

DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA EN EL AULA MULTICULTURAL: NUDOS CRÍTICOS EN ESCUELAS DE FRONTERA

Marjorie Tovar-Correal y Raúl Bustos González

RESUMEN

A través de un estudio cualitativo de corte etnográfico, basado en entrevistas en profundidad (individuales y grupales) este estudio preliminar indaga acerca de la variación lingüística en el aula, su influencia en la inclusión educativa de alumnos migrantes en Chile y su relación con la educación intercultural, en una región de frontera, y de permanente convivencia con estudiantes en esta condición. Mediante entrevistas en profundidad y grupos focales a estudiantes

migrantes, profesores y jefes técnicos educativos, se logra concluir que la inclusión de los estudiantes está condicionada por aspectos culturales muchas veces ignorados y que se presentan a través del empleo de la variación lingüística de los niños y niñas migrantes, promoviendo una dinámica de aceptación o rechazo de los esquemas previos de este grupo, los que han tenido escasa atención de parte de los docentes e instituciones educativas.

Introducción

Chile se ha transformado en un país receptor de migración regional, producida dentro de un espacio delimitado y dotado de cierta homogeneidad (Moreno, 2013) y donde se comparten ciertas características, entre estas, el idioma. El hecho de compartir la misma lengua se conoce como migración homoglósica.

Aunque la migración es principalmente de personas adultas, esta incluye niños, niñas y jóvenes en edad escolar (Stefoni *et al.*, 2010), promoviendo la heterogeneidad del alumnado dentro de las escuelas (Poblete, 2018). En el año 2020 se registraron alrededor de 120.000 personas migrantes en edad escolar en Chile (Instituto Nacional de Estadística, 2021).

Este contexto, obliga a desarrollar el trabajo educativo reconociendo, valorando y acogiendo la diversidad cultural,

étnica, socioeconómica, de nacionalidad, religión o género de cada miembro de la comunidad (Dovigo, 2014). Particularmente, la Ley General de Educación, indica que “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Agencia de Calidad en la Educación *et al.*, 2019:26). Además, el Ministerio de Educación de Chile señala que la convivencia escolar inclusiva es fundamental, porque incorpora lo nuevo y diverso en las relaciones sociales (MINEDUC, 2019). Se busca el respeto y la valoración de la diversidad como principio fundante de la vida ciudadana (Ramírez y Miranda, 2018), generando espacios de encuentro, dentro o fuera del aula, que promuevan el diálogo y la expresión de intereses, habilidades, valores, saberes, características personales y socioculturales, sin jerarquías, estereotipos, ni

discriminaciones (Ministerio de Educación, 2018).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) junto a la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO), definen la inclusión como el “proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes” (OEI y UNESCO, 2018:10). Duk y Murillo (2016:12) establecen que la inclusión “...busca maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos los y las estudiantes y, por tanto, supone identificar y remover las barreras de distinta índole que limitan sus oportunidades educativas”. En concordancia, Ramírez y Miranda (2018:9) indican que la inclusión “se refiere a eliminar cualquier forma de discriminación o exclusión y tender, de forma activa, hacia el respeto y valoración de la diversidad como principio fundante de la vida ciudadana”.

Diversos estudios han abordado el tema de la diversidad en el aula (Bustos y Mondaca, 2018; Alvarado y Urbina, 2020; Pérez *et al.*, 2021). Sin embargo, por tratarse de procesos migratorios protagonizados por personas que comparten la lengua castellana, existe una brecha en el abordaje de la ocurrencia de variables lingüísticas presentes en el ámbito escolar, particularmente en Latinoamérica, pues el idioma es uno de los portadores de identidad nacional más importantes (Mištinová, 2010), el cual debe ser reconocido en el contexto educativo, sin tomar actitudes sancionadoras ni censuradoras en las expresiones orales y escritas del alumnado (Cisneros, 2016). Esas distintas acomodaciones que sufre el habla en su fase enunciativa, de acuerdo con factores personales, regionales o circunstanciales, la sociolingüística las denomina variantes. Estas se definen como “las distintas maneras de

PALABRAS CLAVE / Diversidad / Frontera / Inclusión / Multiculturalidad / Variación Lingüística /

Recibido: 07/10/2022. Modificado: 07/11/2022. Aceptado: 14/11/2022.

Marjorie Tovar-Correal. Doctoranda en Educación, Universidad de Tarapacá, Chile. Magíster en Ciencias de la Comunicación, Universidad de Tarapacá, Chile. Máster en

Patologías del Habla y del Lenguaje, Universidad de Barcelona, España. Fonoaudióloga, Universidad Nacional de Colombia. e-mail: marjorie.tovar.correal@alumnos.uta.cl

Raúl Antonio Bustos González (Autor de correspondencia). Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académico, Departamento de Educación,

Universidad de Tarapacá. Dirección: 18 de Septiembre 2222, Campus Saucache, Departamento de Educación, Oficina 16, Arica, Chile.

