

DEBATES

DE JUSTICIA
EDUCACIONAL

JUSTICIA LINGÜÍSTICA EN LA ESCUELA CHILENA:

EL RECONOCIMIENTO DE LA LENGUA MATERNA COMO UN VEHÍCULO PARA LA EDUCACIÓN

María Jesús Espinosa, Camila Moyano, Juan de Dios Oyarzún, Natalia Ávila,
Centro Justicia Educacional

INTRODUCCIÓN

En 2019 dos autoras de este artículo realizaron una investigación sobre enseñanza de la escritura en 5° básico, en nueve escuelas públicas de la Región Metropolitana y dos establecimientos subvencionados. Durante la elaboración de los instrumentos y la posterior recolección de datos, las investigadoras tuvieron la oportunidad de conocer diversas situaciones relativas a la experiencia de inserción escolar de varios estudiantes de origen haitiano, que muestran las falencias de nuestro sistema educativo para atender adecuadamente a estos estudiantes. La primera alarma fue activada por un hecho puntual durante una toma de pre test, en la fase de pilotaje del instrumento. Una de las investigadoras notó que había un niño que manifestaba malestar durante la prueba, por lo que se acercó a hablarle para tratar de tranquilizarlo. Cuando se dio cuenta de que él no le entendía, le preguntó de dónde era. La respuesta fue: “República Dominicana”, a lo que un compañero señaló: “no es verdad, eres de Haití”. Más tarde, al consultar con la profesora de la escuela encargada del programa de reforzamiento, ella confirmó que era una respuesta habitual: muchos niños y niñas de origen haitiano dicen que vienen de República Dominicana porque han aprendido que ser haitiano en Chile es algo de lo que avergonzarse, y por eso prefieren negar su país de origen para no ser discriminados.

Más adelante en el estudio, llamó la atención de las investigadoras la mención recurrente, por parte de docentes de varios de los establecimientos participantes, a la dificultad que tenían para atender a los/as estudiantes haitianos/as, especialmente a quienes habían llegado recién a Chile y tenían un dominio inicial del español. Al respecto, al momento de tomar los test de escritura, las investigadoras notaron que, en todos los cursos de las nueve escuelas, había niños/as que no sabían escribir. Posteriormente, el análisis mostró que muchos/as de esos estudiantes —aunque no todos— eran de origen haitiano. De los cuarenta y dos textos escritos por estos/as niños/as,

solo uno estaba en creole y había cinco en blanco, es decir, más del 10% de los textos de los/as estudiantes haitianos estaban en blanco. Este resultado no es sorpresivo si se tiene en cuenta que en Haití la tasa de alfabetización y escolarización es particularmente baja.

A lo largo del terreno, las autoras constataron que, en más de una escuela, se repetían, entre algunas docentes, dos estrategias empleadas para abordar el trabajo con los/as estudiantes haitianos/as. La primera consiste en permitirles hacer otra cosa durante la clase (como dibujar u hojear libros) siempre que no molesten a sus compañeros. La segunda es enviarlos a trabajar con la docente PIE, fuera del aula. En efecto, durante una toma de pre test una de las autoras pudo ver esta estrategia en acción, cuando una docente del Programa de Integración sacó fuera de la sala a un niño haitiano, pese a que, según la profesora jefe, este no tenía diagnóstico de necesidades especiales. Adicionalmente, una profesora mencionó que, como estrategia educativa, ella prohibía a los/as niños/as hablar en creole durante la clase, pues estaba convencida de que esa era la mejor forma de ayudarlos a aprender rápidamente el español. En otro establecimiento, una docente señaló que esa era una práctica habitual, incluso en los hogares de los/as niños/as, pues sus propios padres creen que si los obligan a comunicarse únicamente en español —aunque no sea el idioma del hogar— lo aprenderán más rápido y les irá mejor en la escuela.

