

RACIALIZACIÓN DE LA NIÑEZ MIGRANTE HAITIANA EN ESCUELAS DE CHILE

Iskra Pavez-Soto, Juan Eduardo Ortiz-López, Natalia Sepúlveda, Priscilla Jara y Constanza Olguín

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar los mecanismos cotidianos de racialización y las barreras lingüísticas que enfrentan las niñas y los niños migrantes haitianos durante su proceso de inserción en las escuelas chilenas. La investigación se fundamenta en el enfoque de los racismos estructurales que generan relaciones de jerarquización y racialización que recaen sobre determinados cuerpos y provienen desde la ideología colonialista en los estados latinoamericanos. El estudio se llevó a cabo desde la metodología cualitativa; se aplicaron entrevistas semiestructuradas a docentes que dictan clases en escuelas públicas con presencia de niñas y niños migrantes. Se concluye que la infancia migrante haitiana experimenta procesos de racialización durante su inserción cotidiana en las escuelas

chilenas, donde se reconstruyen visiones estereotipadas y vulnerabilizadoras de los sujetos sociales, a quienes se les sitúa como alteridad. A su vez, la niñez haitiana se enfrenta a la barrera idiomática, debido a que su lengua materna es el creole y la escolarización chilena en castellano; además, no existen programas de intervención y políticas educativas de inmersión lingüística. Por otro lado, se reconoce la falta de formación y preparación en el cuerpo docente para acoger e integrar de modo óptimo a la niñez migrante, especialmente quienes están situados en determinadas jerarquías sociales, económicas, fenotípicas o lingüísticas. Todo esto, en un escenario donde se requieren políticas públicas educativas que promuevan una verdadera interculturalidad e inclusión escolar.

Introducción

En las últimas décadas, Chile ha experimentado un aumento en las tasas migratorias debido al éxito macroeconómico, lo que ha atraído a migrantes de países latinoamericanos y caribeños. Este fenómeno se le ha conocido como 'migración reciente', debido a que en la historia del país han existido otras olas migratorias (Stefoni et al, 2016; Stefoni y Stang, 2017). Según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadísticas y el Departamento de Extranjería (INE-DEM, 2019), 1.251.225 personas extranjeras residen en Chile, de los cuales 646.128 son hombres y 605.097 son mujeres. En general, la

mayoría de los países de origen de esta población son latinoamericanos y caribeños: el 23% de ella procede de Venezuela (288.233 personas), un 18% de Perú (223.923), 14,3% de Haití (179.338), 12% de Colombia (146.582), 9% de Bolivia (107.346), 6% de Argentina (74.713) y 3% de Ecuador (36.994). De acuerdo con el análisis del INE-DEM (2019) el 14,7% de esta población correspondería a 183.315 niñas, niños y adolescentes entre 0 y 19 años. Respecto de esto último, según los datos emanados de la Unidad de Estadísticas del Ministerio de Educación, la población de estudiantes migrantes aumentó de un 0,9% en 2015 a un 2,2% en 2017 (Fernández, 2018).

En este contexto, la diversidad presente en la actual sociedad chilena producto del fenómeno de movilidad transnacional ha traído consigo una serie de desafíos. Estos desafíos transitan por diversos canales, tales como, por ejemplo, la inclusión de los migrantes en los sistemas jurídicos, donde se respeta "su identidad sin que ello suponga en ningún caso la violación de los derechos humanos, del sistema de valores que éstos representan o de las normas derivadas de ellos, reguladoras de la convivencia democrática" (Vidal, 2014: 185). Indudablemente, otro gran desafío yace especialmente en el ámbito educacional (Cerón et al, 2017; Poblete, 2018) y en particular en cuanto a las tareas que

presenta la inclusión de estudiantes migrantes en los contextos escolares chilenos (Poblete y Galaz, 2017). En efecto, tanto a nivel nacional como latinoamericano, la migración y la inclusión de estudiantes migrantes se ha convertido en un campo de investigación (Hernández, 2016a; Mora, 2018). Uno de sus efectos abordados por la investigación, y objeto de la indagación de este artículo, es la racialización de la población migrante.

Un punto crítico en la inclusión de estudiantes migrantes guarda relación con el racismo experimentado en los contextos escolares, tanto a nivel institucional o estructural como en base a racismos cotidianos y en prácticas de marginalización.

PALABRAS CLAVE / Barreras Lingüísticas / Educación / Infancia Haitiana / Migración / Racismo /

Recibido: 16/04/2019. Modificado: 19/07/2019. Aceptado: 22/07/2019.