SUMMARY

Through a qualitative study of an ethnographic nature, based on in-depth interviews (individual and group), this preliminary study inquires about linguistic variation in the classroom, its influence on the educational inclusion of migrant students in Chile, and its relationship with the intercultural education, in a border region, of permanent coexistence with students in this condition. Through in-depth interviews and focus groups with migrant stu-

dents, teachers, and educational technical managers, it is possible to conclude that the inclusion of students is conditioned by cultural aspects that are often ignored and that are presented through the use of the linguistic variation of children and migrant girls, promoting a dynamic of acceptance or rejection of the previous schemes of this group, which have had little attention from teachers and educational institutions.

DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NA SALA DE AULA MULTICULTURAL: NÓS CRÍTICOS EM ESCOLAS DE FRONTEIRA

Marjorie Tovar-Correal e Raúl Bustos González

RESUMO

Através de um estudo qualitativo de corte etnográfico, baseado em entrevistas em profundidade (individuais e em grupo), este estudo preliminar indaga sobre a variação linguística na sala de aula, sua influência na inclusão educacional de alunos migrantes no Chile e sua relação com a educação intercultural em uma região de fronteira, de permanente convivência com estudantes nessa condição. Por meio de entrevistas em profundidade e grupos focais com estudantes

migrantes, professores e responsáveis técnicos de educação, consegue-se concluir que a inclusão dos estudantes está condicionada por aspectos culturais muitas vezes ignorados e que se apresentam através do uso da variação linguística das crianças e dos migrantes, promovendo uma dinâmica de aceitação ou rejeição dos esquemas prévios desse grupo, que tem tido escassa atenção por parte dos professores e instituições de ensino.

decir lo mismo; o, en términos lingüísticos, como las distintas manifestaciones que adopta una unidad de la lengua” (Londoño *et al.*, 2012: 21).

Además de las variantes, existen las variaciones lingüísticas, que “son el conjunto de las distintas manifestaciones que adopta la lengua dentro de un contexto de relación intersubjetiva” (Londoño, *et al.*, 2012: 64). Es decir, son las diferentes variedades de una misma lengua con rasgos a nivel fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico y de entonación (Muñoz-Basols *et al.*, 2017; Zanfardini, 2018).

Este estudio preliminar abordó la manera en que las variantes y variaciones lingüísticas influyen en las características que asume la inclusión educativa de estudiantes migrantes, en una región de frontera. Esto permitirá discutir los resultados del levantamiento de información en este territorio, de permanente contacto con población migrante, con los

obtenidos en otros contextos. A través de un enfoque cualitativo de corte etnográfico, basado en entrevistas en profundidad (individuales y grupales) a estudiantes migrantes, encargados técnicos y docentes, se logra identificar nudos críticos que permiten describir la relación entre la realidad lingüística y la educación intercultural.

Para cumplir con esta tarea, se expondrán los principales aportes teóricos vinculados al fenómeno de la migración escolar, su incidencia en la diversidad cultural en el aula y la apreciación de los docentes ante el desafío de la inclusión. Posteriormente, se expondrán los resultados que orientarán una discusión preliminar de la temática.

Marco Teórico

La literatura internacional reconoce la inclusión como el enfoque socio-pedagógico, que respondería positivamente a las diferencias individuales de

quienes forman parte de los sistemas educativos, entendiendo así, la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad. Poner una supuesta “normalidad” como referencia de conducta, niega las diferencias en favor de un ideal de uniformidad. Por el contrario, la inclusión reconoce la importancia de la participación de todos en la vida social.

Los estudios culturales han hecho posible evidenciar la manera en que los mecanismos de exclusión social y cultural intervienen en la organización de la vida de los sujetos. Esta interpretación pone de relieve las relaciones de poder de la sociedad contemporánea y su rol en la generación de las instituciones sociales y estilos de vida, desencadenando un escenario de imposición de sus patrones por parte de los grupos dominantes y la aceptación de su situación, de parte de los excluidos (Dovigo, 2014).

Para abordar este problema, se ha privilegiado como perspectiva teórica, el análisis relacional de la estigmatización propuesta por Goffman (1991), que entendía el estigma como un atributo profundamente desacreditador que establecía una clara diferencia entre el estigmatizado y estigmatizador, y que las prácticas estigmatizadoras se originaban y desplegaban particularmente, en escenarios de interacción. Así, lo más relevante del estigma sería su naturaleza relacional, es decir, el proceso social involucrado en la estigmatización.

Por lo tanto, estos fenómenos se originan y reproducen privilegiadamente en escenarios donde se desarrollan interacciones sociales; de ahí el interés por los “contactos mixtos”, suscitados cuando estigmatizadores y estigmatizados se encuentran y se comunican (escuelas y colegios de frontera), pues en estas situaciones es donde se genera la estigmatización y se producen sus mayores efectos sociales.