Si bien la situación de los/as estudiantes de origen haitiano no era el foco del estudio mencionado, la gravedad de los hechos observados en relación con la experiencia de estos niños y niñas impulsó a los autores de este artículo a escribir una reflexión sobre dos ámbitos que requieren abordaje urgente, tanto desde las políticas públicas en Educación, como desde la práctica en las escuelas: el problema de reconocimiento e identidad que experimentan los/as estudiantes haitianos/as en Chile y el problema peda-

gógico que hay detrás de la falta de estrategias apropiadas para enseñarles. Las mismas docentes que participaron en el estudio mencionaron que carecen de las herramientas necesarias para enseñar a alumnos/as cuya lengua materna no es español y por eso, en sus palabras, “hacen lo que pueden”. Aunque existe compromiso y voluntad por parte de los/as docentes por mejorar la situación de estos/as estudiantes en la escuela, tal como constataron las investigadoras en el estudio de escritura, lo cierto es que el sistema educativo de un país no puede -ni debe- basarse únicamente en las intuiciones y buenas intenciones de los profesores. En este sentido, este artículo busca aportar, desde los dos ámbitos señalados -el problema de reconocimiento y el problema pedagógico-, a un debate impostergable en aras de promover justicia en el sistema escolar para uno de los grupos más vulnerables de nuestro país.

LA MIGRACIÓN HAITIANA EN CHILE Y EN EL SISTEMA ESCOLAR: ALGUNOS DATOS DE CONTEXTO

La llegada de inmigrantes haitianos a Chile es un fenómeno reciente, que supone un gran desafío para nuestras escuelas, acostumbradas a una población lingüísticamente homogénea en la que el español es la lengua de los hogares de la mayor parte de los estudiantes. En efecto, tradicionalmente en Chile la tasa de migración ha sido baja, en comparación a la de otros países de la región, y la mayoría de los migrantes proviene de otros países hispanohablantes (25,2% de Perú, 14,1% de Colombia, 11,1% de Venezuela) (INE, 2018). Sin embargo, en los últimos años se ha producido un aumento en la migración de haitianos (INE, 2018). Esta población se concentra principalmente en la región Metropolitana, tiene residencia en comunas con alta vulnerabilidad, y realiza trabajos no calificados, no bien remunerados y con jornadas extensas (Rojas, Amode & Vásquez, 2015).

La población haitiana corresponde al 3,9% de la población migrante escolar (Pavez et al., 2018). Dado que en Haití las lenguas oficiales son el creole y el francés, y el grupo de estudiantes haitianos en Chile corresponde, todavía, a la primera generación en Chile, una de las principales barreras que enfrentan es la idiomática. Adicionalmente, muchos de estos estudiantes están expuestos a situaciones de racismo y discriminación (Rojas, Amode & Vásquez, 2015). En este contexto, diversas investigaciones señalan la escasa preparación docente y la falta de políticas pedagógicas¹ para atender adecuadamente a estos/as niños/as y jóvenes y garantizar su derecho a la educación (Campos Bustos, 2019; Sumonte, Sanhueza, Friz & Morales, 2018; OECD, 2019), a lo que se suma un problema de bajas expectativas docentes hacia este grupo de estudiantes (Gelber et al., en prensa).

EL PROBLEMA DE RECONOCIMIENTO E IDENTIDAD

La teoría del reconocimiento ha sido poco utilizada para mirar los problemas educativos en Chile, pues el diagnóstico de la desigualdad se ha abordado principalmente desde la segregación socioeconómica, donde lo distributivo

adquiere protagonismo. Sin embargo, historias como las recogidas por las investigadoras revelan cómo el sistema educativo chileno perpetúa graves problemas de reconocimiento de identidades disímiles a las habitualmente reconocidas en Chile, lo cual provoca -tal como intentaremos demostrar en este artículo- una doble vulneración de derechos: discriminación cultural y étnica por un lado y, de la mano de esta, la negación del acceso a la educación.

