

**INFANCIA HAITIANA MIGRANTE EN CHILE:  
BARRERAS Y OPORTUNIDADES  
EN EL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN**

**HAITIAN MIGRANT CHILDHOOD IN CHILE:  
BARRIERS AND OPPORTUNITIES  
IN THE SCHOOLING PROCESS**

**Iskra Pavez-Soto<sup>\*</sup>, Juan Eduardo Ortiz López<sup>\*\*</sup>,  
Priscilla Jara<sup>\*\*\*</sup>, Constanza Olguín<sup>\*\*\*\*</sup>,  
Anastassia Domaica<sup>\*\*\*\*\*</sup>**

Resumen: El objetivo de este artículo es identificar los factores sociales que inciden en el ejercicio del derecho a la educación de las niñas y los niños haitianos inmigrantes en Chile, se pretende analizar cómo se relacionan variables tales como el nivel socioeconómico, el género, la edad, el fenotipo, la nacionalidad o el idioma en el acceso a la escolarización y en las trayectorias escolares una vez que están en la escuela. La metodología ha sido de carácter cualitativo, a través de

---

<sup>\*</sup> Universidad Bernardo O'Higgins, Centro de Estudios Políticos, Culturales y Sociales de América Latina, Epocal, Santiago, Región Metropolitana, Chile. Temas de interés: infancias, migraciones y géneros, <https://orcid.org/0000-0002-6438-1522>, correo e.: [iskra.pavez@ubo.cl](mailto:iskra.pavez@ubo.cl)

<sup>\*\*</sup> Universidad Técnica Federico Santa María, Departamento de Estudios Humanísticos, Valparaíso, Región de Valparaíso, Chile. Temas de interés: educación intercultural, modelos educativos, <https://orcid.org/0000-0002-8756-7012>, correo e.: [juan.ortizl@usm.cl](mailto:juan.ortizl@usm.cl)

<sup>\*\*\*</sup> Universidad Bernardo O'Higgins, Departamento de Fonoaudiología, Chile. Temas de interés: migración y lenguaje, migración haitiana, correo e.: [jarafariaspriscilla@gmail.com](mailto:jarafariaspriscilla@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*</sup> Universidad Bernardo O'Higgins, Departamento de Fonoaudiología, Chile. Temas de interés: migración, comunicación y lenguaje, correo e.: [constanzaolguin29@gmail.com](mailto:constanzaolguin29@gmail.com)

<sup>\*\*\*\*\*</sup> Universidad Bernardo O'Higgins, Departamento de Educación Básica, Chile. Temas de interés: educación y migración, correo e.: [anastassia.domaica@gmail.com](mailto:anastassia.domaica@gmail.com)

Fecha de recepción: 23 01 18; 2a. versión: 07 05 18; Fecha de aceptación: 02 10 18.

entrevistas semiestructuradas a niñas y niños extranjeros de 6 a 17 años de edad, provenientes de Haití y que llevan en Chile al menos un año. Los resultados muestran que existen barreras en cuanto al idioma, el racismo, la posición económica familiar y la violencia de género.

Palabras clave: migración, niñez, educación, racismo, Chile.

Abstract: This article aims to identify the social factors influencing the exercise of the right to schooling of Haitian migrant children in Chile. It seeks to analyze how variables such as socio-economic level, gender, age, phenotype, nationality or language are related to these children's schooling trajectories. The methodology employed partakes a qualitative approach through the use of semi-structured interviews applied to 6-17-year-old migrants from Haiti who have lived in Chile for one year at least. The results show that there are barriers concerning language, racism, socioeconomic level and gender violence.

Keywords: migration, childhood, education, racism, Chile.

## **Introducción**

Según los últimos datos del Departamento de Extranjería y Migración, DEM, en el año 2017 residían en Chile 966,363 personas extranjeras (Cámara de Diputados, 2018). En general, se ha estimado que 20% corresponde a población infanto-juvenil migrante —de 0 a 19 años—. Varios estudios (Tijoux y Rivera, 2015; Pavez-Soto, 2017) registran que las personas migrantes sufren de la violencia simbólica a partir de una discriminación racial e institucional. En este sentido, Unicef (2012) ha recomendado al Estado de Chile la necesidad de garantizar derechos a la niñez migrante y prevenir la discriminación y el racismo, especialmente para niñas y niños que se encuentran en condición irregular, puesto que, en ocasiones, les impide el ejercicio efectivo de sus derechos. Diversas investigaciones (Riedemann y Stefoni, 2015; Tijoux y Rivera, 2015; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Pavez-Soto,

2017) han constatado que en el espacio escolar transitan discursos y prácticas racistas entre los diferentes agentes de la comunidad educativa. Estas prácticas incluyen las docentes y la convivencia escolar, lo que se manifiesta, por ejemplo, en un curriculum “chilenizante” o asimilacionista (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

En diciembre del año 2017 la *Ley 20.845* de inclusión entró en vigencia, misma que contempla las condiciones para que los niños y jóvenes que asisten a colegios que reciben subvención del Estado puedan recibir una educación de calidad. También otorga libertad de elección a las familias para escoger el proyecto educativo que más les guste sin ningún tipo de condición económica, rendimiento académico y otros tipos de discriminación arbitraria (Mineduc, 2018). En medio de un fenómeno social migratorio, el sistema escolar chileno se ve desafiado en tanto contexto multicultural declarado pero con escasos mecanismos prácticos de inclusión para la incorporación de niñas y niños migrantes que provienen de diferentes países y contextos, siendo la exclusión social uno de los principales factores de discriminación en la realidad educativa. Estas desigualdades persisten en el tiempo y llegan a adquirir un carácter cultural, lo que está estrechamente ligado a los hábitos y patrones de comportamiento cotidiano que afectan negativamente la autoestima de quienes experimentan la exclusión social (Sagasti, Iguíñiz y Schuldt, 1999). He ahí la importancia de que el sistema educacional chileno actual esté dotado no sólo de orientaciones conceptuales y legislativas enfocadas en la integración de los estudiantes, sino también de herramientas inclusivas e interculturales que faciliten dicha integración.

Existe un avance en cuanto a la regulación del proceso migratorio para la incorporación de los estudiantes migrantes al sistema escolar chileno. Anteriormente, aquellos estudiantes inmigrantes sin regularización podían acceder al sistema escolar público o subvencionado, pero no contaban con la asignación de un número identificador que les permitiera acceder a alimentación o al reconocimiento de sus procesos de evaluación semestral y anual. Es decir, sólo podían acceder a los centros educativos a través del denominado “RUT 100”, aunque no eran considerados, en estricto rigor, como un estudiante más con iguales derechos y deberes. A contar de enero del año 2017 todos los

migrantes que no cuenten con cédula de identidad chilena pueden incorporarse al sistema escolar con un Identificador Provisorio Escolar, IPE. Esta regulación permite al migrante acceder a la educación pública gratuita a través de la incorporación a un establecimiento educacional, acceder a la alimentación escolar, reducción de las tarifas del transporte público a través del “pase escolar”, textos escolares y el derecho igualitario con sus pares en cuanto a la participación de organizaciones como centro de padres, alumnos u otros (Mineduc, 2018).