Este hecho se profundiza, debido al camino que siguió la construcción de la identidad nacional (Tijoux, 2013), al punto de que para aquellos estudiantes que encarnan la diversidad en el aula, la escuela representa el lugar donde se contradice su identidad cultural (Suckel *et al.*, 2018). En Chile, en algunos contextos de mayor vulnerabilidad social, los docentes asumen claramente posturas asimilacionistas que promueven formas de discriminación nacionalista, racial y étnica. Al respecto, Keyl (2017), plantea que los grupos sociales subalternos, se presentan como expresiones culturales de menor valor. Es así que, encarnar una escuela intercultural, implica una toma de postura ética, política y epistémica, respecto de las relaciones entre personas (Quintriqueo y Arias, 2019).

Migración escolar, inclusión y variación lingüística

La lengua española posee un conjunto de normas cultas que permiten el entendimiento entre los hispanohablantes (Andión, 2008). La lengua al ser acogida por una comunidad de hablantes, presenta usos consensuados que constituyen lo correcto y aceptable, estableciendo la norma. Así, cuando los hablantes de esta lengua pertenecen a una zona geográfica determinada, adoptan un modelo lingüístico del español que parte del estándar, pero con un dialecto característico. Este modelo posee rasgos propios que se asocian a una zona lingüística, la cual es representada por los miembros de la comunidad de habla. Aquellos rasgos se enmarcan en lo que se conoce como variación lingüística y, a la que pertenece el hablante, se le puede entender como una variedad preferente o central. Las otras variedades son periféricas, y hacen referencia a variedades diferentes a la preferente.

Dentro de las variaciones lingüísticas se pueden distinguir tres dimensiones básicas (Becker, 2013): a) Variación diatópica, que se refiere a la variación lingüística en el

espacio y se manifiesta por diferentes dialectos; b) Variación diastrática, relacionada con la variación de diferentes grupos sociales o sociolectos, donde muchas veces tiene que ver la clase social, el nivel educativo, el estilo de vida, etc. y c) Variación diafásica, que se refiere a estilos o registros lingüísticos de un idioma y se utilizan en función de la situación de comunicación. Así, en los diversos países hispanohablantes se hablan variaciones dialectales del español en el que predominan fenómenos característicos de cada país (Coseriu, 1983) y, acorde al origen, para el hablante puede ser una variante preferente o periférica.

Por consiguiente, es importante que, en una educación con vocación intercultural, se tenga en cuenta al español estándar, la variedad preferente y las variedades periféricas (Andión, 2008). Sin embargo, Cerón *et al.* (2017:233) mencionan que los profesores poseen una visión restringida de la inclusión y asumen que las personas migrantes “presentan una serie de déficits académicos y de comportamiento que dificultan su proceso de inclusión y su plena participación en las escuelas”. Además, Ramírez y Miranda (2018) hacen referencia a la existencia de casos de discriminación, estigmas y prejuicios culturales por parte de los profesores. No obstante, Cisneros (2016) señala que la labor del docente consiste en facilitar las condiciones de convivencia, que permitan reconocer a los otros en sus singularidades, con el fin de instaurar el valor del respeto y la construcción de sociedad.

Las barreras comunicativas ocasionadas por una subvaloración de la variación lingüística traen como consecuencia el fracaso escolar y la desadaptación (Cisneros, 2016). Así, se debe considerar la interacción entre lengua y cultura, ya que, a partir de ella, se construyen prácticas sociales (Sumonte *et al.*, 2018). En consecuencia, resulta relevante tomar conciencia que tanto docentes y estudiantes, como contenidos, se relacionan por medio del

lenguaje y que la atención a sus variantes puede ser un factor de inclusión o rechazo. Así, las diferencias lingüísticas de los estudiantes no deben ser consideradas como errores o sancionadas negativamente, sino que son parte de su identidad lingüística y cultural y debe ser valorada, desnaturalizando la discriminación, el racismo y la xenofobia, que muchas veces se incorporan en los contenidos que se entregan en el aula (Vergara Barrera, 2017).

La diversidad cultural en contextos educativos

Jiménez y Fardella (2015) realizan un análisis de los discursos del profesorado sobre la diversidad en contextos educativos con alumnos migrantes, encontrando tres formas en las cuales el profesorado valora la diversidad:

a) Negación de la diversidad, en la que se invisibilizan las diferencias socioculturales o étnicas, evidenciando la falta de sensibilidad y de conciencia, de parte del profesorado, de que estas diferencias puedan originar barreras de aprendizaje y participación, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje sin adecuaciones.

b) Valoración de la diversidad como problema, en el que la presencia de estudiantes migrantes genera a los profesores situaciones de incertidumbre, para las que no se sienten preparados.

c) Valoración de la diversidad como normalidad, lo que implica heterogeneidad en las aulas, conllevando a ajustes menores en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con relación a la función de la escuela, los investigadores encuentran discursos recurrentes relacionados al papel de la escuela en torno a la escolarización del alumnado migrante:

a) Como espacio de adaptación cultural, donde el contexto escolar se mantiene inalterable frente a los alumnos inmigrantes; b) Como un lugar de inclusión cultural, en el que se reconoce la necesidad de generar cambios a favor de los estudiantes migrantes y c) Como

espacio de aprendizaje intercultural, en la que se propician valores pluralistas y actitudes abiertas a la diversidad.