La teoría del reconocimiento ha sido trabajada desde diversas aristas. Charles Taylor vincula su teoría del reconocimiento principalmente a la multiculturalidad, de forma tal que el reconocimiento se basaría en el gran supuesto de que la cultura e identidad de cada individuo o comunidad tendría un valor en una sociedad plural (Taylor, 1993). Young (2000), por su parte, trabaja el reconocimiento desde un prisma vinculado a las experiencias de sujeción relativas a la raza, la clase, el género y las sexualidades, lo cual implica una mirada interseccional de las opresiones. Es decir, el problema del reconocimiento sería un problema de marginalización, opresión, explotación, carencia de poder y violencia hacia aquellos que aparecen como distintos, lo que se suma a la imposibilidad de adquirir los mismos derechos que la mayoría dominante. En este sentido, las políticas de redistribución de recursos (justicia distributiva) y de igualdad, por sí solas, serían un piso común necesario, pero insuficiente para contrarrestar estas injusticias que involucran lo cultural, lo identitario y lo simbólico. En cambio, una política de la diferencia, como propone Young, atendería reivindicaciones del reconocimiento, pues su objetivo es visibilizar la diversidad de culturas que conviven en una sociedad, otorgándoles un lugar cultural y político a aquellas culturas e identidades antes negadas en una sociedad.

La migración sur-sur (Quijano, 2000, 2007) se caracteriza, en muchas ocasiones, por generar contextos de vulnerabilidad interseccionales para las familias que se mueven de un país latinoamericano a otro, como es el caso de los/as estudiantes haitianos y sus familias. En tales movimientos migratorios, comunidades extranjeras son expuestas a experiencias de socialización fuertemente racializadas, siendo muchas veces jerarquizadas y discriminadas por nacionalidad, cultura, idioma, color de piel o pertenencia étnica (Tijoux, 2016). En la esfera educativa, por su parte, se ha mostrado que la escuela, muchas veces, en lugar de revertir tales experiencias de racialización, las profundiza (Tijoux, 2013).

En educación, la esfera del reconocimiento² ha sido trabajada en el contexto británico por Sharon Gewirtz (2006) en el análisis situado del caso de Martin, un niño con problemas conductuales, y su madre. Gewirtz plantea que al tiempo que Martin es expulsado de clases por su conducta disruptiva, la escuela ignora a su madre pues, como familia mestiza, no cumpliría con el tipo “blanco” y la conformación tradicional -con un padre y una madre- que el establecimiento espera. En las situaciones observadas en el estudio de escritura y relatadas al inicio de este artículo también se muestran experiencias de injusticia que involucran aspectos culturales y educativos, especialmente respecto al trabajo en el aula, donde las profesoras piden a las educadoras PIE que trabajen con estudiantes haitianos que no hablan el español o los hacen dibujar para que el resto de los compañeros no se distraiga. Así, estos niños y niñas ven vulnerado su derecho a la educación,

1 Como muestra de la falta de políticas pedagógicas enfocadas en las necesidades de estudiantes cuya primera lengua no es el español, una de las pocas medidas que se han tomado ha sido eximirlos de rendir el SIMCE. Véase, por ejemplo, la noticia de 2017 de El Mercurio: “Alumnos eximidos del Simce por no hablar español aumentan 766% desde 2013”, disponible en <http://www.economiaynegocios.cl/noticias/noticias.asp?id=381281>

2 Gewirtz trabaja una justicia multidimensional, considerando la esfera de la justicia distributiva, de reconocimiento y asociativa. Para efectos de este Debates sólo se menciona la de reconocimiento, pues es objetivo de este documento hacer énfasis en una de las esferas de justicia menos utilizada para mirar problemas del sistema educativo chileno.

