibiliza el racismo subyacente en la sociedad chilena imponiendo una cultura hegemónica y dominante, donde las otras no tienen cabida como iguales. Las autoras plantean que la escuela por sí sola no puede atender toda la complejidad de la integración intercultural, por lo cual proponen estrategias políticas transversales que consideren el conocimiento, la comunicación, la información, la representación, la cooperación y la toma de decisiones en ámbitos interculturales y no solo desde la cultura dominante.

Para UNESCO (2009) la diversidad cultural es altamente positiva y propende a un diálogo multicultural que permitiría la circulación dinámica de saberes, identidades, bienes e información. Dice el Informe Mundial de la UNESCO:

En lugar de intentar preservar la identidad (de cada cultura) en todas sus formas, debería hacerse hincapié en concebir nuevas estrategias que tengan en cuenta estos cambios y permitan, al mismo tiempo, que las poblaciones vulnerables “respondan” al cambio cultural más eficazmente. Todas las tradiciones vivas están sometidas a una continua reinvencción de sí mismas. La diversidad cultural, al igual que la identidad cultural, estriba en la innovación, la creatividad y la receptividad a nuevas influencias. (UNESCO, 2009, p. 6).

Esto lo plantea porque se concibe que las identidades culturales provienen de diversas fuentes, complejas y en permanente movimiento. Hoy en día aún más, en un contexto de globalización, surgen identidades plásticas, dinámicas y multifacéticas que dan paso a lo que UNESCO denomina espíritu nómada, lo cual obliga a dejar la concepción de diálogo de civilizaciones y comenzar a comprender el diálogo intercultural.

Para avanzar hacia el diálogo intercultural efectivo es urgente dejar de observar en primer lugar las diferencias y relevar aquellas similitudes que se dan en la interacción de los sujetos, especialmente las que dicen relación con las metas de vida de los individuos. Reconoce UNESCO que para que esto se produzca, es necesario generar competencias interculturales: “conjunto de capacidades necesarias para relacionarse adecuadamente con los que son diferentes de nosotros” (UNESCO, 2009, p. 9), y si bien estas competencias son mayoritariamente comunicativas, también nuestras concepciones del mundo definen las habilidades para el diálogo intercultural.

UNESCO declara explícitamente lo siguiente: “El éxito del diálogo intercultural no depende tanto del conocimiento de los otros como de la capacidad básica de escuchar, la flexibilidad cogni-

tiva, la empatía, la humildad y la hospitalidad” (UNESCO, 2009, p. 10). Frente a esto, todos estamos llamados a participar del proceso dialógico que nos permita conocernos y aceptarnos como sujetos del mismo mundo. En este sentido, al relacionarnos con otros diferentes a nosotros, no perdemos nuestra identidad, sino que la recreamos, la vitalizamos y la compartimos en el mundo.

El planteamiento de UNESCO es validado desde muchas investigaciones y reflexiones críticas, pues una cultura cerrada sobre sí misma no tiene un futuro real (Amán, 2012; Medina y Carreño, 2015). Raúl Fornet-Betancourt (1999) define la cultura de origen como un punto de apoyo, y aclara: “He de añadir que estoy partiendo de una concepción de cultura según la cual la cultura no da nunca la medida de todo lo que puede o quiere ser una persona humana” (Fornet-Betancourt, 1999, p. 4). En este sentido, la identidad cultural de un individuo o colectivo es el resultado de un proceso dialógico con los otros, en donde el discernimiento, la elección y la libertad son el puente para una plenitud identitaria.

El diálogo intercultural para Raúl Fornet-Betancourt es un proceso para lograr la máxima identidad desde el punto de apoyo que es la cultura de origen y toda la riqueza que es posible obtener de las otras culturas con las que el individuo o colectivo se puede relacionar e interactuar. Plantea el autor:

Por esta vía compleja de apertura, relativización y toma de conciencia de la posibilidad de cambio el diálogo intercultural prepara a las culturas para que se conozcan mejor entre sí y para que, mediante ese conocimiento de las otras, se conozca cada una mejor a sí misma (Fornet-Betancourt, 1999, p. 4).

Entonces, la diversidad cultural entra en diálogo no solo como una mera necesidad en orden a convivir, sino que el diálogo de las culturas permite al sujeto una más plena conciencia de sí. Ahora bien, sin las competencias interculturales como el respeto, la tolerancia y la conciencia de la dignidad del otro, no es posible avanzar. Por esto se requiere de la calidad ética en que el otro me importa tanto como el yo (Levinás, 2004).