No obstante, y a pesar de los esfuerzos de la política pública y de los mecanismos incipientes que se han creado para la integración de todos los estudiantes, existe un vacío importante en cuanto a la educación intercultural. El carácter intercultural del sistema educativo chileno establecido en la *Ley 20.370* pretende garantizar la expresión cultural y lingüística de cada uno de los y las estudiantes, sin embargo, las orientaciones hasta la actual *Ley* de inclusión *20.845* habían tenido un notorio carácter indigenista. Este sesgo conceptual pretende modificarse en esta última ley, poniendo énfasis en los procesos de aprendizaje de los estudiantes migrantes, en los resultados académicos, en la articulación del currículum y también en la significación que tienen para cada estudiante los procesos de asimilación y la consecuencia de salir de un país y enfrentarse a un proceso educativo totalmente diferente. No obstante, la articulación práctica de la legislación, la clarificación de responsabilidades en la escuela y la adecuación curricular, se presentan como desafío cuando consideramos la interculturalidad desde un punto de vista interseccional respecto de las identidades de los estudiantes. Por tanto, el desafío es mejorar las políticas educacionales y acciones en el área educacional que favorezcan el eje de interculturalidad de manera holística, clara y explícita.

### Infancia haitiana migrante en el sistema educativo chileno

Según datos del Departamento de Extranjería y Migración (DEM, 2016), la población haitiana que habita en Chile ha aumentado considerablemente a partir del año 2009. Cabe destacar que, para realizar las investigaciones de la población migrante en Chile, DEM basa sus estudios en dos fuentes informativas: en primer lugar

mediante el otorgamiento de permisos de Permanencia Definitiva, PD; mientras que la segunda corresponde al otorgamiento de permisos de permanencia temporales o Visas Temporarias. Ambas posibilitan estimar tendencias, sin embargo no permiten determinar la cantidad de residentes (DEM, 2016). A partir del año 2006 se observa un crecimiento sostenido hasta el día de hoy. Entre los años 2010 a 2017 se otorgaron un total de 86,562 permisos a personas haitianas. Entre 2010 y 2017 estos permisos registraron un crecimiento promedio de 86,9%, registrando su mayor aumento el año 2016 con 167% respecto del año anterior. Durante 2017 el crecimiento en el número de visas otorgadas a ciudadanos haitianos fue de 86,4%, alcanzando 44,269 visas (DEM, 2018). Por lo que refiere al rango etario, el tramo de edad de 30 a 44 años es el que presenta un mayor porcentaje, esto debido a que según datos de Rojas (2017), con base en registro del DEM, 82% de las visas otorgadas a personas haitianas corresponde a motivos laborales. En relación con el género, el mayor porcentaje de PD otorgadas corresponde a hombres haitianos, 69,4% del total de la población. A pesar de esta marcada tendencia, no se puede dejar de considerar que estas personas vienen junto con sus familias, algunas para establecerse definitivamente en Chile.

Según datos del Ministerio de Educación (2016, citado en Elige Educar, 2017), 1,7% de las matrículas en los establecimientos educacionales es de extranjeros. En relación con ello, Hernández (2016) menciona que se ha transformado la cultura educacional del país, pues el fenómeno migratorio ha ampliado la diversidad en las escuelas chilenas. Dentro de las ya mencionadas matrículas dirigidas a infancia migrante, corresponde a la haitiana 3,9%, detrás de Perú, Colombia y Bolivia, respectivamente.

Ser una niña o un niño haitiano en Chile no es fácil. Más aún si se considera que el movimiento migratorio no se rige por su propia voluntad, sino más bien por el azar o, en ocasiones, por la decisión de sus padres (Servicio Nacional de Menores, Sename, 2013), dejando atrás escuela, amigos, familiares, vida de barrio, entre otros. Según Sename (2013), entre las razones de la migración infantil a cargo de sus familiares se encuentra la reunificación familiar, escapar de situaciones de

violencia y abuso, y de los desastres naturales y conflictos bélicos. Se estima, según datos de DEM (2016), que 13,5% de las permanencias definitivas otorgadas a personas haitianas corresponde al tramo de edad desde 0 a 14 años, es decir, a la infancia haitiana.

Fuenzalida (2017) habla sobre la compleja situación de adaptación a la cultura local, considerando además la lengua materna de las niñas y niños haitianos que participan en el desplazamiento migratorio familiar. Para estos niños y sus familias, migrar trae consigo la esperanza de una mejor vida, sin embargo, existen ciertas situaciones hostiles que se presentan en las escuelas y/o barrios. Estas situaciones obedecen principalmente al racismo y discriminación a la que se pueden ver expuestos los niños haitianos en Chile (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

Cabe mencionar que los niños haitianos junto con la infancia proveniente de distintos lugares de Sudamérica reciben un trato distinto bajo el estereotipo de llegar de países inferiores, según lo menciona el Ministerio de Educación (Mineduc, 2013) en su documento “Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva”. Existe evidencia de que cotidianamente en las escuelas chilenas los niños y jóvenes inmigrantes están expuestos a sufrir diversas experiencias de discriminación y racismo (Pavez-Soto, 2012; Stefoni, Stang y Riedemann, 2016; Salas, Kong y Gazmuri, 2017).

Los niños migrantes haitianos, así como otros niños y niñas inmigrantes, tienen el derecho y acceso a la educación, lo que se traduce en igual acceso al sistema escolar junto con los estudiantes nacionales. Según el Ministerio de Educación (Mineduc, 2017), todos los niños, niñas y adolescentes en Chile tienen derecho a:

- Ingresar a un establecimiento público municipal o superior en cualquier momento del año.
- Registrarlos si las situaciones migratorias son irregulares.
- Encontrar la facilidad de ingreso, permanencia y progreso en el sistema educativo en las mismas condiciones que los estudiantes chilenos de acuerdo con la realidad y necesidades.
- Recibir beneficios estatales, tales como: Pase Escolar, seguro escolar, becas y libros de texto.