Es primordial desarrollar conciencia del papel que el profesor juega en la conformación de escenarios sensibles a la diversidad, pues el manejo de la diversidad en la escuela depende, considerablemente, de las creencias de este. Cerón *et al.* (2017) realizan un estudio para conocer la percepción sobre la inclusión de los y las profesoras de dos escuelas de la comuna de Santiago. Los autores concluyen, que los docentes tienden a atribuir una serie de déficits académicos y de comportamiento a los estudiantes migrantes, los cuales dificultan el proceso de inclusión y participación. Además, la presencia de rasgos diversos en los migrantes es visto como generador de obstáculos, que debe ser superados mediante la asimilación.

Bustos y Gairín (2017), analizan las características asumidas por el proceso de adaptación académica de los estudiantes migrantes y concluyen que el paradigma dominante es el de integración más que el de inclusión. Además, señalan que en Chile existe una limitada predisposición a la interculturalidad. Por lo tanto, la institución educativa actúa como ente homogeneizador y asimilacionista.

Migración y diversidad lingüística

Iparraguirre (2010) describe las concepciones de los docentes de nivel primario acerca de la variedad lingüística de los alumnos de la escuela, identificando que los profesores coinciden en que la lengua oral es un obstáculo para el aprendizaje de la lengua escrita, lo cual puede ser el reflejo de un contexto desfavorable y una manifestación identitaria. El autor concluye que los docentes operan con nociones escasamente articuladas con las teorías lingüísticas y socioeducativas.

Por otro lado, Guerrero (2017) caracteriza las representaciones sociales construidas por alumnos, profesores y

apoderados en un colegio con un perfil multicultural de Santiago de Chile, en torno a las variantes lingüísticas en contacto en este espacio social, reconociendo el duelo lingüístico, que alude a la pérdida de la lengua materna y que se da al llegar a una comunidad que habla una lengua o variedad lingüística diferente. Por medio de un estudio cualitativo, se evidencia una ideología lingüística propia de la lengua estándar, develando estigmatización y subordinación de las variedades, variantes y expresiones que se alejan de esta. Además, expone la desviación de la lengua estándar peninsular como uso incorrecto de la lengua y menciona que tanto chilenos como extranjeros consideran que la lengua peninsular subyacente es la correcta.

En cuanto al prestigio sociocultural de la variedad lingüística chilena y sus variantes diacrónica, diastrática y diatópica, señala: a) Los rasgos lingüísticos característicos de variedades relacionadas a estratos sociales bajos como uso incorrecto de la lengua y falta de educación; b) Las variantes lingüísticas de la clase social baja demarcan una subordinación frente a la variedad lingüística más prestigiosa; c) Las variantes “rural” y “flaite”: desprestigiadas e inferiores, son las variantes que más se desvían de la forma estándar dominante, dan cuenta de lo más bajo de la pirámide de jerarquización lingüística y d) las representaciones sociales en torno a las variedades lingüísticas asociadas a inmigrantes.

En cuanto a la similitud con la variedad estándar peninsular como uso correcto de la lengua, los participantes señalan que los inmigrantes hablan mejor que los chilenos. En este sentido, los profesores promueven la comparación y la inclinación hacia variedades lingüísticas que más se asemejan al estándar peninsular y a la forma culta formal, lo que es peligroso y sociocéntrico. En consecuencia, las distintas variedades lingüísticas, en función del prestigio sociocultural, develan discursos clasistas,

xenófobos y racistas. Guerrero (2017) menciona que las variantes que presenten un uso de la lengua más cercano a la variante peninsular serán constituyentes de mayor prestigio lingüístico y sociocultural. Por lo tanto, la valoración de la diversidad lingüística y cultural continúa presentando una lógica homogeneizante y asimilacionista. Esto demuestra que, en primer lugar, la lengua se constituye como un elemento importante en la identidad de los individuos. Segundo, para los inmigrantes, el perder la variedad lingüística propia y “chilenizar” el uso de su lengua, les genera conflicto. Por un lado, tienen sentimientos de traición y pérdida (duelo) y por otro, les permite una mejor integración e inclusión. Y tercero, el hecho que se dé una mayor aceptación al individuo que sufre una “chilenización”, evidencia la dificultad de aceptar la multiplicidad sociocultural y étnico-nacional por parte de la sociedad chilena.