Iskra Pavez-Soto (Autora de correspondencia). Doctora en Sociología, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Académica e Investigadora, Universidad Bernardo O'Higgins (UBO), Chile. Dirección: Centro de Investigación en Educación (CIE), UBO. Calle

Fábrica N° 1990, Santiago, Chile. e-mail: iskra.pavez@ubo.cl

Juan Eduardo Ortiz-López. Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Investigador Postdoctoral, Universidad de Playa Ancha, Chile. e-mail: juortizl@uc.cl

Natalia Sepúlveda. Socióloga y cursante de doctorado en Sociología, Universidad Alberto Hurtado, Chile (beca Conicyt 21190482). e-mail: natalia@onginfanciaysociedad.cl

Priscilla Jara. Fonoaudióloga, Casa de Reposo "María Esperanza",

Santiago de Chile. e-mail: jarafariaspriscilla@gmail.com

Constanza Olguín. Fonoaudióloga, Escuela Especial "Humberto Aranda", Santiago de Chile. e-mail: constanzaolguin29@gmail.com.

RACIALIZATION OF HAITIAN MIGRANT CHILDHOOD IN CHILEAN SCHOOLS

Iskra Pavez-Soto, Juan Eduardo Ortiz-López, Natalia Sepúlveda, Priscilla Jara and Constanza Olguín

SUMMARY

The aim of this study was to analyze the everyday racism and linguistic barriers faced by Haitian migrant girls and boys during their process of insertion into Chilean schools. The study is based on the approach of structural racism that generates relations of hierarchization and racialization that fall on certain bodies and originate from the colonialist ideology in Latin American states. The study was carried out through a qualitative methodology, where semi-structured interviews were applied to teachers in public schools with migrant children. It is concluded that Haitian children experience processes of racialization during their daily insertion in Chilean schools, where stereotyped and vulnerable visions of

social subjects are reconstructed, in which they are placed as otherness. In turn, Haitian children face a language barrier because Spanish is the schooling language in Chile and their mother tongue is Creole; in addition, there are no intervention programs and educational policies of linguistic immersion. Besides, the lack of training and preparation in the teaching staff is recognized in terms of welcoming and integration of migrant children in an optimal way, especially those who are located in certain social, economic, phenotypic or linguistic hierarchies. All this takes place in a scenario where educational public policies are required to promote truly interculturality and school inclusion.

O RACISMO ENFRENTADO PELAS CRIANÇAS MIGRANTES HAITIANOS NAS ESCOLAS CHILENAS

Iskra Pavez-Soto, Juan Eduardo Ortiz-López, Natalia Sepúlveda, Priscilla Jara e Constanza Olguín

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar o racismo cotidiano e as barreiras linguísticas pelas meninas e meninos migrantes haitianos durante o processo de inserção nas escolas chilenas. O estudo baseia-se na abordagem de racismos estruturais que geram relações de hierarquização e racialização que recaem sobre determinados corpos e originam-se da ideologia colonialista nos estados latino-americanos. O estudo foi realizado por meio de uma metodologia qualitativa, onde foram aplicadas entrevistas semiestruturadas a professores de escolas públicas com crianças migrantes. Conclui-se que as crianças haitianas vivenciam processos de racialização durante sua inserção cotidiana nas escolas chilenas, onde visões estereotipadas e

vulneráveis de sujeitos sociais são reconstruídas, a quem são colocadas como alteridade. Por sua vez, as crianças haitianas enfrentam a barreira da língua, porque o espanhol é a língua escolar no Chile, e sua língua materna o crioulo. Além disso, não há programas de intervenção e políticas educacionais de imersão linguística. Além disso, a falta de formação e preparação no corpo docente é reconhecida em termos de acolhimento e integração das crianças migrantes de uma forma ideal, especialmente aquelas que estão localizadas em certas hierarquias sociais, econômicas, fenotípicas ou linguísticas. Tudo isso, num cenário em que políticas públicas educacionais são necessárias para promover a interculturalidade e a inclusão escolar.

Primeramente, es necesario aclarar que, en países de larga trayectoria migratoria, la migración ha potenciado el debate respecto de la identidad nacional y sobre cómo la extranjería propone nuevos escenarios para las relaciones sociales (Aranda y Castro, 2007). Sin embargo, en algunos de ellos no se ha podido garantizar una verdadera y completa inclusión de los migrantes tanto en el sistema escolar como en el mundo laboral (Skeie, 2014). Por otro lado, la extranjería que mencionamos se establece como una visibilización de la alteridad, cimentando las bases para la subyugación de los migrantes a través del racismo (Liberona, 2016; Pavez-Soto, 2017). En términos generales,

el racismo hacia la población migrante existe, a pesar de su negación explícita de parte de la población nacional (Riedemann y Stefoni, 2016; Tijoux y Palominos, 2016; Carmona-Halty *et al.*, 2018; Pavez-Soto, 2018). No obstante, se observa que, tanto a nivel institucional como cotidiano, se origina un imaginario particularmente racista ante la población afrodescendiente, a partir del cual se levantan barreras sociales y controversias (Liberona, 2016).