*Características lingüísticas de la niñez haitiana*

Para los niños y adolescentes haitianos, la escuela suele ser el primer contacto con la sociedad chilena. Sin embargo, y sin considerar la discriminación de la que son objeto, se encuentran con la barrera del idioma. La mayoría de los niños y niñas inmigrantes provenientes de Latinoamérica son mayoritariamente hablantes de español como lengua materna. No obstante, en el caso de los niños y niñas migrantes haitianos, la lengua materna es el creole haitiano, cuyas raíces lingüísticas se establecen en lenguas africanas y el francés, combinando dichas lenguas para formar una sola. Además, es necesario aclarar que el francés es también una lengua oficial en Haití junto con el creole, lo que presenta otra dificultad al momento de comprender los estados de interlengua entre estas dos lenguas y el español de Chile; por ende, la interacción comunicativa es compleja (Toledo, 2015). Indudablemente, esta característica particular de la población migrante haitiana trae consigo dificultades de comunicación en distintos contextos, y ciertamente en lo educativo. La utilización del español como lengua de instrucción en la escuela chilena dificulta tanto los procesos comunicativos y de convivencia escolar como el proceso de aprendizaje de estos estudiantes, obstaculizando la adquisición de conocimientos en comparación a sus pares chilenos u otros inmigrantes hispanohablantes. El estatus del idioma español y su adquisición de parte de los niños, niñas y adolescentes migrantes haitianos posee variados desafíos no sólo para los niños y su posible éxito escolar, sino también para su integración. En este sentido, es complejo avizorar el tratamiento de la lengua en el contexto escolar en pos de una integración que no desmembre la identidad de los estudiantes migrantes haitianos y que facilite su convivencia e inclusión social. Igualmente, este desafío no se ha abordado completamente en el diseño curricular, en la interacción pedagógica cotidiana y, menos aún, en la formación de los futuros educadores. En este momento, el interés académico se ha focalizado en diagnosticar las competencias interculturales del profesorado en servicio y en formación cuyo contexto de enseñanza comprende a la población migrante, como en los estudios llevados a cabo por Millán, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortés (2014)

y Mendoza, Henríquez, Carrillo y Bravo (2017), lo que ciertamente constituye un avance.

### **Aculturación a través del idioma**

La aculturación es el primer eslabón en la escalera de la asimilación social. Es un proceso por el cual las generaciones infantiles, jóvenes y adultas se insertan en un nuevo país y desarrollan una serie de actitudes para llevar a cabo la adaptación. Dichas actitudes dependen, en gran medida, de los orígenes nacionales y de la clase social de cada grupo familiar. A partir de sus investigaciones, Portes y Rumbaut (1996: 239 y ss.; 2001) identifican tres tipos de aculturación de las familias inmigrantes donde los factores de la teoría de la asimilación segmentada influyen de diversos modos, pero esta vez con especial atención al dominio lingüístico por parte de los actores sociales (Pavez-Soto, 2011).

Las pautas de aculturación transitan desde un modelo familiar que asume completamente la cultura y lengua del país receptor hasta uno familiar que se resiste, pasando por un modelo intermedio que flexibiliza ambas posturas. En cuanto a la escuela, este proceso es aún más preponderante dado que el sistema educacional opera utilizando el español de Chile como único idioma oficial, excepto en aquellas regiones en donde se utiliza el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB. Este sistema considera las lenguas de los pueblos originarios ya sea como medio de instrucción o de revitalización lingüística y cultural. Aunque este modelo ha sido mejorado a través de los años pero también criticado (Loncón, 2013; Loncón y Castillo, 2013; Alvarado, 2016), se hace cargo de la identidad de los escolares asumiendo su cultura y lenguaje. Sin embargo, la válida orientación indigenista de aquella interculturalidad declarada en la legislación educacional descuida el lenguaje y/o dialectos de otras culturas presentes en las salas de clase chilenas a lo largo del país como resultado de la migración. Es decir, los actuales programas orientados desde la interculturalidad no se han hecho cargo de la heterogeneidad que existe actualmente en las salas de clase, en cuanto a las culturas e idiomas presentes en otras regiones que no participan directamente del PEIB y que no atienden únicamente a población indígena. En este sentido, el idioma oficial



de escolarización para la gran mayoría del país es el español de Chile, convirtiéndose la escuela en uno de los principales factores de aculturación. En consecuencia, la escuela se transforma en la principal fuente de asimilación considerando, además, el carácter asimilacionista del currículum nacional obligatorio ya mencionado anteriormente (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016). El caso relativamente nuevo de los estudiantes migrantes de otras lenguas ciertamente desafía tanto a la integración de estos niños, niñas y adolescentes en la sociedad chilena, como a la responsabilidad de la política pública educacional y sus mecanismos operacionales concretos en el sistema escolar.

## **Metodología**

La metodología de esta investigación fue de carácter cualitativo, así pudimos aproximarnos hacia los significados que los propios agentes participantes le otorgan a los fenómenos que están viviendo, según la clásica definición de esta metodología (Valles, 1997). Por otro lado, es preciso decir que este estudio se llevó a cabo siguiendo los planteamientos del enfoque de investigación centrado en la niñez (James y James, 2010: 10). Lo anterior, por lo tanto, implica que las niñas y los niños participantes tienen asegurado el anonimato, se garantiza el ejercicio de sus derechos durante su participación en el estudio, además de la ejecución de un protocolo ético mediante la utilización de Consentimientos Informados para personas adultas y Asentimientos Informados<sup>1</sup> para niños y niñas, los cuales fueron desarrollados en español y creole para favorecer su comprensión por las madres, los padres/tutores y por los niños y las niñas. La técnica de recolección de datos aplicada fue la entrevista en profundidad, ésta nos permite interpretar que los relatos hablados son verdaderas praxis sociales que representan y re-crean la realidad social y tiene la potencia de transformarla en su enunciación (Fairclough, 2013). El análisis de los datos se realizó a través de la técnica del análisis de discurso (Valles, 1997). Los sujetos participantes fueron nueve niñas y niños migrantes de 6 a 17 años, haitianos. Debido a ello, el estudio se enmarca dentro

---

<sup>1</sup> Elaborados según normas de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, Conicyt, y las leyes N° 19.628 y N° 20.120 de Chile.

del estudio colectivo de casos en donde el interés investigativo es dar cuenta de un mismo objeto de estudio desde las distintas experiencias de los participantes (Stake, 2010). En este artículo hemos concitado el trabajo desarrollado particularmente en la Región Metropolitana de Chile y de Valparaíso. Regiones que fueron escogidas porque presentan la mayor cantidad de población migrante, junto con las regiones de Arica y Parinacota y de Tarapacá. La nacionalidad en cuestión fue escogida debido al aumento de la población de origen haitiano, como se explica en párrafos anteriores. La selección muestral de los participantes fue facilitada a través de la técnica de bola de nieve, teniendo en cuenta a aquellos niños y niñas que tenían la motivación de participar en el estudio y quienes dieron su asentimiento informado. Dentro del protocolo ético desarrollado para esta investigación se contempló la utilización de espacios protegidos al interior de la escuela, en este caso la sala utilizada por un programa de inclusión, y la colaboración de psicólogas especializadas en infancia durante las entrevistas, debido a la capacidad de estas profesionales para contener o derivar en caso de temáticas de violencia, por lo que esta colaboración fue fundamental a lo largo del proceso de recogida de datos. Producto de la barrera idiomática, se utilizó como traductores a otros niños o niñas hablantes de creole en el caso de que algunos de los participantes presentaran dificultades de comprensión o expresión.