Muñoz-Labraña *et al.* (2021), observan que la población migrante genera tensión en la población docente, ya que sienten que no cuentan con las herramientas para atender a niños y niñas de nacionalidades distintas. Sin embargo, ven como algo positivo el incremento de la matrícula, además del beneficio que puede generar la llegada de niños y niñas migrantes a las escuelas, contribuyendo a la enseñanza de la solidaridad, la integración, la diversidad, el respeto y la inclusión.

Segovia y Rendón (2020), en relación con la percepción docente hacia el comportamiento de los estudiantes migrantes en el contexto educativo, exponen que el 57,2% señala que tienen más problemas de disciplina. El 21,4% de los docentes señala que las formas de expresión y comunicación son uno de los ejes problemáticos. De igual forma, el 21,4% de los docentes indica que las dificultades son por falta de adaptación, el 21,4% por déficit de aprendizaje, el 21,4% por falta de recursos pedagógicos, el 14,3% por diferencias culturales y el 14,3% por lenguaje y

comunicación. En síntesis, los docentes perciben que los estudiantes inmigrantes tienen déficit de aprendizaje asociado al país de procedencia. Como conclusiones, los autores establecen que el problema radica en la dificultad para relacionarse desde la diversidad o abandonar la estigmatización del lenguaje y de categorizarlo como un problema y reemplazarlo por la aceptación de las diferencias en el lenguaje.

Guerrero (2017) deja de manifiesto la complejidad del fenómeno de la lengua en el aula multicultural, porque no solo existiría una voz de discriminación con los estudiantes migrantes, sino que igualmente existiría una infravaloración del habla entre los chilenos, quienes perciben el uso de su variedad lingüística como una desviación de la norma hispánica. En términos de Rojas (2012), las creencias sobre la corrección idiomática observadas son congruentes con la cultura lingüística monoglosica que caracteriza al mundo hispanohablante.

Por otro lado, la falta de conciencia de las diferencias culturales, ocasiona barreras de aprendizaje que se incrementan con la carencia de adecuaciones o lineamientos para el manejo de la diversidad. Cisneros (2016: 74) señala que: “el maestro de cualquier área del conocimiento, debe reconocer, en la diversidad cultural y en la variación lingüística, el dinamismo de la cultura y respetar las creaciones, expresiones o usos lingüísticos de sus estudiantes”.

Respecto a la cultura, como mencionan Cerón y otros (2017), queda restringida a ferias y festivales culinarios. Sin embargo, a través de estas actividades, de manera intuitiva, la variación lingüística de cada comunidad de habla, se integra a través de la interacción.

Marco Metodológico

El diseño metodológico del presente estudio es de carácter cualitativo, lo que permitirá dar cuenta de la complejidad del fenómeno abordado (Morin, 1995) y facilitará su comprensión desde su propia lógica

interna. Se combinaron los grupos focales y las entrevistas en profundidad a estudiantes, profesores y jefes de unidad técnica pedagógica en establecimientos con presencia habitual de estudiantes migrantes de la región de Arica y Parinacota, frontera norte de Chile. Los establecimientos seleccionados dan cuenta de la diversidad geográfica de la región en estudio, al considerar un establecimiento ubicado en valle y otro en la pre cordillera, además de establecimientos urbanos.

Los establecimientos considerados en el estudio son 7, los que proporcionalmente presentan mayor matrícula de estudiantes migrantes: 4 establecimientos científico-humanistas y 3 técnico-profesionales. De estos últimos, 2 eran rurales. Se desarrolló un grupo focal con 6 docentes y 2 entrevistas en profundidad con jefes de unidades técnicas pedagógicas de establecimientos rurales, todas mediante modalidad virtual (plataforma Zoom). Además, se realizaron 7 entrevistas presenciales a estudiantes migrantes, con edades entre los 13 y 18 años. Se optó por esta fuente, en virtud de acceder a relatos de los propios protagonistas, relevando aspectos emocionales a nivel estudiantil, difícilmente reconocibles en el estudiante nativo. Lo anterior a partir de muestras no aleatorias, privilegiando la calidad y el potencial nivel de profundidad de la información a obtener. La reducción de los datos se realizó mediante un análisis por fragmentación en singularidades, atendiendo a criterios temáticos. En términos del análisis preliminar de los datos, se optó por el uso de matrices de doble entrada que alojan la información verbal de acuerdo a códigos especificados en columnas y las fuentes en filas (Miles y Huberman, 1994).

Por otro lado, mediante la triangulación entre los resultados de las entrevistas y grupos focales, se pudo cautelar su validez mediante la convergencia de resultados (Jiménez, 2007).

La intención es enfrentar la investigación desde una dinámica en que la retroalimentación permanente entre teoría y

trabajo de campo permita la generación de propuestas que puedan aportar hipótesis a posteriores estudios en condiciones de semejanza (Jiménez, 2007).

Resultados

A continuación, se exponen los resultados de la investigación, resguardando la identidad de los informantes a través de códigos alfanuméricos elaborados por los investigadores.