La racialización de la población migrante se manifiesta en diversas esferas de la convivencia social. Una de ellas guarda relación con el mundo del trabajo. Según la evidencia internacional, los grupos

racializados han desempeñado intensamente el trabajo doméstico y destaca que este trabajo permite reproducir el estatus de los empleadores que pueden construir su identidad en contraste con sus empleados, devaluando las características de estos últimos (Anderson, 2000). En Chile, también se ha observado el mismo fenómeno (Pavez-Soto, 2017).

Como se indicó anteriormente, uno de los grupos migrantes mayoritarios en el país lo constituyen los haitianos. Se han atribuido diversas razones al origen de esta migración (Pérez Cosgaya, 2008), la que a nivel global es considerada una diáspora (Nieto, 2014). Por otro lado, las condiciones en las que la población haitiana se

encuentra es un tema a explorar a fondo, como por ejemplo, su racialización. La racialización de la población migrante haitiana se ha convertido en un fenómeno focal de estudios respecto de la migración racializada. Uno de los primeros hallazgos respecto de la racialización hacia los migrantes haitianos en Chile evidencia una marcada orientación racista-clasista (Pérez Cosgaya, 2008). Es decir, tanto la clase como la raza se constituirían en dos categorizaciones sociales que, al operar simultáneamente, generarían mayores mecanismos de discriminación y racismo. A la fecha, los estudios respecto de la racialización hacia la población afrodescendiente se pueden

comprender como una matriz de racialización, especialmente respecto de la población afrocolombiana y afrocaribeña, en la que se adscriben rasgos raciales y sexuales a los cuerpos, asumiéndolos como inferiores desde un ángulo y herencia colonial, por tanto, se justifica la humillación, la violencia y la explotación (Liberona, 2016; Tijoux y Palominos, 2016; Stefoni y Stang, 2017). Es así como los inmigrantes en general se han convertido en los ‘nuevos bárbaros’ (Tijoux y Díaz, 2014).

En este contexto racializado, las escuelas chilenas han accedido a un número importante de niñas, niños y adolescentes haitianos. A pesar de ser una cifra menor en comparación a otros migrantes, la inclusión de estos estudiantes plantea desafíos a la escuela respecto del acceso al currículo y la generación de aprendizajes (Poblete, 2018), situación apremiada por la barrera idiomática (Pavez-Soto et al, 2018). En este escenario, la promoción del aprendizaje y la convivencia escolar se ve limitada y desprovista de recursos de inclusión producto de la racialización de esta población. En efecto, se observa que la escuela ha asumido una postura normalizadora y excluyente, donde se comprende a la construcción identitaria como uniforme y homogénea (Poblete, 2009), por tanto, asimilacionista (Pavez-Soto et al, 2018).

Racismo Institucional y Cotidiano

La idea de raza por sí misma es conflictiva. Como tal, la raza solo existe en un imaginario social que pretende subyugar a lo fenotípicamente distinto. Sin embargo, desde la visión de las teóricas feministas y críticas, la teorización de la raza se comprende más bien como una apropiación de un concepto sesgado. En este sentido, la raza se comprende como “un sistema de categorías socialmente construidas y reforzadas que son constantemente recreadas y modificadas a través de la interacción

humana” (Gilborn, 2008: 3). Además, la raza ha de ser abordada como una construcción social ideológica que pretende jerarquizar las relaciones sociales (Riedemann y Stefoni, 2016). El racismo, por tanto, se trataría de una práctica discursiva en tanto práctica social, que valida “cualquier expresión verbal o acción en la que se manifieste la creencia de que es válida la clasificación de los seres humanos en ‘razas’” (Riedemann y Stefoni, 2016: 4). Asimismo, el racismo se constituye como tal desde la generación de los estados-nación, pues estos han sido contruidos en clave racial (Stang y Stefoni, 2016; Pavez-Soto, 2017).