## **Resultados y discusión**

A continuación presentamos algunos resultados obtenidos de los discursos de los participantes en relación con las categorías analíticas obtenidas de los mismos, cuyo foco reside en las barreras y oportunidades que los niños, niñas y adolescentes migrantes haitianos reconocen en su entorno escolar. Cabe señalar que estas categorías fueron desarrolladas de manera inductiva y deductiva.

### *Acogida en la escuela*

Según los datos recogidos de los estudiantes inmigrantes haitianos, la escuela tiende a ser un lugar común, capaz de aglutinar las distintas culturas y lenguas con un trato igualitario tanto para los estudiantes

chilenos como para los migrantes. De hecho, los participantes perciben el trato preferencial como un factor diferenciador, lo que perjudicaría su integración y propiciaría la posibilidad de ser víctimas de acoso escolar:

En el colegio nos tratan común y corriente a los niños que venimos de otros países, igual que a todos los demás. Me caen bien ellos. Sí, me gusta, es que no me gusta tampoco, que es, porque sea extranjero me traten no sé, menos o más, sino igual, a mí tampoco me gusta que me traten de más, igual, normal, porque ahí también me molesta. Me molesta cuando me tratan de más, sobre. A todas las personas nos deberían tratar igual. Antes cuando cómo iba en 5°, 6°, creo que me pasaba eso de que hacían diferencias porque yo venía de otro país y no me gustaba. No sé, poh, por ejemplo, alguno, que fue la razón por la cual cambié de colegio, eran como tres niños que, igual, les iba súper bien, poh, eran como “mateos”, toda la onda, pero, al fin, eran los más molestosos, pero, por detrás. Por lo menos los otros molestan al frente, molestaban directa. Pero los otros, eran indirectos, toda la onda. Y eso me molestaba más. Y la señorita como, no sé, poh, como que nunca creía mucho, aparte. No me tratan distinto por ser niño chico, es igualitario (Marco, proveniente de Haití, 17 años, comuna Quillota, Región Valparaíso)

Es posible también observar que los estudiantes haitianos perciben un buen trato de parte de sus compañeros y profesores chilenos. Sin embargo, este trato no es considerado especial debido a su condición migrante, sino que es asumido como un trato igualitario. Por tanto, es posible sostener que el trato que reciben en otros espacios sociales es vejatorio, pues al trato igualitario al interior de la escuela se le considera semejante al de alguien en una situación de poder. Asimismo, este trato igualitario condicionaría la respuesta afectiva de los estudiantes y les permitiría sentirse parte del grupo:

¡Ah! En el colegio, yo soy una reina, me tratan, m... muy, muy bien, con todos, con todos, todos, todos, todos, todos. Tengo una profesora, se llama miss Paulina, ¡ay!, es como mi ma-ma, si me veo como [con] una cara un poquito triste, atene... “¿Qué te pasó? Dime, quiero saber

lo que está pasando, a ver”, lo que está pasando, igual, él me dice lahuel, todo, todo, todo, todo, mis compañeros, todos, todos, todos, todos, todos... ellos tratan de hacer mejor la estadía acá en Chile. No hacen diferencias, [tose] no sé, porque ellos, noooo... no parecen así, es como, yo soy chilena para ellos, me tratan igual que al resto, sí, como todos los niños (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso)

*Barreras en cuanto al idioma de las niñas y los niños migrantes haitianos*

La barrera idiomática es una de las principales dificultades que enfrentan en Chile los estudiantes migrantes haitianos. Como se mencionaba anteriormente, Haití posee dos lenguas oficiales, el creole y el francés. Los niveles de interlengua en la relación de estos dos idiomas y su desarrollo lingüístico ya son complejos de abordar, por lo que la entrada en juego de una tercera lengua complejiza aún más el panorama comunicativo de los niños y niñas migrantes haitianos dentro del contexto escolar chileno y de otros espacios sociales. Esta barrera idiomática tiene repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en donde es posible observar que los estudiantes migrantes haitianos ven que los desempeños escolares considerados por ellos como exitosos son menoscabados en el contexto de acogida debido al idioma. El idioma también se convierte en una fuente de acoso escolar, en donde los docentes deben intervenir. Además, se puede observar que las familias tienden a optar por un modelo de resistencia a la aculturación. En este contexto, los estudiantes haitianos se ven expuestos a la lengua de acogida a través de los medios de comunicación como la televisión, lo que les permite aprender el idioma fuera del contexto de instrucción escolar:

Iba al colegio en Haití, llegué a sexto... [silencio] Acá me va mal. Sabe escribir en español. La prueba la lee la profesora. Más cuesta matemáticas e inglés. Con los compañeros bien, mal, con los haitianos bien; los chilenos, porque ellos no me entienden, se burlan, porque no me entienden... [silencio] Mi mamá me dice que no me tiene que importar. Le digo a la profesora y los castiga ... Cuando llegué [a Chile] no sabía

hablar español, no, poquito, no entendía, sabía hablar muy poquito. No aprendí en el colegio, [aprendí] en donde, yo tengo una tía que sabe hablar español, mucho. Se hizo un poco difícil. Aprendí solo mirando tele, no' má'. Vivo con mi mamá, mi hermano y mi tía, en la casa hablan creole (Jerry, proveniente de Haití, 12 años, 5º básico, residente en la comuna San Joaquín, Región Metropolitana).

En algunos casos, el aprendizaje del idioma se ve facilitado por experiencias personales de contacto con la lengua, o incluso con procesos familiares de aculturación más flexibles. Sin embargo, las variaciones propias de contextos dialectales, como el caso del español utilizado en Chile —el uso de la velocidad, la entonación, la pronunciación y la gramática—, produce dificultades de comprensión en los estudiantes haitianos:

Yo nací en Haití, pero, pero después, después de un año, me fui a República Dominicana. Y estuve nueve años allá, después me vine, volví a Haití y después me vine pa' ca', por eso aprendí a hablar español. En mi casa hablan español y creole. ¡Hablan! Hablan los dos idiomas. Sabemos los dos ... La profesora hablaba muy rápido. Yo sabía leer y escribir en español, las pruebas igual, yo sabía leer y sabía escribir. No me gusta tanto este colegio (Ruth, proveniente de Haití, 11 años, 7º básico, residente en la comuna San Joaquín, Región Metropolitana).

La barrera idiomática existente para los estudiantes migrantes haitianos, según diversos estudios de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, citado en *Elige Educar*, 2017) y el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA, por su sigla en inglés, citado en *Elige Educar*, 2017), se denomina *language penalty*, lo que incide directamente en su desempeño escolar debido a que su idioma de origen y utilizado en el hogar no es el mismo con el cual se comunican en clase. Un ejemplo de ello son los resultados de la prueba PISA, la cual evalúa las áreas de lectura, ciencias naturales y matemáticas, donde los estudiantes migrantes que están menos familiarizados con el idioma del test obtienen en promedio 15 puntos por debajo de la media de los estudiantes autóctonos en la misma prueba.