La situación comunicativa vista como dificultad

Un jefe técnico de colegio rural alude a que, en general, sus estudiantes presentan dificultades comunicativas: “Tenemos hartos niños que tienen dificultades de expresión oral.” (UTPLVC). No obstante, en un colegio urbano vulnerable, el panorama no difiere mucho a lo descrito en el mundo rural: “muchas veces no saben cómo explicar, no encuentran las palabras correspondientes” (P2LPN). Las mayores dificultades de este tipo son asociadas por los profesores a circunstancias individuales o familiares y a la presencia de usos y modismos que agregan dificultad al proceso académico:

“En algunos casos nos encontramos con discordancia en el idioma. Hay varios conceptos o chilenismos que los estudiantes migrantes que no son cercanos a nuestra realidad cultural, no comprenden, lo que les presenta un problema a la hora de relacionarse con sus pares, o hasta para poder estudiar”. (Profesor de CPN).

En este sentido, los profesores señalan la necesidad de ser apoyados con perfeccionamiento o acompañamiento para el trabajo con los estudiantes migrantes:

...sería bueno que tuviéramos algún apoyo, algunas guías que nos permitan ver cuál es el término, en mi caso en matemáticas, cuál es el término... los términos que usan ellos en ese país para poder decirle al alumno, no sé, si estoy hablando de denominador, de repente ellos le tienen otro nombre... entonces, para decirles “los

denominadores es lo mismo que...” le llaman así en tu país, de repente, sería más fácil que el alumno pueda entender. (Profesor de NAC).

Por otro lado, algunos estudiantes migrantes reconocen que los errores que llevaron a las malas calificaciones se asocian con falta de comprensión lingüística: “A veces me da rabia, porque yo me esfuerzo, pero me hace falta saber un poco más de comprensión lectora” (EC, 16).

El acento como estigma de alteridad

Los estudiantes migrantes exponen el proceso de distanciamiento con su acento de origen: “... no se dieron ni cuenta cuando dije que era peruano, porque el acento se me ha pegado. A veces se me sale el acento peruano, pero es porque mis padres son de allá y me hablan así...” (EP 14)

En este proceso, el rol del “acento” es controversial, pues en ocasiones aporta atractivo al migrante, facilitando su acogida, en otras su notoriedad promueve la diferencia: “Cuando escucharon mi tono de voz, así como “no eres de acá ¿o no?” Y yo les dije que no... “¿eres de Colombia o no?” y yo les dije sí, y me empezaron a hablar y ahí como que me uní más”. (EC, 14).

No obstante, en los casos donde la acogida no fue favorable, se evidencia el duelo lingüístico: “Al principio me sentía un poco raro, como que extrañaba mi colegio, mis amigos, y la forma de hablar también.” (EP, 13) Este fenómeno se hace más notorio en la medida que transcurre el año académico y las relaciones sociales comienzan a particularizarse: “... cuando entramos al liceo éramos todos nuevos y solo unos pocos se conocían de antes. Pero después ya se formaron grupos y yo quedé medio sola. Quizá por mi forma de hablar, no sé.” (EB, 18).

Lo descrito puede provocar que el estudiante migrante experimente “stress aculturativo” que lo puede afectar emotivamente y alterar su normal

rendimiento: “Me daba vergüenza cuando nos hacen leer y más cuando hay que exponer en trabajos frente al curso. Me pongo nerviosa.” (EP, 16).

No obstante, dentro de la misma comunidad de habla de origen, emergen distinciones, a partir de la variación diastrática:

La profesora no pensó que yo era de Perú. Decían que no parecía peruana, mi acento no era tan marcado como los de allá. Mi mamá nunca le gustó que yo hablara diciendo “pe” porque lo encontraba vulgar, así que siempre hablé correctamente. (EP, 16).

Los estudiantes colombianos tienden a profundizar más en sus descripciones, como en el siguiente testimonio:

Me ha costado un poco adaptarme aquí en Chile, porque por ejemplo acá tienen palabras que son muy diferentes que yo estaba acostumbrada a utilizar... y aunque es el idioma español, parece otro lenguaje diferente. Allá yo entendía más rápido que acá. (EC, 16).

Estas dificultades lingüísticas, a la luz de la percepción de los docentes, tienden a generar adecuaciones no siempre deseables, omitiendo ciertas actividades formativas: “... si sabes que le vas a entregar un texto de lectura comprensiva, ahí el curso no tiene la comprensión lectora, eliminaste esa.” (Profesor PLBJNF).

Discusión y Conclusiones

Como se pudo apreciar en el presente documento, uno de los principales problemas que obstaculizan la inclusión de los estudiantes a la comunidad de habla, se relaciona con el empleo de la variación lingüística de los niños y niñas migrantes.