mientras se reproducen y profundizan experiencias de discriminación que típicamente sufren los/as estudiantes inmigrantes latinoamericanos en las aulas chilenas (Stefoni & Corvalán, 2019). El des-conocimiento y la negación cultural hacia estudiantes haitianos, por no hablar el español, pone de relieve y confirma que el sistema educativo chileno se ha construido sobre bases mono-culturales (Moyano, Joiko y Oyarzún, 2020). Es un problema de reconocimiento, pues se silencian voces que aparecen como disidentes, distintas, o fuera de la norma. En este caso, la forma de silenciarlas es invisibilizando y apartando a estos estudiantes. Parafraseando a Gewirtz, en el caso de estudiantes que no hablan el español, se sacrificaría la justicia educacional (acceso efectivo a la educación) en favor del orden y la norma cultural dominante.

La injusticia del des-conocimiento tiene implicancias de auto-percepción relevantes. Y es que el sistema educativo produce formas de “imperialismo cultural” (Young, 2000) que afectan directamente el cómo se perciben los/as estudiantes. Ese imperialismo cultural del que habla Young, a nivel local se despliega en patrones culturales dominantes -como el uso exclusivo de la lengua española en la sala de clases- en las experiencias de estudiantes haitianos. Así, en estos casos se hacen evidentes estas injusticias y subyugaciones, propias de una experiencia migratoria sur-sur (Quijano, 2000, 2007). Los/as estudiantes y familias migrantes quedan en un estado de vulnerabilidad tal, que les exige buscar estrategias identitarias y someterse a procesos de racialización para adaptarse a un contexto mono-cultural como el chileno (Tijoux & Palominos, 2015). Por un lado, algunos estudiantes haitianos niegan su identidad buscando otra nacionalidad que les pueda otorgar mayor estatus -aún sin hablar el idioma-, y por otro, sus familias reafirman el ejercicio de negación de su lengua materna, bajo el supuesto de que no usarla les ayudará a incluirse de mejor manera al país. El estado de vulnerabilidad de la migración sur-sur genera un contexto donde las injusticias del des-conocimiento son incorporadas por los propios sujetos como estrategia de sobrevivencia (Moyano, Joiko y Oyarzún, 2020).

EL PROBLEMA PEDAGÓGICO

Las situaciones observadas por las investigadoras en el estudio de escritura ilustran algunos modos en que los/as docentes están abordando el reciente desafío de enseñar a estudiantes cuya primera lengua no es el español. En dicha investigación, por ejemplo, se observó que muchas docentes optaban por estrategias basadas solamente en la intuición, debido principalmente a la falta de formación especializada para enseñar en contextos multilingües (Campos-Bustos, 2019). Estas estrategias -especialmente la de prohibir el uso del creole en el aula- reflejan algunos mitos que circulan en torno al aprendizaje de un segundo idioma. A raíz de las situaciones observadas, preocupa que, en Chile, estos mitos pueden estar a la base de muchas decisiones docentes, dada la carencia de propuestas formativas y de políticas públicas focalizadas en la alfabetización de inmigrantes cuya lengua materna no es el español (Becerra-Lubies & Varghese, 2017; Campos-Bustos, 2019), y la falta de orientaciones para la formación inicial docente en alfabetización en español como segunda lengua (Sumonte, Sanhueza, Friz & Morales, 2018).

Skutnabb-Kangas (2012) recoge el aporte de diversas investigaciones en torno a la alfabetización en una segunda lengua y propone algunas falacias que sustentan las creencias de muchos educadores, padres, madres y autoridades políticas. A continuación, se presenta una adaptación de estas

falacias, que han sido agrupadas en tres mitos sobre el aprendizaje escolar en y de una segunda lengua:

1 | Mito 1: de las habilidades generales de comunicación. Las habilidades de lenguaje coloquiales son diferentes a las habilidades del lenguaje en la escuela. La investigación en alfabetización escolar ha permitido demostrar que en la escuela se desarrollan ciertas habilidades comunicativas complejas, distintas a las habilidades comunicativas cotidianas, y necesarias para aprender en las asignaturas. Estas habilidades involucran, entre otros, la adquisición de vocabulario académico (por ejemplo, palabras como “hipótesis”, “analizar”, “argumentar”, “subjetivo”, “causalidad”), la capacidad de procesar diversas fuentes de información, y la habilidad de elaborar argumentos y explicaciones que se adecúen a las convenciones propias de cada disciplina. Esto último implica, por ejemplo, que una argumentación matemática no se construye de la misma manera que una literaria. Las habilidades complejas de comunicación, propias del contexto escolar, no se aprenden naturalmente como aprenden los/as niños/as a hablar, sino que requieren de enseñanza explícita (Cummins, 2000, 2017; Skutnabb-Kangas, 2012; Valdés, Poza, & Brooks, 2015). En consecuencia, que un estudiante pueda comunicarse en una segunda lengua en situaciones coloquiales no garantiza que pueda desenvolverse exitosamente en la escuela en esa segunda lengua, si es que no ha desarrollado las habilidades complejas en esa segunda lengua.

2 | Mito 2: de la máxima exposición. De acuerdo con este mito, para aprender una segunda lengua basta con “sumergirse” en ella. Para explicar esta idea recurrimos a la analogía de la natación: la hipótesis de máxima exposición equivale a pensar que para aprender a nadar basta con tirarse a la piscina. La experiencia, sin embargo, muestra lo contrario: los apoyos, tales como flotadores, piscinas bajas, cuerdas, u otros elementos, son indispensables para que el futuro nadador se sienta seguro y pueda aprender a nadar sin ahogarse. En el caso de un segundo idioma ocurre algo similar: la evidencia indica que la máxima exposición o “inmersión total”, es decir, ponerse en situaciones donde únicamente puedas comunicarte en la segunda lengua, no es una condición suficiente para aprenderla. La investigación internacional sugiere que las estrategias de máxima exposición -como incluir a los/as estudiantes en cursos o situaciones en las que únicamente puedan comunicarse en el segundo idioma- serían menos efectivas para el desarrollo de las habilidades complejas de comunicación, que una enseñanza explícita y gradual de ese segundo idioma, con foco en el desarrollo de habilidades complejas de lectura y escritura (Baker & Lewis, 2015; Genesee & Riches, 2006; Lindholm-Leary & Genesee, 2010; Ramírez, 1992).

3 | Mito 3: de la sustracción. Este mito supone que si se usa mucho la primera lengua, se perjudicará el dominio de la segunda. Un planteamiento que contradice esta hipótesis se denomina “hipótesis de interdependencia” (Cummins, 2000). Según esta hipótesis, las habilidades lingüísticas en la lengua materna influyen el desarrollo de la segunda lengua. Dicho en otras palabras: si un estudiante tiene una buena comprensión lectora o habilidad de

escritura en creole, tiene un importante predictor para el desarrollo de esa misma habilidad en el español, a medida que lo va aprendiendo. En una línea similar, la evidencia da cuenta de que: (1) el uso de la primera lengua para apoyar la adquisición de la segunda no es perjudicial (Cummins, 2000), y (2) que los/as niños/as bilingües que tienen oportunidades de aprendizaje en ambas lenguas (materna y segunda lengua) reportan mayores aprendizajes en la escuela que aquellos que no tienen la oportunidad de desarrollar su lengua materna (Bartlett & García, 2011; Cummins, 2017).

Las diversas situaciones observadas por las investigadoras en el estudio de escritura reflejan cuán profundamente pueden estar asentados estos mitos en nuestro sistema educativo. En oposición a la experiencia escolar de los/as estudiantes haitianos/as participantes en el estudio, la evidencia de la investigación en alfabetización multilingüe sugiere que la posibilidad de usar el creole en la escuela y, más aún, de contar con facilitadores que usen el creole como estrategia de mediación (estudiantes tutores pares, paradocentes, docentes) podría potenciar los aprendizajes en español, contradiciendo los mitos que muchas veces, con la mejor intención, guían el actuar frente al bilingüismo en la escuela.