La situación por la que deben pasar día a día las niñas y los niños provenientes de Haití al insertarse en los colegios chilenos es compleja, en donde la comunicación con sus pares resulta bastante difícil, lo que les impide establecer relaciones debido a la dificultad de expresar ideas, pensamientos, hechos, entre otros.

Hablando de modo general sobre migrantes es que Galaz, Ahumada y Benavides (2013) refieren que la falta de comunicación presentada en estas niñas y niños se genera por diversos motivos: a) el temor a no poder expresar sus sentimientos y emociones adecuadamente, b) el miedo a recibir burlas por sus pares al no manejar correctamente el idioma, y c) el desconocimiento de las normas del idioma, lo que hace más difícil la comunicación verbal. Con lo anterior se podría plantear que, si es difícil la comunicación para los niños migrantes hispanohablantes, debe ser inmensurablemente más complejo para la infancia haitiana el querer comunicarse y no compartir el idioma del país al que llegan.

*Barreras por el racismo en contra de las niñas y los niños migrantes haitianos*

La discriminación puede ser comprendida como todo acto ofensivo a través del cual un grupo busca marcar diferencias respecto de otro, por la vía de negar, restringir o disminuir los derechos y libertades fundamentales de ese grupo o persona (Cortés, 2018). Desde esta perspectiva, la discriminación y el racismo son uno de los principales obstáculos para el avance en la educación, como también en el desarrollo de las habilidades sociales de las niñas y los niños migrantes haitianos en los establecimientos educacionales. El racismo suele ser invisibilizado en las escuelas chilenas, muchas veces normalizado y también incorporado bajo la etiqueta general de problemas de convivencia escolar. Sin embargo, es una problemática que va de la mano con los fenómenos migratorios y que surge en el escenario escolar y social a modo de acoso y violencia:

Con algunos compañeros me llevo bien y con otros no. Con los chilenos no, ellos tratan mal a mi familia, ellos... Por eso no me gusta este colegio. Me dicen que mi piel es color tierra [la voz le tiritita, se nota muy afectada]. No le digo al profesor. No, tengo una amiga chilena acá que me defiende de los compañeros chilenos (Ruth, proveniente de

Haití, 11 años, 7º básico, residente en la comuna San Joaquín, Región Metropolitana).

Es un... cojete de Valparaíso, las cosas migrante como... mira a que distancia miramos las diferencias. Y fuimos a sacar foto en la plaza Victoria y una niña ve a mi... hermana y dijo: "¡me da asco!". Y mi hermana se pone a llorar, porque la niña dijo: "¡me da asco!". Y [yo] digo [a mi hermana]: "¡que no te importa!". Y la niña dijo: "¡cómo te ves! Mira la color de tu piel y nosotros somos diferentes, mira tu pelo, tus ojos"; y [yo] digo: "que no es el cuerpo que importante, es el corazón"... Y la niña dijo: "¡no me importa! ¡Yo soy chilena, y tú haitiana! Y que, ya, bla, bla, bla"... y [yo] digo: "que ya, ¡basta! Por favor, no quiero discutir más contigo", y la niña se va. Yo me sentaba como poquito malo (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

Idealmente, la escuela debería comprenderse como un lugar en donde las relaciones interpersonales tendrían que fortalecerse, desarrollarse y reflejar la convivencia social de manera tal de que todos los estudiantes, migrantes y nacionales, pudieran aprender a vivir juntos (Duhamel, 2010). No obstante, estamos inmersos en una sociedad que suele ser intolerante, egoísta y poco inclusiva, en donde los adultos son los principales responsables de estas barreras limitantes en contra de las niñas y los niños migrantes, provenientes de determinados países o con ciertos fenotipos. Estas prácticas discriminatorias, por tanto, pueden ser comprendidas como prácticas generacionales, es decir, el patrón de la competencia y la superioridad prevalece desde la infancia. Bajo esta lógica, es posible reconocer que las instituciones educativas —y por cierto la política pública educacional— no han asumido su rol formador en cuanto a la articulación de medidas concretas respecto del racismo y su atención inmediata en el contexto escolar. La creación de espacios antirracistas y de convivencia escolar son necesarios para la convivencia social y para el futuro de los niños y las niñas migrantes y nacionales.

Por otro lado, las barreras producto de esta discriminación limitan el acceso real a la educación y a la relación igualitaria entre pares. Los estudiantes autóctonos asumen una postura poco empática que, en

muchas ocasiones, las niñas y los niños migrantes no comprenden. Los niños migrantes haitianos desconocen el idioma y las costumbres nacionales, debiendo adecuarse a una realidad desconocida a la que han sido, quizás en ocasiones, obligatoriamente expuestos tras las decisiones de sus padres, cuidadores y/o tutores. Sin duda, la responsabilidad de la escuela para la integración de los niños migrantes haitianos requiere de un trabajo más amplio con la comunidad escolar en su conjunto, lo que incluye a la población de estudiantes nacionales.

El racismo en contra de las niñas y los niños haitianos es una de las barreras más complejas, ya que existe una intencionalidad en la discriminación y tiene relación con el fenotipo. Riedemann y Stefoni (2015) comprenden estos actos discriminatorios racistas como cualquier expresión verbal o acción en la que se manifieste la creencia de que es válida la clasificación de los seres humanos en “razas”, considerando que se ha comprobado científicamente que las razas humanas no existen. Desde esta perspectiva, la comunidad educativa debe estar alerta para reconocer las prácticas discriminatorias como primer paso, asumiendo que el racismo en la escuela y el acoso escolar por racismo existen como tal. En segundo lugar, los espacios educativos deben generar círculos de reflexión que permitan a la comunidad establecer y definir cómo enfrentar estas prácticas que obstaculizan los procesos de aprendizaje y socialización de la infancia migrante haitiana. De hecho, “uno de los compromisos que ha adquirido Chile, a través de la ratificación de distintos tratados internacionales en materia de no discriminación y la promulgación de leyes, es asegurar el ingreso, permanencia, desarrollo educativo y reconocimiento de todos los y las estudiantes, dentro de un sistema educativo inclusivo y equitativo” (Cortés, 2018: 6). Consecuentemente, y teniendo en cuenta la legislación actual respecto de la inclusión de todos los estudiantes en el contexto escolar, las políticas públicas y sus mecanismos operativos debiesen reconocer estos hechos y visibilizarlos, de manera tal de ejecutar acciones que propendan a una real integración de la infancia migrante y a una apertura a esta realidad de parte de los estudiantes nacionales. En suma, es urgente la creación de espacios de diálogo escolar en donde los estudiantes aprendan a vivir juntos.