El diálogo intercultural entre chilenos y haitianos en nuestra nación marcada por el racismo y la sobrevaloración de lo blanco (Tijoux, 2013) se hace cuesta arriba, sin embargo, hay quienes creen en un mundo sin fronteras y trabajan decididamente por la interculturalidad real y profunda. En este contexto es que se hace necesario el aporte al diálogo intercultural desde todos los sectores de la sociedad. Así, en el año 2017 un curso de pregrado de la Universidad de Chile se contactó con una escuela municipal de la comuna de Quilicura para realizar *talleres de diálogo intercultural DI* (diálogo intercultural).

La escuela seleccionada fue El Valle de la Luna. Un establecimiento de educación parvularia y básica con una matrícula aproximada de 480 alumnos, de los cuales el 18% corresponde a niños y niñas haitianos, el 5% a niños y niñas del resto del continente y el 77% corresponde a estudiantes chilenos.

2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

2.1. Etapa de diseño

El taller de diálogo intercultural DI se inicia convocando a estudiantes universitarios que, junto con interesarse por la temática, estén dispuestos a realizar grupos de conversación en una escuela municipal. Los estudiantes que participaron de esta experiencia son quince; de carreras y años diferentes, en su mayoría de carreras humanistas. Cinco de ellos, extranjeros de habla principalmente inglesa. El primer interés enunciado de los estudiantes es apoyar la educación pública del país. Luego, conocer de cerca el tema migrante y, finalmente, interactuar con niños pequeños.

Se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo General: Promover la participación y vinculación de la comunidad universitaria en los espacios de educación pública, especialmente, en aquellos donde la migración cambia la composición del aula y se requiere de un nuevo diálogo que permita la comprensión de diferentes actores de la realidad nacional.

Objetivos Específico 1: A través de talleres guiados intercambiar experiencias infantiles en lengua creole y lengua española con el fin de que los estudiantes de educación básica adquieran aprecio, respeto e interés por la diversidad lingüística en Chile.

Objetivos Específico 2: Colaborar con la Escuela Valle de la Luna a la convivencia y aceptación de las diferencias culturales y lingüísticas de sus estudiantes de primer ciclo básico.

Se propone trabajar en duplas constituidas por estudiantes universitarios que realizarán los talleres DI una vez por semana, durante tres meses, en sesiones de 45 minutos cada vez. Las sesiones serán preparadas en la universidad y cada semana se revisará cómo evolucionan los talleres.

Los talleres de diálogo intercultural DI se diseñan como espacios acogedores para los niños de primer ciclo básico que conviven en un clima donde las culturas haitiana y chilena entran en contacto desde sus similitudes y sus diferencias. Los talleres DI serán dirigidos por dos monitores que asumen el rol de facilitadores culturales –estudiantes de la universidad– con aproximadamente diez niños de la escuela, cuidando que el grupo esté compuesto por un número equivalente a nivel de género y lengua. Los monitores pueden recibir la visita, previamente acordada y articulada, de algún profesor de la escuela o de algún académico universitario que quiera observar o acompañar las didácticas moduladas que constituyen los talleres DI. A partir de esta estructura básica, el trabajo debe desenvolverse tranquila y lúdicamente, ofreciendo un acercamiento profundo a las diferentes culturas a través de la expresión literaria, artística y dialógica. De esta manera, perseguimos que los jóvenes universitarios implementen metodologías creativas y originales, siempre orientadas por académicos y tutores, para permitir que, a pesar de la diferencia idiomática, los niños y niñas logren expresarse y deseen compartir sus experiencias vitales.

Metodológicamente prevalece un enfoque cualitativo con la estrategia de observación de los actos, decires, emociones y expresiones de los escolares, por lo cual el juego, el diálogo y todo tipo de interacción son vitales en el proceso de observación de los niños y niñas.

Cuando estuvo lista la propuesta, se visitó la escuela, inicialmente solo al grupo directivo y luego a todo el equipo docente. Se socializa la idea a través de dípticos, presentaciones visuales generales y charlas respecto al diálogo, no solo intercultural, sino educacional, entre la escuela y la universidad.