Se pudo identificar, en el contexto de escuelas ubicadas en región de frontera, la presencia de una serie de elementos que la literatura en general ha identificado en establecimientos donde la relación cotidiana con la interculturalidad, aparentemente es menos doméstica. Particularmente evidente es la presencia de actitudes sancionadoras hacia las expresiones orales y escritas

del alumnado, tal como lo relata Cisneros (2016). Estas conductas no necesariamente emanan de la figura del profesor, sino que también desde los mismos estudiantes, en relación a la presencia de variaciones diatópicas y diastráticas (Becker, 2013), incluso con estudiantes de su propia nacionalidad, pero diferente origen social o cultural.

No obstante, tal como indicaban Cerón y otros (2017) los profesores poseen una visión restringida de la inclusión, más coherente con un ideal integracionista e inspirado en el modelo Biomédico (Dovigo, 2014), adjudicando las eventuales dificultades académicas o de inclusión, a los propios estudiantes migrantes, generando de manera casi inconsciente actitudes discriminadoras, basadas en estigmas y prejuicios (Ramírez y Miranda, 2018).

Es necesario que el docente facilite los espacios de convivencia, promoviendo el respeto a las variantes lingüísticas como aspectos de la diferencia sociocultural, a fin de combatir la incidencia que este factor pueda tener en el fracaso escolar, manifestado en el stress aculturativo o el duelo lingüístico (Guerrero, 2017). Lo anterior solo se puede lograr a través de un conocimiento inicial de las características de la lengua residente y la migrante (Moreno, 2013).

Llevando el análisis a la relación misma de enseñanza-aprendizaje, podemos poner atención en la dinámica de aceptación o rechazo de los esquemas previos de los estudiantes migrantes, los que debieran ser considerados valiosos de parte de la institución escolar, promoviendo un sano auto concepto del estudiante, una mayor motivación hacia el estudio y mejor actitud hacia la escuela. Sin embargo, al igual de lo señalado por Cerón, Pérez y Poblete (2017), en el contexto estudiado los profesores también asumen que las personas migrantes presentan déficits académicos que dificultan su participación en las escuelas, empujando casos de discriminación y prejuicios

culturales. Muchas veces los docentes invisibilizan las diferencias relacionadas con el origen sociocultural o étnico del estudiante, manteniendo el proceso de enseñanza-aprendizaje sin adecuaciones. Tal vez, esta actitud es un mecanismo de defensa de los profesores ante situaciones para las que no se sienten preparados, y en que las formas de expresión y comunicación emergen como uno de los nudos críticos.

Como propuesta a nivel institucional, se deben propiciar las condiciones para que el estudiante reciba los acompañamientos necesarios en su proceso de inclusión al sistema educativo, de tal manera que la responsabilidad no recaiga solo en el docente. Del mismo modo, se propone la realización de actividades que propicien la sensibilización, en la que cada estudiante, sin distinción de origen, comparta aspectos propios de su vivencia y su paso por el colegio, traslado de ciudad o de país. Esto permitirá empatizar con la situación vivida por cada uno. También se sugiere fortalecer aspectos sociales, emocionales y comunicativos, superando la folclorización en el abordaje de la diversidad cultural. No puede dejarse la inclusión en la comunidad de habla a un desarrollo meramente intuitivo, y aceptar en una honesta horizontalidad la variación lingüística de cada comunidad, a través de la lengua oral y la interacción diaria.

AGRADECIMIENTOS

El presente artículo es resultado del proyecto FONDECYT regular N° 1220055, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

REFERENCIAS

Agencia de Calidad en la Educación, Servicio Jesuita a Migrantes y Estudios y Consultorías Focus (2019) *La interculturalidad en la escuela: Orientaciones para la inclusión de estudiantes migrantes* [en línea]. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14363>