En este sentido, hay tres grandes líneas de acción pedagógica a tener en cuenta en un proyecto de educación que busque incluir activamente a los/as estudiantes bilingües o en proceso de adquisición del español, y que deberían considerarse en la implementación de políticas y prácticas orientadas a garantizar el derecho a la educación:

1 Formar profesores/as lingüísticamente sensibles (McBee Orzulak, 2016). Esto implica comprender los desafíos que experimentan los/as aprendices de una segunda lengua y alejarse de las perspectivas del déficit, es decir, valorar los conocimientos y la riqueza cultural y lingüística que los/as estudiantes aportan al aula, más que centrarse en sus carencias o “lo que no saben”. Adicionalmente, los/as docentes lingüísticamente sensibles son conscientes de que sus estudiantes de segunda lengua no necesariamente han asentado sus habilidades de lectura y escritura en la lengua materna, por lo requieren enseñanza explícita de estrategias apropiadas para enfrentar exitosamente las tareas más complejas de lectura y escritura.

2 Permitir que los/as estudiantes lean, escriban y hablen en su lengua materna, para reivindicar lo que saben hacer y los saberes “otros” que traen a la escuela (Assaf, 2014; Benson, 2010). La escritura o transmisión oral de historias del contexto familiar, así como la escritura de diarios, poemas, canciones o proverbios pueden proveer de material para compartir en el aula de Lenguaje y Comunicación y, de este modo, aprovechar el conocimiento lingüístico de los/as estudiantes haitianos/as sobre su lengua materna para desarrollar sus conocimientos y habilidades comunicativas en español.

3 Translanguajar como estrategia de apropiación de las habilidades comunicativas en un segundo idioma. Esta estrategia consiste en el uso planificado de mecanismos de préstamo, transferencia o mezclas de idiomas, como el *code-mi-*

xing o el *code switching* (intercambio de códigos entre dos lenguas), de modo de integrar recursos de ambas lenguas en el desarrollo letrado de los/as estudiantes (Zavala, 2015). Translanguajar supone también abrir la puerta al uso de recursos expresivos en la lengua materna al construir la voz escritora en el segundo idioma (Benson, 2010). En otras palabras, permitir que los/as estudiantes usen palabras y expresiones en creole al escribir o comunicarse oralmente en español.

Finalmente, para muchas personas no es tan clara la necesidad de incluir la lengua materna de los migrantes en el contexto de aula. No obstante, la educación multilingüe es un modo de llevar a la práctica el derecho de todo niño a recibir educación en su lengua materna. Este derecho se ha establecido claramente para el desarrollo de comunidades indígenas y multiétnicas (Benson, 2004; Skutnabb-Kangas et al., 2009; García, Lin & May, 2017), pero se vuelve difuso para los niños migrantes. De esta forma, mientras de momento esté fuera del alcance económico de las escuelas ofrecer programas multilingües en el contexto de la migración sur-sur, realizar pequeños cambios en la enseñanza que reconozcan el multilingüismo en el aula, den cabida a escuchar y hablar otras lenguas y, además, las usen como recursos para lograr aprendizajes en español, son pasos concretos para enfrentar la diversidad del aula en una lógica inclusiva, que reivindique la diferencia.

REFLEXIONES FINALES

La creciente diversidad cultural en las aulas chilenas es un valor a cuidar y promover dentro de nuestro sistema educativo. En los años recientes, Chile ha experimentado un creciente flujo migratorio (Cepal, 2018), lo que constituye una vía de enriquecimiento cultural, a partir de las relaciones que se establecen con las culturas provenientes de otras naciones latinoamericanas. Pero tales cambios socioculturales requieren de respuestas activas por parte de las instituciones de nuestra sociedad, siendo las instituciones educativas parte preponderante de dichos procesos.