La Escuela Valle de la Luna acepta la propuesta y sugiere lo siguiente:

1. Se deben formar grupos por curso manteniendo los compañeros del año escolar.
2. En cada grupo de trabajo deben estar incluidos los alumnos más incómodos con los niños migrantes.
3. Los estudiantes universitarios deben comunicarse fluidamente con el profesor del curso asignado.
4. La académica encargada del proyecto debe estar permanentemente comunicada con la escuela.

2.2. Etapa de implementación inicial

Los universitarios tuvieron un mes intensivo de trabajo teórico respecto a los procesos de migración e interculturalidad antes de entrar a la escuela y tres meses de trabajo en terreno, más la continuación del trabajo teórico en la universidad.

Antes de comenzar el trabajo con los estudiantes básicos, los universitarios conocieron la escuela, enviaron cartas de saludo, en creole y español, y se organizaron en duplas para realizar un buen encuentro. Junto a estas acciones, se creó un protocolo de comportamiento en la escuela para no generar alteración en la comunidad escolar.

Por su parte la escuela seleccionó un total de 66 niños para los talleres, que equivalen al 14% del total de los estudiantes de la escuela. De los cuales, 18 alumnos eran de primero básico con una edad promedio de 6 años, 22 de segundo básico con una edad promedio de 7 años, 16 de tercero, con una edad promedio de 8 años y 10 de cuarto básico, con una edad promedio de 9 años. Del total de niños y niñas, el grupo se compuso de 30 haitianos, 3 peruanos, 2 colombianos, 2 argentinos y el resto fueron niños y niñas chilenos. Se constituyeron en total 7 grupos de trabajo, en promedio de 9 estudiantes por grupo. Se cuidó que cada grupo estuviera compuesto equitativamente en cuanto a género y procedencia.

La Escuela Valle de la Luna posee un espacio físico reducido y, durante el tiempo en que se desarrollaron los talleres DI, se efectuaron trabajos de infraestructura, por lo tanto, el lugar para las conversaciones con los escolares se debía reacomodar en cada ocasión y la flexibilidad de profesores, universitarios y escolares, fue esencial en la implementación de los talleres DI.

Junto con una actividad didáctica socializada en clase, los universitarios deben llevar un registro que indique de cada taller, a lo menos: objetivo, actividad, asistentes, impresiones, dificultades y proyecciones. Junto con esto, deben llevar un registro fotográfico y de audio, que no se puede utilizar para otra actividad que no sea la propia del taller DI.

Cuando los escolares reciben la carta saludo de los universitarios, son visitados por un cartero caracterizado especialmente para el evento, que llega con la misiva en creole y español, más la foto del grupo de universitarios. Esto genera empatía y entusiasmo en los escolares.

También se diseñan afiches para cada curso en la escuela en que se muestra el grupo de universitarios, se indican los objetivos de la universidad junto a la comunidad docente de la escuela y se invita a todos los escolares, participantes o no de los talleres, a conocer la necesidad de dialogar interculturalmente.

Se organiza el calendario de encuentros entre la universidad y la escuela teniendo presente los horarios de los recreos de los escolares, los tiempos de viajes de los universitarios y las disposiciones del calendario escolar de la escuela. Asimismo, se socializa enfáticamente que desarrollar talleres de diálogo intercultural DI no tiene como fin enseñar español a los niños haitianos, sino crear puentes de aceptación, conocimiento y respeto entre las distintas culturas y lenguas que participan en una sala de clase, por lo tanto, el juego, el arte y el diálogo se instalan como la base fundamental del taller DI que se propone.

2.3. Desarrollo según los actores del proyecto y sus resultados

2.3.1. Estudiantes universitarios

Los estudiantes universitarios realizaron un promedio de 10 sesiones de 45 minutos aproximadamente cada semana. Es destacable que la asistencia a la escuela de parte de ellos se cumplió en

un 95% y, las pocas veces que no se asistió, se buscó un reemplazo efectivo, con tiempo suficiente para no suspender el taller. Ningún taller fue suspendido.

Las actividades realizadas en los talleres fueron inicialmente diseñadas en clases en la universidad, pero a poco andar, cada dupla de universitarios fue creando sus propias didácticas en relación con los gustos de sus escolares. Semanalmente cada dupla relató la forma en que su taller DI lograba los objetivos propuestos o no los lograba. En este punto se aprecia una gran autocrítica y franqueza de los universitarios, al evidenciar sus limitaciones para coordinar equipos de escolares. La escuela municipal es compleja, pero los universitarios no responsabilizan al medio cuando sus objetivos no se cumplen, sino que repasan sus propias formas de actuar y organizar sus talleres, junto con esto, comunican y socializan sin pudor sus posibles errores para que otros equipos no fallen en lo mismo. Esta actitud de trabajo, en la cual el eje de responsabilidad frente a los estudiantes pequeños es asumido con valentía y espíritu de superación, hace mirar con optimismo el futuro de la educación en el país.