*Barreras por el nivel económico*

La barrera que se establece en la escuela producto del racismo se profundiza aún más por la pobreza. Chile en general tiende a ser un país clasista, en donde se sectoriza a la población tanto desde las condiciones de vivienda como de territorio. Bajo estas condiciones contextuales, los migrantes se ven expuestos a la estratificación social y a una condición de vida y empleabilidad inestable y generalmente pobre. Es por esta razón que los estudiantes migrantes haitianos son acogidos por las escuelas públicas, cuyo proceso de escolarización es gratuito. El racismo del que los niños y las niñas migrantes son objeto se complejiza con situaciones de discriminación por pertenecer al sistema escolar gratuito y no al pagado o al subvencionado por el Estado chileno:

Igual, porque acá... como cuando somos de colegio que pagan ¡muy caro! ¡Ay! Es como que somos la reina en la calle y como los niños del Liceo, siempre no pegan a nosotros, los niños del colegio, siempre, siempre discutimos, pegamos. Es discriminación, por ir en distinto colegio. Sí, igual nadie me ha podido discriminarme, porque no soy tan buena para hablar y no soy tan buena para hacer amigos, soy siempre distinta (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

Como es posible observar, los niños migrantes se sienten “siempre distintos” o, mejor dicho, son siempre objeto de discriminación y de violencia verbal y física, ya sea por su color de piel o por su estratificación socioeconómica.

*Barreras por la construcción de género*

Otra barrera importante que aparece en los discursos de los niños, las niñas y adolescentes haitianos, es la construcción de género. Aunque probablemente esta barrera operaría a todo nivel en la construcción de género de la infancia en general, es otra dimensión que coacciona la expresión identitaria de la infancia haitiana en Chile. A pesar de ello, es posible observar cierta subversión en cuanto a los roles y comportamientos que les son atribuidos:

Si, algún día, por algún persona, las mujeres no pueden jugar fútbol o básquetbol, pero no es eso, es diferente, muy, muy diferente. Eres mujel, no puede vestirse como hombre, no es eso, igual porto lo que... lo que quiero. Y sí, algún día quería ser hombre y algún día quería ser mujer (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

Por otra parte, la violencia sexual es también una de las aristas presentes en la construcción de género de los niños, las niñas y adolescentes haitianos:

—*¿Y hay alguna vez que te hayas sentido incómoda, por algún adulto?*

—[Silencio] Sí.

—*¿Con quién?*

—[Tose] Es el marido de un, de un... el marido de la mamá de una amiga. Porque me... me dijo algo, cosas, ¡pero eso no es cariño! [sube el tono de voz] Es más que cariño... “me encantaría verte en la cama, conmigo, eres bonita, eres guapa y...”, dijo; ¡qué tío!, esas cosas me dijo: “no, niña, que es para jugar”, y yo le digo que igual importa. Yo dije: “¿Qué te pasó? [tono de voz alto y fuerte], yo puedo ser tu hija o tu nieta”, porque es demasiado grande, y dijo: “que es para jugar, no es nada” (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

Nuevamente, aunque la infancia en general suele estar en una posición de poder distinta en la sociedad chilena adultocéntrica actual, que predispone las condiciones para que los niños y las niñas sean objeto de abuso sexual, la infancia migrante haitiana se encuentra en una desventaja aún mayor. Como hemos señalado en apartados anteriores, los niños y las niñas migrantes haitianos se encuentran en una posición de vulnerabilidad. En cuanto al abuso sexual, la vulnerabilidad se manifiesta en 1) su condición migrante y la posible condición irregular, impidiendo un ejercicio y conocimiento más amplio del derecho; 2) su escaso manejo del idioma, lo que dificultaría la expresión de hechos de abuso sexual y la denuncia clara del abusador; y 3) la discriminación

sistemática de la que son objetos por motivos raciales o de clase, tanto en el ámbito escolar como en otros de socialización.

*Violencia en el país de origen y en el ámbito familiar*

Una de las situaciones que parece estar normalizada para las niñas y niños haitianos es la violencia al interior de sus familias, específicamente de parte de sus padres:

En mi país los papás son más estrictos en esa parte. Cuando alguien se porta mal y les golpea, sí, pero con manos... Palmazos, ya. Pero más con los chicos, cuando vas siendo grande ya no tanto [risas], más castigo. No [risas], por lo menos a mí nunca me han dicho eso de que los papás dicen a los niños que después ellos tienen que pegar después cuando tengan hijos, cosas así (Marco, proveniente de Haití, 17 años, comuna Quillota, Región Valparaíso).

Según lo interpretado de los discursos, el contexto de acogida chileno es considerado menos violento de parte de las niñas, los niños y adolescentes migrantes haitianos. En este sentido, es posible establecer que se comprende el “palmazo” como menos violento dentro de la violencia que reciben al interior de sus hogares. Por otro lado, nos hablan de la violencia de la que son objeto los niños y las niñas en Haití, y que además es generalizada y normalizada en todos los contextos e independientemente del sexo o edad de los sujetos. Además, cuentan sus propias experiencias de violencia, las que incluso les han dejado cicatrices en sus propios cuerpos:

En mi país, sí, cuando los niños se portan mal, se golpea mucho, mucho, mucho, mucho... hasta que ven en sangre. Es común allá, sí, igual con los hombres, se pegan las mujeres, igual las mujeres se pegan a los hombres. Yo pienso que eso no debería ser. ¿Puedo decirte algo? Porque hoy me siento muy... orgullosa de mí, para decir esa cosa. Yo antes era modelo, y ahora no puedo porque tengo mi marrina, cuando ella supo que tenía pololo,<sup>2</sup> me pegó y tengo una cicatriz por acá. Yo

---

<sup>2</sup> “Pololo” es un chilenismo utilizado para referirse a un novio o enamorado.

nunca me castigo, mi mamá me pega. Sí. ¿Cuándo me he portado mal? No, es que me he portado mal como algún chicas, es sobre mi hermana. Cuando yo no lo cuido y mi mamá se enojó... y me echa para casa y un par de golpes y nada más. Y me pega ¡con la mano nomás! [tono fuerte y alto]. Como un palmazo, sí, pero algún, un día me pegó con una regla, acá en Chile. Yo tenía un alo ahí... Y empecé a pololeando y mi mamá se enojó y dijo que sobre el ejemplo de mi hermana y mi mamá me pegó por eso. Haití es bueno para los golpes, es mala porque de, las policías quieren que las mamás les peguen a los niños. Sí, para, es como correcta que peguen a los niños, pero no es eso (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

*Capacidad de agencia infantil y defensa ante el racismo y la violencia*

A pesar de los hechos de violencia y discriminación que experimentan los niños, las niñas y adolescentes migrantes haitianos, es posible observar cierta capacidad de agencia a través de la defensa de otros niños o niñas migrantes cuando son víctimas de burlas o acoso:

Sí, cuando los niños migrantes son víctimas de burlas, siempre defiende la gente que va pasando. Sí, yo creo que yo también, sí, lo defendería, sí, y los mismos que molestan, cuando van contigo, ellos mismos te defienden, son los primeros en defenderte, poh, porque no sé, poh, porque, tal vez, te le sean porque son más cercanos, pero no dejan que otros que no conocen que te le sean (Marco, proveniente de Haití, 17 años, comuna Quillota, Región Valparaíso).