La escuela puede ser un espacio de reconocimiento de las culturas inmigrantes o un obstáculo cuando el paradigma monocultural impide la integración de otras culturas en los contextos escolares. La evidencia aún incipiente en torno a la diversidad sociocultural en nuestras escuelas (Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni, Stang & Riedemann, 2016; Jimenez et al., 2017), junto a la evidencia anecdótica del estudio de escritura relatada al inicio, muestra que aún carecemos de políticas y prácticas inclusivas e interculturales en las aulas y espacios educativos formales.

Frente a este problema, el reconocimiento escolar de la lengua materna de los/as estudiantes inmigrantes –y puede afirmarse lo mismo en el caso de los/as estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios– es un primer paso indispensable, tanto para promover su inclusión en la sociedad chilena, como para garantizar su derecho a la educación. Este desafío abre dos necesidades de política pública. Por un lado, políticas de reconocimiento de estudiantes cuyas lenguas familiares sean diferentes al español. Estas políticas deberían entregar lineamientos de acción escolar que superen el rango de influencia acotado de las políticas distributivas y avanzar hacia una política de la diferencia, como se propone en este texto respecto del uso de las lenguas migrantes en el aula. Por otro lado,

se requieren políticas de formación y apoyo docente, para facilitar la labor de quienes se desempeñan en contextos multiculturales y multilingües, y tienen una responsabilidad directa en el aprendizaje de los/as estudiantes. Si queremos promover un verdadero enriquecimiento cultural de nuestra

sociedad, fundado en la convivencia, colaboración y reconocimiento, no podemos seguir en la inercia actual del sistema, donde afloran mitos y prejuicios que menoscaban el potencial de desarrollo que una educación más justa tendría para todos los habitantes del país.

REFERENCIAS

- **Assaf, L. C. (2014).** Supporting English language learners' writing abilities: Exploring third spaces. *The Middle Grades Research Journal*, 9(1), 1–17
- **Baker, C., & Lewis, G. (2015).** A synthesis of research on bilingual and multilingual education. En W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- **Bartlett, L., & García, O. (2011).** Additive schooling in subtractive times: *Bilingual education and Dominican immigrant youth in the Heights*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press.
- **Becerra-Lubies, R., & Varghese, M. (2017).** Expansive learning in teachers' professional development: a case study of intercultural and bilingual preschools in Chile. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(8), 940–957. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1325832>
- **Benson, C. (2005).** The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2005, *The Quality Imperative*. UNESCO.
- **Benson, S. (2010).** I Don't Know If That'd Be English or Not: Third Space Theory and Literacy Instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(7), 555–563. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.7.3>
- **Campos-Bustos, J. L. (2019).** Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43(1), 433–450.
- **CEPAL (2018).** Migración Internacional. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Observatorio Demográfico. (LC/PUB.2018/25-P), Santiago, 2019.
- **Cummins, J. (2000).** *Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Toronto: Multilingual Matters.
- **Cummins, J. (2017).** Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate? *Harvard Educational Review*, 87(3), 404–425. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-87.3.404>
- **García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (2017).** *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education* (third edition). Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1>
- **Gelber, D., Ávila, N., Escribano, R., Espinosa, M. J., Figueroa, J., Castillo, C. (en revisión).** Mitos y realidades sobre la inclusión de migrantes en aulas chilenas: El caso de la escritura.
- **Genesee, F., & Riches, C. (2006).** Literacy: Instructional issues. En D. August & D. Shanahan (Eds.), *Developing Literacy in Second-Language Learners*. Mahwah, NJ: Erlbaum. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511499913.005>
- **Gewirtz, S. (2006).** Towards a contextualized analysis of social justice in education. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1), 69–81.
- **Instituto Nacional de Estadísticas. (2018).** *Características de la inmigración internacional en Chile, Censo 2017*. INE. Disponible en: <http://www.censo2017.cl/descargas/inmigracion/181123-documento-migracion.pdf>
- **Jiménez, F., Aguilera, M., Valdés, R., & Hernández, M. (2017).** Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105–116. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol16-issue1-fulltext-940>
- **Joiko, S., & Vásquez, A. (2016).** Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación*, (45), 132–173.
- **Lindholm-Leary, K. J., & Genesee, F. (2010).** Alternative educational programs for english learners. En California Department Education (Ed.), *Improving education for english learners: research based approaches*. Sacramento, CA: CDE Press.
- **McBee Orzulak, M. J. (2016).** Positive positions: Preparing teachers to respond to the writing of English Language Learners. En L. C. de Oliveira & M. Shoffner (Eds.), *Teaching English Language Arts to English Language Learners. Preparing Pre-service and In-service teachers* (pp. 127–146). London: Palgrave Macmillan.
- **Moyano, C; Joiko, S y Oyarzún, J.D. (2020).** Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families' school-choice experiences in Chile, *International Studies in Sociology of Education*, 29(3), 293–318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>