Las grandes temáticas de los talleres fueron orientadas a conceptos como: la escuela, la familia, los juegos, la amistad, las comidas, las mascotas y la casa. Dependiendo de cada grupo de trabajo, algunos temas fueron más relevantes que otros.

Los universitarios en general declararon un gran impacto al realizar los primeros talleres DI. Lo primero que observaron es que les fue casi imposible escribir los nombres de los niños haitianos y evidenciaron que el rechazo por el otro se puede provocar en cuestiones mínimas sin intención. También se impresionaron pues, frente a esta falta, los mismos niños trataban de ayudarlos a escribir y pronunciar, pues comprendían el anhelo de los universitarios por conocerlos.

La situación más compleja que les tocó observar a los universitarios desde el primer taller fue la negación de los niños haitianos de hablar creole. Incluso uno de ellos cambió su nombre al español. Esto sucedió, al menos, las 3 ó 4 primeras clases, pero como las duplas universitarias estaban también compuestas por estudiantes anglosajones, decidieron usar el inglés para mostrar que en la escuela se puede hablar más de una lengua. Esto motivó a niños chilenos y haitianos a usar el creole en los talleres, pero fue intencionado de parte de los universitarios, pues si bien los escolares aceptaban conversar sobre sus experiencias de vida, fue lento y progresivo naturalizar la presencia del creole en los talleres DI.

Junto a la negación de los estudiantes haitianos para hablar creole, los universitarios observaron en los primeros talleres el rechazo de los estudiantes chilenos a tomar la mano de los niños migrantes. En algunos casos la negación por tomar la mano del otro se mantuvo hasta el final, pero sí se logró que se realizaran juegos compartidos sin contacto físico.

Si bien los universitarios evidenciaron importantes dificultades de disciplina y concentración, la negación de tomarse las manos y hablar creole fue la más relevante para ellos e implementaron un mapa de progreso sobre estos aspectos. El portafolio final de cada dupla de trabajo muestra avances importantes frente a estas negativas, que se fueron disolviendo poco a poco, pero no del todo, en un entorno de juego y charlas sobre las propias vidas, incluidas las de los estudiantes universitarios, quienes también les contaban a sus niños sobre lo lejano de sus países o lo difícil que les era estudiar en la universidad.

Se destaca el compromiso de los estudiantes universitarios para la realización de los talleres DI. Entregaron un reporte profundo de cada niño sobre sus evoluciones respecto a la vinculación intercultural. También los universitarios generaron abundante material didáctico para sus encuentros, buscando la forma más adecuada para llamar la atención de los niños y lograr el juego compartido y dialogado entre todos. Se aprecia también el gran interés de los universitarios por aprender la lengua creole, para comunicarse eficientemente con los niños migrantes e interesar a los niños nacionales en una nueva lengua activa en su sala de clases.

Los universitarios declaran que los objetivos se cumplieron en una etapa inicial, pues 10 talleres DI fue un tiempo muy reducido, por lo cual se debe continuar en acciones similares, creando puentes de encuentro en que el conocimiento del otro permita la aceptación de la nueva realidad chilena.

2.3.2. Estudiantes escolares de primer ciclo básico

Se eligió trabajar con el primer ciclo básico de la escuela Valle de la Luna, pues aquí se concentra la mayor cantidad de niños y niñas haitianos y de otros países como Perú, Colombia y Argentina, con un 56% del alumnado haitiano y un 3% de alumnos que vienen del resto del continente.

En un primer sondeo respecto a las apreciaciones de los estudiantes, se pudo observar que, en términos generales, a los niños y niñas migrantes les gustaba vivir en Chile y hablar español, a pesar de la gran nostalgia que les genera que sus familias y amigos estén lejos. También extrañan las comidas, comentario recurrente.

En el caso de los estudiantes chilenos, siempre en términos generales, sabían que la mayoría de sus compañeros extranjeros venían de Haití y hablaban creole. Les llamaba mucho la atención los peinados y el color de la piel. No les desagradaba su presencia, según sus declaraciones.