- Alvarado-Urbina A, Zapata-Sepúlveda P (2020) Niñez aimara a ojos de quienes les educan: Percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana* 25: 159–176.
- Andión HM (2008) Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21: 9–26.
- Becker M (2013) Varietätenlinguistik. En *Einführung in die spanische Sprachwissenschaft* (pp. 274–332). Springer-Verlag GmbH, Alemania. 349 pp.
- Bustos R, Gairín J (2017) Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación* 46: 193–220.
- Bustos R, Mondaca-Rojas C (2018) Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de América* 43: 816–822.
- Castillo D, Santa Cruz-Grau E, Vega A (2018) Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación* 49: 18–49.
- Cerón L, Pérez Alvarado M, Poblete R (2017) Percepciones docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 11: 233–246.
- Cisneros Estupiñán M (2016) Cultura, lenguaje y educación en un mundo diverso: mirada sociolingüística. *Boletín REDIPE* 5: 73–77.
- Coseriu E (1983) *Introducción a la lingüística*. Universidad Autónoma de México. 159 pp.
- Dovigo F (2014) El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas. En: J. Gairín, (Coord.) *Colectivos Vulnerables en la Universidad. Reflexiones y propuestas para la intervención*. (pp. 87–118) Wolters Kluwer, España.
- Duk C, Murillo FJ (2016) La inclusión como dilema. *Revista latinoamericana de educación inclusiva* 10: 11–14.
- Goffman E (1991) *Los momentos y sus hombres*. Paidós, Barcelona, España. 115 pp.
- Guerrero Lacoste C (2017) *Migrantes en una escuela multicultural en Santiago de Chile: Estudio antropológico-lingüístico de representaciones sociales en torno a variedades lingüísticas en contacto/conflicto*. Tesis de grado, Universidad de Chile, Santiago de Chile, Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/169912>
- INE – Instituto Nacional de Estadísticas, DEM – Departamento de Extranjería y Migración de Chile (2021) *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020. Informe de resultados: desagregación regional y comunal* [en línea]. https://www.ine.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Iparraguirre MS (2010) *Concepciones de docentes de nivel primario de la zona andina rionegrina acerca de las variedades lingüísticas en la escuela*. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Jiménez Sedano L (2007) Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers* 102 [en línea]. 16 pp. <https://ddd.uab.cat/record/98562>
- Jiménez F, Fardella C (2015) Diversidad y rol de la escuela: Discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20: 419–441.
- Keyl S (2017) Subaltern pedagogy: a critical theorizing of pedagogical practices for marginalized border-crossers. *International Journal of Critical Pedagogy* 8: 173–194.
- Londoño RA, Estupiñán MC, Idárraga LE (2012) *Sociolingüística: enfoques pragmático y variacionista*. ECOE ediciones [en línea]. <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/08/Sociolingüística-Enfoques-pragmatico-y-variacionista.pdf>
- Miles M, Huberman AM (1994) Data management and analysis methods, En: Denzin y Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 43–39) Sage Publication, Londres, Reino Unido.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019) *Cartilla de apoyo a la Política Nacional de Convivencia Escolar*. [en línea]. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/6874/c_artilla_07.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mištinová A (2010) El castellano, variedades hispanoamericanas y la identidad nacional. *Contextos, Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales* 24: 77–85.
- Moreno Fernández F (2013) Lingüística y migraciones hispánicas. *Lengua y Migración* 5: 67–89. <http://ym.linguas.net/Download.axd?type=ArticleItem&id=117>
- Morin E (1995) *El pensamiento complejo*. Gedisa, Madrid: 108 pp.
- Muñoz-Basols J, Moreno N, Taboada I, Lacorte M (2017) *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Routledge, Reino Unido. 558 pp.
- Muñoz-Labraña C, Ajagán-Lester L, Martínez-Rodríguez R, Torres-Duran B, Muñoz-Grandón C, Gutiérrez-Cortés K (2021) Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare* 25: 1–21.
- OEI, UNESCO (2018) *Iberoamérica Inclusiva Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. 92 pp. <https://cerlalc.org/publicaciones/iberoamerica-inclusiva-guia-para-asegurar-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-educacion-en-iberoamerica/>
- Pérez IE, Wu R, Murray CB, Bravo D (2021) An interdisciplinary framework examining culture and adaptation in migrant children and adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development* 176: 13–39.
- Poblete Melis R (2018) El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos* 40: 51–65.
- Quintriqueo S, Arias K (2019) Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile. *Revista Diálogo Andino* 59: 81–91.
- Ramírez MT, Miranda F (2018) *Diálogos para la inclusión de estudiantes extranjeros: Informe*

- de devolución*. 57 pp. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/2395>
- Rojas D (2012) Actitudes lingüísticas de hispanohablantes de Santiago de Chile: Creencias sobre la corrección idiomática. *Onomázein* 26: 69–93.
- Segovia Lagos P, Rendón Zapata B (2020) Estudiantes extranjeros/as en la representación de los docentes en una escuela de Santiago: elementos para una educación intercultural. *Revista Latinoamericana POLIS* 56: 155–171.
- Stefoni C, Acosta E, Gaymer M, Casas-Cordero F (2010) *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile*. Universidad de Deusto, España. 118 pp.
- Suckel M, Campos D, Castro A, Maldonado C, Saavedra L (2018) Relatos de vida de estudiantes adolescentes en contexto de contradicción cultural al interior del aula. *Universitas Psychologica* 17: 1–11.
- Sumonte V, Sanhueza S, Friz M, Morales K (2018) Inmersión lingüística de comunidades haitianas en Chile. Aportes para el desarrollo de un modelo comunicativo intercultural. *Papeles de Trabajo* 35: 68–79.
- Tijoux M (2013) Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)* 12: 287–307.
- Vergara Barrera JA (2017) *Representaciones sobre la experiencia escolar de la inclusión intercultural de niños, niñas y adolescentes migrantes desde la perspectiva de la comunidad educativa adulta del Colegio Particular Subvencionado Akori comuna de Cerrillos*. Tesis de grado, Universidad Alberto Hurtado, Santiago, Chile. 174 pp.
- Zanfardini L (2018) Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. *Revista Pilquen* 21: 22–31.