- **OECD The Organization for Economic Cooperation and Development. (2019).** *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.* Disponible en: <http://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.
- **Pavez, I., Ortiz, J., Jara, P., Olguín, C., & Domaica, A. (2018).** Infancia haitiana migrante en Chile: Barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*, 11, 71–97.
- **Quijano, A. (2000).** Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas* (pp. 201–246). Clacso-Unesco.
- **Quijano, A. (2007).** Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93–126). Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- **Ramírez, J. D. (1992).** Executive Summary. *Bilingual Research Journal*, 16(1–2). <https://doi.org/10.1080/15235882.1992.10162628>
- **Rojas, N., Amode, N., & Vásquez, J. (2015).** Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 217–245. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- **Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016).** Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153–182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
- **Stefoni, C., & Corvalán, J. (2019).** Estado del arte sobre inserción de niños y niñas migrantes en el sistema escolar chileno. *Estudios pedagógicos*, 45(3), 201–215.
- **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. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 35, 68–79.
- **Skutnabb-Kangas, T. (2012).** *Mother Tongue Medium Education* [en línea]. Disponible en https://www.academia.edu/7503742/Skutnabb-Kangas_Tove_2012_2013_-_Mother_tongue_medium_education
- **Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A., & Panda M. (2009).** *Social Justice Through Multilingual Education*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691910>
- **Taylor, C (1993).** *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- **Tijoux, M. E. (2013).** Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287–307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- **Tijoux, M. E. (2016).** *Racismo en Chile: la piel como marca de la inmigración*. Santiago: Editorial Universitaria.
- **Tijoux, M. E., & Palominos, S. (2015).** Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis, Revista Latinoamericana*, 14(42), 247–275. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300012>
- **Valdés, G., Poza, L., & Brooks, M. D. (2015).** Language Acquisition in Bilingual Education. En W. E. Wright, S. Boun, & O. García (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- **Young, I. M. (2000).** *Justice and the politics of difference*. Madrid, Spain: Ediciones Cátedra.
- **Zavala, V. (2015).** “It will emerge if they grow fond of it”: Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16–26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2015.01.009>

CENTRO
JUSTICIA
EDUCACIONAL

El Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educativa (CJE) nace de la asociación entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y las universidades de Tarapacá, Magallanes, de la Frontera y el Instituto Profesional y Centro de Formación Técnica DUOC-UC. El Centro es dirigido por Andrés Bernasconi, profesor asociado de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Su financiamiento principal proviene del Programa de Investigación Asociativa (PIA) de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, CONICYT, y corresponde al Proyecto PIA CIE 160007 del Segundo Concurso Nacional de Centros de Investigación Avanzada en Educación, de 2016.

Campus San Joaquín Universidad Católica 3º Piso Edificio Decanato de Educación Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul, Santiago, Chile

www.centrojusticiaeducacional.clcje@uc.cl[/centrojusticiaeducacional](https://www.facebook.com/centrojusticiaeducacional)[@justiciaeduc](https://twitter.com/justiciaeduc)