Para todos los niños y niñas, migrantes y nacionales, la discriminación fue considerada un tema delicado que los afecta, pero no solo en el marco de lo étnico cultural, sino en todos los aspectos de la vida. Asimismo, declararon estar contentos en la escuela.

Los estudiantes escolares participaron con gran entusiasmo en los talleres. Solo 3 alumnos del total de 66 pidieron retirarse porque no les interesaba el taller DI. Asistieron con mejor regularidad los estudiantes extranjeros que los nacionales, cuestión muy propia de la educación municipal chilena donde la inasistencia a la escuela es constante (Espinoza-Díaz, González, Cruz-Grau, Castillo-Guajardo, Loyola-Campos, 2014; Castro y Rivas, 2006). Cada taller se realizó con suficiente participación de niños y niñas para su realización.

Cada uno de los talleres estuvo constituido por escolares muy diferentes entre sí, no solo en términos de etnicidad y lengua, sino en cognición, adaptabilidad, tolerancia y empatía con el resto. Esto implicó que las duplas universitarias debieran realizar micro actividades enfocadas para algunos niños y niñas que presentaron mayor disrupción en las actividades generales. Pero, por otro lado, también hubo escolares silenciosos e inactivos que requerían mayor motivación e impulso para dialogar y jugar.

Cada escolar en cada taller paulatinamente fue sintiéndose más seguro y confiado para hablar de sí mismo y contar sus experiencias de vida. En un primer momento, los niños y niñas chilenos pensaron que solo eran importantes las narraciones de los niños extranjeros, pues venían de lejos y sus aventuras eran más impactantes. En este punto, nuevamente, las sencillas historias de los universitarios relatando cómo debían cruzar la ciudad por 2 horas en un bus para ir de un lugar a otro, hizo que todos quisieran contar sus aventuras cotidianas.

Se evidenció con claridad que a los niños y niñas extranjeros no les gusta ser enfocados y relevados en el colectivo, sienten vergüenza e incomodidad. A los niños y niñas nacionales tampoco les agrada que los estudiantes extranjeros sean destacados, por lo cual se deben realizar actividades muy bien pensadas en que todos se sientan iguales.

A pesar de que los escolares no conversaron ni reflexionaron centralmente sobre el tema de la migración y la interculturalidad, los niños y niñas emitían opiniones fragmentadas sobre esta situación particular de sus familias y de sí mismos. En una oportunidad, una niña argentina

de tercero básico dijo que ella “no venía de ninguna parte”. En otra ocasión un niño haitiano se dibujó rubio, de ojos azules y escribió su nombre en español. Por otro lado, se evidencia de parte de niñas y niños chilenos, especialmente de 3° y 4° básico, el deber de proteger e integrar a los estudiantes migrantes. Si bien se patentiza la presencia de violencia contra los migrantes en los estudiantes nacionales, también ocurre la presencia de una suerte de pupilaje natural de niños y niñas protectores de los más débiles.

En relación con el uso de la lengua española, se puede decir que el 65% de los niños haitianos hablaba bien el español y prestaban ayuda constante a sus compañeros que no usaban en propiedad la lengua. Como se dijo antes, para los estudiantes haitianos usar el creole en los talleres DI fue difícil y progresivo. Para los estudiantes chilenos también lo fue.

Al finalizar los talleres DI, se realizó un grupo focal con los estudiantes que participaron de las actividades y las opiniones más recurrentes fueron: es divertido hablar otras lenguas, es bueno conocer gente diferente, hacer talleres con amigos de la universidad es agradable, es bueno ser escuchado.

2.3.3. Equipo docente y académico

Los equipos docentes de la escuela Valle de la Luna y de la Universidad de Chile estuvieron permanentemente reuniéndose para evaluar los progresos y retrocesos en el desarrollo de los talleres DI. Junto a estas reuniones de evaluación, se realizaron 2 charlas académicas en la escuela para revisar la teoría subyacente al diálogo intercultural. Paralelamente, se realizó un Seminario Interdisciplinario donde profesores de la escuela, de la universidad y profesionales del área expusieron sus investigaciones sobre la interculturalidad en la comuna de Quilicura.