Como nos narra Marco, existe también una permisividad a sus amigos migrantes, sin embargo, estos hechos pasan más bien por la relación de amistad y no por discriminación. Por otro lado, los niños y las niñas haitianos reconocen que muchas de las burlas o acoso no solamente ocurren debido al racismo o a la discriminación por estrato socioeconómico, sino que también sólo por el hecho de ser diferente. Por esta razón, es posible interpretar que el desarrollo de su capacidad de agencia pasa de igual manera por reconocer su propia diferencia como sujetos y la capacidad de asumir esta diferencia:

—Nunca [yo] encontró eso de las burlas, mmm [en tono de negación].

—¿*Tú defiendes a otras niñas y niños migrantes cuando son víctimas de burlas?*

[risas]

—¿*Los defenderías?*

—Sí, gritar al hombre o a la mujer, digo: “¡Qué, qué te pasó! Eso no puede ser”, porque... mira, si tú vas a algún otro país, como a México, igual eres diferente, eres igual, cuando está en tu país, acá en tu país, cuando pasa por no tener interés diferente, no me importa la color de tu piel o tienes el mismo pelo, eres diferente (María José, proveniente de Haití, 17 años, comuna Valparaíso, Región Valparaíso).

## **Conclusiones**

Como se ha expuesto en los apartados de este artículo, las barreras que enfrentan los estudiantes migrantes haitianos son diversas. Una de ellas, y de las más complejas, es la barrera idiomática. En este sentido, creemos importante revisar las sugerencias de Toledo (2015) en su estudio respecto del desempeño sociopragmático de migrantes haitianos en el uso del español como lengua extranjera. En ese estudio se demuestra la nula utilización de recursos lingüísticos que indiquen negociación, por lo que las relaciones comunicativas que enfrentan son más bien verticales y evidencian el aislamiento de esta comunidad. Los hallazgos de nuestra investigación ponen de manifiesto los obstáculos que se presentan en los procesos de escolarización, entendiendo que el uso del español como lengua de instrucción también se efectúa desde una situación de poder y cuyo impacto reside en la adquisición de conocimientos. Por lo anterior, coincidimos con la autora en que se ha de resguardar la imagen personal de los migrantes haitianos (ibídem), y también su imagen como sujetos de derechos. En este sentido, tanto la política pública como la escuela tienen responsabilidades. Por ejemplo, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, orientado a las comunidades indígenas, encapsula tanto lo intercultural como lo bilingüe hacia el indigenismo, pero no da cuenta de otros fenómenos de bilingüismo como el caso de las niñas, niños y adolescentes migrantes. En este sentido, la política pública ha de asumir una postura abierta

hacia el reconocimiento de estas nuevas comunidades de habla<sup>3</sup> en el contexto nacional, anticipando situaciones similares en el futuro. Se requiere de contar con mecanismos prácticos que aborden tanto la interculturalidad como los contextos bilingües de manera más amplia y concreta. Una de estas posibles medidas puede ser la enseñanza de español como lengua extranjera y la implementación del currículum en otras lenguas distintas al español como lengua de instrucción al interior de las escuelas públicas. Indudablemente, estos mecanismos requieren además que la formación del profesorado cuente con componentes que propicien la interculturalidad y las interacciones interculturales, incluyendo no sólo la revitalización de lo indígena, sino también aquellas interacciones entre nacionales y migrantes.

Respecto de este último punto, creemos que la formación del profesorado debe incluir en sus planes de estudios el desarrollo de competencias dialógicas y comunicativas interculturales. De este modo, los profesores serán capaces de llevar a cabo interacciones pedagógicas sensibles a las diferencias culturales y a la diversidad y heterogeneidad de las escuelas chilenas actuales (Ortiz, 2017; Peña, 2017). Esto requiere que los profesores en formación se vean expuestos a contextos multiculturales y a la guía adecuada de parte de las instituciones formadoras. Evidentemente, se requiere de una incorporación gradual de componentes interculturales en el currículum de formación inicial docente y de sensibilización hacia la condición multicultural de las salas de clase chilenas, especialmente teniendo en cuenta la explicitación del carácter intercultural del sistema educativo chileno en la legislación educacional actual. Por otro lado, la discusión respecto de la reformulación de los estándares pedagógicos de formación inicial docente en Chile incorpora a la interculturalidad como principio orientador. Estos mismos principios funcionarán como criterio de evaluación en el sistema nacional de evaluación docente, por lo que tarde o temprano los planes de formación del profesorado se verán obligados a reorientar sus planes de estudios en pos de la formación de un profesorado competente en la interculturalidad. Sin embargo, el ya

<sup>3</sup> Las comunidades de habla se entienden como un grupo social de hablantes que comparten una misma lengua o variedad de lengua, también comprende el valor que se atribuye a su variedad lingüística en la sociedad en la que están inmersas.

en servicio no cuenta con estos recursos formativos, por lo que también ha de resguardarse la formación continua de los profesores en ejercicio, incluyendo programas de perfeccionamiento que les permitan una mejor interacción en sus contextos.

Para finalizar, es innegable que el fenómeno migratorio en Chile se encuentra en un constante crecimiento, lo que plantea nuevos desafíos para el país y su política pública educacional. Las escuelas son los espacios en donde los niños pasan gran parte del día. Es necesario, por tanto, fomentar la comunicación en la infancia migrante entendiendo estos procesos como interacciones entre iguales, de manera tal de promover una óptima inclusión de los niños, las niñas y adolescentes migrantes en la sociedad chilena. Esto implica una serie de nuevos desafíos para la creación de políticas públicas y de mecanismos de integración de la infancia migrante que consideren la diversidad de los estudiantes a los que el sistema escolar chileno acoge. Desafortunadamente, a pesar del aumento de la preocupación por el bienestar de la infancia migrante, aún existen vacíos legislativos y operativos que garanticen el ejercicio de derechos de manera igualitaria tanto para las niñas, los niños y adolescentes migrantes como para aquellos nacionales, siendo uno de ellos el vital derecho a la educación.

## **Bibliografía citada**

- Alvarado, M. E., 2016, “Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate”, *Pensamiento Educativo*, Año 53, núm. 1, pp. 1-16.
- Cámara de Diputados, 2018, Sesión de Comisión de Gobierno, martes 3 de abril 2018, asiste Ministro del Interior y Seguridad Pública, disponible en [https://www.camara.cl/trabajamos/comision\\_citacionxcomision.aspx?prmID=03042018&prmIDC OM=414](https://www.camara.cl/trabajamos/comision_citacionxcomision.aspx?prmID=03042018&prmIDC OM=414)
- Cortés, I., 2018, *Guía para la no discriminación en el contexto escolar*, Superintendencia de Educación de Chile, Santiago, Chile.