De los encuentros académicos entre la escuela y la universidad se observaron las siguientes reflexiones:

1. La migración visibiliza, por fin y de manera indelible, la heterogeneidad del aula pública.
2. Los estudiantes, migrantes o nacionales, proyectan en sus discursos las creencias y valores de sus familias y entornos sociales, lo cual hace imprescindible que las políticas de interculturalidad sobrepasen el límite de lo puramente escolar y lleguen fuertemente al vecindario.
3. La presencia de dos lenguas en el aula pública permite a los estudiantes contrastar los sonidos, el léxico y la gramática de su propia lengua, logrando evidenciar diferencias y similitudes, lo cual hace de los procesos metacognitivos acciones cotidianas que deben ser estimuladas positivamente.

Para los docentes de la escuela que expresan querer integrar bien a los estudiantes, pero no tener las herramientas técnicas, estos talleres fueron un aporte al trabajo infatigable de la escuela. Relevan la disciplina de los universitarios en los meses de trabajo.

Para los académicos de la universidad, poder participar del desarrollo de una propuesta en terreno y contar con la confianza de profesores y directivos de la escuela, es hacer de la educación pública una tarea de todos y para todos. Se destacó la amabilidad de cada profesor jefe de curso con los universitarios que realizaron los talleres.

3. DISCUSIÓN

El aula pública en Chile nunca ha sido homogénea. La esencia misma de la escuela municipal chilena es la diversidad caótica, creativa, libertaria y dinámica. En este contexto, la llegada de migrantes, y más aun de migrantes con una lengua materna diferente al español, obliga a todos los sujetos que trabajamos en la educación pública del país a ocuparnos del tema intercultural de la sala de clase con mayor dedicación y compromiso.

Las investigaciones sobre la interculturalidad instalan la comunicación y el diálogo como la base de cualquier estrategia medianamente seria para abordar la convivencia democrática de las culturas (Otero, 2011; Rizo, 2010; Romeu, 2010). La comunicación entre diferentes culturas no es el mero intercambio de información eficiente y pragmático para el funcionamiento de servicios, sino el encuentro e interacción cotidiano y armonioso de matrices ancestrales de creencias, valores, miedos, esperanzas y alegrías. Aquí las subjetividades respecto a las visiones de mundo convergen, chocan, se complementan, se repelen y es necesario una negociación democrática de ideas (Rizo, 2010). Es en la interacción cotidiana en donde el diálogo intercultural se dará de manera regular y natural, no excluida de dificultades. Por lo tanto, la escuela, antes que las pequeñas comunidades étnicas creen guetos de protección, debe abrir los canales comunicativos e integrar a los nuevos alumnos que llegan a ampliar la diversidad del aula.

Sin embargo, lo anterior, y como lo reconocen Stefoni, Stang y Riedemann (2016), es insostenible insistir en que la escuela realice sola la tarea de inclusión e interculturalidad, sin apoyo estatal, ni de privados, ni de personas naturales.

No solo el Estado chileno ha abandonado sostenidamente a sus niños. Las investigaciones sobre migración e infancia (Becerra y Altimir, 2012; Martínez, 2014; Stefoni et al., 2016) muestran que los niños migrantes no son para los Estados sujetos de derecho, aun cuando estos Estados firmen protocolos internacionales por la infancia.

La experiencia expuesta en este artículo muestra de manera irrefutable que los niños y niñas de educación básica, que tienen distintas culturas de origen, pueden convivir y enriquecerse mutuamente, sin embargo, este fenómeno debe ser intencionado, diseñado, planificado y monitoreado para que se generen las cercanías necesarias. Por sí mismos, los niños reproducen las actitudes racistas de la sociedad chilena, donde la negritud es marginada y menospreciada. Si bien la lengua creole es una curiosidad en el aula, lo oscuro de la piel es un defecto, algo malo e indeseado, como bien lo explica Tijoux (2013).

Los docentes y directivos de la escuela han hecho un gran trabajo con los padres y apoderados de los estudiantes chilenos para aceptar a los niños y niñas extranjeros, pues la negación inicial de los apoderados nacionales a compartir su escuela fue declarada en forma anterior al rechazo de sus hijos. Hoy la escuela avanza lentamente en los encuentros y diálogos que permiten el conocimiento de los unos y los otros, pero no ha sido un proceso natural, sino enfocado y cuidado por sus promotores.

La aceptación de lo propio que provee de identidad a los estudiantes es un proceso lento y frágil. Para los niños y niñas migrantes, dejar su lengua en el olvido es una forma de integrarse a este nuevo mundo al que fueron arrastrados, sin embargo, ayudarlos a reconocer y valorar su lengua puede ser aún más valioso para su real identidad e integración social.

Para los niños y niñas nacionales, reconocer la vulnerabilidad de los estudiantes migrantes es verse reflejado como un grupo que debe cuidarse a sí mismo y valorar sus riquezas. En este punto, la valorización de la lengua española y la lengua creole es vital para el desarrollo creativo y afectivo de los estudiantes.

Ningún niño debe perder nada, muy por el contrario. Todos debemos orientar el enriquecimiento de los niños y niñas frente a las oportunidades culturales que entregan las nuevas aulas chilenas. De esta forma cada niño o niña se retroalimenta de sus compañeros diversos, alegres, desordenados y creativos, pues así es la cultura.

La escuela pública es el espacio democrático y real para desarrollar competencias interculturales que permitan una convivencia sana entre individuos de distinto origen étnico, económico, lingüístico y cultural.

En este estado de descuido por los niños y niñas, sin importar su origen, es donde son ineludibles las instancias de colaboración, diálogo y cercanía entre diferentes sujetos adultos de una sociedad estresada, pero consciente de sus obligaciones éticas con los más pequeños. Tal como los universitarios dijeron, el tiempo fue escaso, insuficiente y debemos trabajar más. Tal como los escolares dijeron, el proceso fue divertido, fue bueno conocer personas diferentes, otras lenguas y ser escuchado.

REFERENCIAS

- Amán, R. (2012). En la lengua del otro: la unión europea y el diálogo intercultural como instrumento de exclusión. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 17, 51-68.
- Bauman, Z. (2001). *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid: Akal.
- Becerra, M. y Altimir, L. (2012). El derecho a la salud de los niños y niñas migrantes y refugiados, contextos y especificidad en salud mental. En: ACNUR, OIM y UNICEF (Eds.). *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile* (pp. 191-216). Santiago: Andros.
- Carbonell, F. (2002). Las dificultades en la integración de los alumnos inmigrantes: síntomas y causas. *Propuestas de mejora. II Jornadas Interculturalidad en la Región de Murcia* (pp. 29-49). Murcia: Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Castro, B. y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, 11, 35-72.
- Espinoza-Díaz, Ó., González, L., Cruz-Grau, E., Castillo-Guajardo, D., y Loyola-Campos, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- Fornet-Betancourt, R. (1999). Supuestos filosóficos del diálogo intercultural. *Revista de Filosofía*, 32(96), 343-371.
- Higuera, E., y Castillo, N. (2015). La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, 18 (1); 147-162.
- Levinas, E. (2004). *Difícil libertad*. Buenos Aires: Lilmod.
- Martínez, L. (2014). Niñez, migración y derechos: aportes para un abordaje antropológico. *Sociedad & Equidad*, 6, 237-257.
- Medina, R., y Carreño, J. (2015). Editorial: el diálogo intercultural. *Lúdica Pedagógica*, 2(22), 5-7.
- Muñoz, B. (2000). Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad. *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Internacional de ASELE 1999, Cádiz*, 1, 473-480.
- OIM. (2015). *Primera consulta migrante: resultados de la encuesta de caracterización de la población migrante, refugiada y solicitante de asilo en Quilicura*. Santiago: OIM.

- Otero, J. (2011). Lengua e inmigración en el contexto educativo y social. *Lengua y Migración*, 3(1), 105-114.
- Rizo, M. (2010). Intersubjetividad y diálogo intercultural. *La sociología fenomenológica y sus aportes a la comunicación intercultural. Comunicación y Medios*, 21, 13-23.
- Romeu, V. (2010). Diálogo y comunicación intercultural. *Pretextos para reflexionar sobre la relación sujeto-sujeto en la comunicación humana. Comunicación y Medios*, 21, 24-50.
- Stefoni, C., Stang, M., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.
- Tijoux, M. (2013). Immigration schools in the city of Santiago: elements for an education opposing racism. *Polis*, 12(35), 287-307.
- Thayer, L. (2014). Plan de acogida y reconocimiento de migrantes y refugiados de la comuna de Quilicura. Santiago: OIM.
- UNESCO. (2009). Informe mundial de la UNESCO. Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural. Ginebra: UNESCO.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo. En: Ballano, I. (Ed.) *I jornadas sobre lenguas, currículo y alumnado inmigrante* (95-126). Bilbao: Deusto.