- Departamento de Extranjería y Migración, DEM, 2016, *Anuario estadístico nacional 2005-2014*, Departamento de Extranjería y Migración del Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Santiago de Chile.
- Departamento de Extranjería y Migración, DEM, 2018, *Minuta: Migración haitiana en Chile*, Ministerio del Interior y Seguridad Pública, disponible en <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2018/01/Minuta-Haiti.pdf>
- Duhamel, A., 2010, “Le ‘vivre-ensemble’: la citoyenneté et le politique entre conflit et confiance”, en F. Jutras (ed.), *L'éducation à la citoyenneté: enjeux socioéducatifs et pédagogiques*, Québec, QC, Presses de l'Université du Québec, pp. 111-130.
- Elige Educar, 2017, *Aula maestra: un nuevo desafío para la educación chilena: ser un país de migrantes*, Elige Educar, disponible en [http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/07/aulam\\_10rev.pdf](http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/07/aulam_10rev.pdf)
- Fairclough, N., 2013, *Critical discourse analysis: the critical study of language*, Routledge, Nueva York.
- Fuenzalida, J., 2017, *Crecer sin fronteras: integración sociocultural de niñas y niños haitianos de una escuela municipal de Quilicura mediante un taller de producción de video*, tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Galaz, K., R. Ahumada y M. Benavides, 2013, *Realidad de niños y niñas inmigrantes en Chile y la integración en la educación*, tesis de licenciatura, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.
- Hernández, A., 2016, “El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula”, *Estudios pedagógicos*, Año 42, núm. 2, pp. 151-169.
- James, A. y A. James, 2010, *Key concepts in Childhood studies*, SAGE, London, England.
- Ley 19.628 sobre la protección de la vida privada*, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=141599>



- Ley 20.120 sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana*, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=253478>
- Ley 20.370 establece Ley General de Educación*, disponible en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=141599>
- Ley 20.845 de inclusión escolar*, disponible en [https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley\\_inclusion](https://leyinclusion.mineduc.cl/#ley_inclusion)
- Loncón, E., 2013, “La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena”, *Docencia*, año 51, pp. 44-55.
- Loncón, E. y S. Castillo, 2013, “Pilares de referencia para la enseñanza de lenguas indígenas”, Documento de trabajo, disponible en <http://redeibchile.blogspot.com.au/2013/10/pilares-de-referencia-para-la-ensenanza.html>
- Mendoza, K. M., S. S. Henríquez, M. F. Carrillo y P. R. Bravo, 2017, “The Intercultural Sensitivity of Chilean Teachers Serving in Immigrant Population in Schools”, *Journal of New Approaches in Educational Research*, Año 6, núm. 1, p. 71.
- Millán, S. E. Q., D. Quilaqueo, P. Lepe-Carrión, E. Riquelme, M. Gutiérrez y F. Peña-Cortés, 2014, “Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Año 17, núm. 2, pp. 201-217.
- Ministerio de Educación [Chile], Mineduc, 2013, *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*, disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR\\_Articulos/discriminacionenelespacioescolar.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/CR_Articulos/discriminacionenelespacioescolar.pdf)
- Ministerio de Educación [Chile], Mineduc, 2016, “Instrucción sobre el ingreso, permanencia y ejercicio de los derechos de alumnos (as) inmigrantes”, disponible en <http://www.extranjeria.gob.cl/media/2018/03/ORD.-894-.-Estudiantes-migrantes-2016.pdf>
- Ministerio de Educación [Chile], Mineduc, 2017, *MINEDUC pone a disposición de migrantes haitianos información en creole*, disponible en <https://migrantes.mineduc.cl/prezantasyon/>

- Ministerio de Educación [Chile], Mineduc, 2018, “Guía para la no discriminación en el contexto escolar”, disponible en [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/portal/documentos/guiaparalanodiscriminacionenelcontextoescolar2018\\_Supereduc\\_OEI\\_final.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/Image/portal/documentos/guiaparalanodiscriminacionenelcontextoescolar2018_Supereduc_OEI_final.pdf)
- Ortiz López, J. E., 2017, “El diálogo como apuesta ética en las escuelas pluralistas”, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, Año 29, núm. 2, pp. 25-39.
- Pavez-Soto, I., 2011, “*Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*”, tesis doctoral, Departamento de sociología, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Pavez-Soto, I., 2012, “Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile”, *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*, vol. XII, núm. 1, pp. 75-99.
- Pavez-Soto, I., 2017, “Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta (Región Metropolitana, Chile)”, *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, vol. 49, núm. 4, pp. 613-622.
- Peña Sandoval, C., 2017, “The remix of culturally relevant pedagogy: pertinence, possibilities, and adaptations for the Chilean context”, *Perspectiva educacional*, Año 56, núm. 1, pp. 109-126.
- Portes, A. y R. Rumbaut, 1996, “Growing Up American. The New Second Generation”, en Alejandro Portes y Rubén Rumbaut, *Immigrant America. A portrait*, University of California Press, Los Angeles. pp. 231-251.
- Portes, A. y R. Rumbaut, 2001, *Legacies. The story of the Immigrant Second Generation*, University of California Press, Berkeley.
- Riedemann, A. y C. Stefoni, 2015, “Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena”, *Revista Latinoamericana*, Año 12, núm. 42, pp. 191-216.
- Rojas, N., 2017, *Migración haitiana hacia el sur andino*, OBIMID, Santiago, Chile.

- Sagasti, F., J. Iguíñiz y J. Schuldt, 1999, *Equidad, integración social y desarrollo: hacia un nuevo enfoque para la política social en América Latina*, Universidad del Pacífico, Lima, disponible en <http://hdl.handle.net/11354/1161>
- Salas, N., F. Kong y R. Gazmuri, 2017, “La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Año 11, núm. 1, pp. 73-91.
- Servicio Nacional de Menores, Sename, 2013, *Niños, niñas y adolescentes migrantes. Una mirada desde los Proyectos de Diagnóstico*, Gobierno de Chile, Santiago, disponible en [http://www.sename.cl/wsename/otros/dam\\_2013/NNA\\_MIGRANTES](http://www.sename.cl/wsename/otros/dam_2013/NNA_MIGRANTES)
- Stake, R. E., 2010, *Investigación con estudio de casos*, Ediciones Morata, Madrid, España.
- Stefoni, C., F. Stang y A. Riedemann, 2016, “Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis”, *Estudios Internacionales*, Año 48, núm. 185, pp. 153-182.
- Tijoux, M. E. y Rivera, G. 2015, “Racismo en Chile: colonialismo, nacionalismo, capitalismo”, *Polis*, núm. 42, [en línea] disponible en <http://polis.revues.org/11226>
- Toledo Vega, G., 2015, “Desarrollo pragmático en la interlengua de Inmigrantes: El caso de Haitianos aprendientes de español en Chile”, *Lenguas Modernas*, Año 45, núm. 2, pp. 81-103.
- Unicef, 2012, *Los derechos de los niños, niñas y adolescentes migrantes, refugiados y víctimas de trata internacional en Chile. Avances y desafíos*, Ed. EIRL, Unicef, Santiago, Chile.
- Valles, M., 1997, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Síntesis, Madrid, España.