Los procesos de racialización pueden ocurrir en tres niveles: micro, meso y macro. Según Philips (2011), estos niveles apuntan a distintas instancias de discriminación. La racialización de micro-nivel se enmarca dentro de los procesos de socialización familiar y de valores compartidos, en que los individuos son posicionados dentro de grupos étnicos, de clase o de género, y cuyas interacciones identitarias dan forma y son moldeadas por la influencia de condiciones del contexto inmediato, es decir, a nivel cotidiano. Por otro lado, de acuerdo con esta autora, la racialización de meso-nivel opera desde el discurso y de la institucionalización de las prácticas cotidianas o, en otras palabras, asume las tensiones que ocurren a micro-nivel y las proyecta a través de políticas públicas, discursos políticos, medios de comunicación, entre otros. En cuanto a la racialización de macro-nivel, la autora propone que es aquí donde las prácticas institucionales se pondrían de manifiesto, generando condiciones estructurales y un marco de prácticas y procesos institucionales. Este último nivel operaría a través del control y regulación de las relaciones sociales, como por ejemplo, el monitoreo, vigilancia y criminalización de grupos étnicos (Philips, 2011).

La racialización de la población migrante ha sido

denominada como ‘racismo construido’, debido a que los “individuos racialmente identificados en un determinado contexto pueden experimentar nuevos racismos de contextos diferentes, o individuos que no vivenciaron sociedades racializadas pueden pasar a experimentar racismo en edad adulta como consecuencia de un movimiento migratorio, cuando el país de destino es una sociedad racializada” (Martínez y Dutra, 2018: 100). En este sentido, los procesos de racialización hacia los sujetos migrantes se basan en constructos biosocioculturales para identificar la alteridad, sobretodo en cuanto a su ubicación social como parte de una fuerza laboral precarizada (Stang y Stefoni, 2016).

En el caso chileno, es posible atestiguar el racismo institucional desde los primeros años de la conformación del estado, a través de una política migratoria de blanqueamiento presente en la Ley de Colonización de 1845, que fomenta la migración de europeos por sobre inmigrantes de otros orígenes, pues quienes poseían rasgos caucásicos eran considerados “más laboriosos” (Cano et al., 2009: 48). Por tanto, el racismo en todos sus niveles en la actualidad en Chile es el resultado de casi dos siglos de discursos y prácticas institucionales racistas.

Racismo en la escuela

La escuela como espacio social e institucional posee variadas responsabilidades. Una de ellas es garantizar el derecho a la educación y a la no discriminación como parte de los derechos de la infancia, donde predomine el respeto hacia la diferencia (Masferrer, 2016). En términos generales, la escuela se funda en la coexistencia diversa, lo que exige el ejercicio y desarrollo del respeto a la diferencia y permite la superación de la discriminación (Aranda y Castro, 2007). En este contexto, es fundamental el rol de acogida que ostenta la escuela en tanto medio de incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes (Mora, 2018).

No obstante, la conceptualización del término ‘diversidad’ es difícil, especialmente en cuanto a su tratamiento en el currículo. Según Mora (2018), el uso retórico del término puede comprenderse desde la diversidad cultural, diversidad étnica, incluso diversidad humana, lo que queda encapsulado por los tecnicismos propios del curriculum por competencias que pretende desarrollar el Marco Curricular Nacional, al menos en el caso chileno. Respecto a esto, Bustos y Gairín (2017) afirman que las bases curriculares se plantean desde la legitimación de referentes culturales hegemónicos, normalizando y excluyendo a aquellos grupos minoritarios. En este sentido, la escuela reproduce el racismo a través del discurso y de hechos comunicativos que contienen los libros de texto y las interacciones áulicas en tanto resultados de la planeación curricular hegemónica. Es decir, la escuela y el curriculum escolar sostienen, seleccionan, ocultan y reproducen las experiencias de marginalización, comprendiendo al curriculum como la transmisión homogeneizadora de la cultura dominante (Rodríguez, 1995; Johnson, 2015; Poblete, 2018).

En consecuencia, los resultados de los estudiantes de culturas no hegemónicas tienden a mostrar un desarrollo académico más deficiente que su contraparte, lo que ahonda las posibilidades de marginación y exclusión de estos estudiantes (Poblete, 2009). En efecto, estos mismos desempeños pueden acarrear discursos racializados, particularmente de parte de los profesores y directivos, en los que se llega a insistir que los estudiantes racializados son más flojos o menos inteligentes que sus compañeros, es decir, se asume que la población inmigrada posee déficits educativos (Masferrer, 2016; Mora, 2018). Además, a la par de los discursos racistas de los adultos profesionales, el *bullying* o acoso escolar surge como un mecanismo de racialización (Masferrer, 2016; Pavez-Soto, 2018). Por tanto, el

racismo cotidiano es transversal a los miembros de la comunidad educativa.

En el caso chileno se observa que los nuevos flujos migratorios han contribuido a visibilizar el racismo, situación que también se da a escala mundial, y que influencia sobremedida al sistema escolar (Mondaca *et al.*, 2018). Parte de los racismos observados a través de los hallazgos de la investigación se bifurcan en diversos ámbitos, especialmente en cuanto a los estudiantes migrantes haitianos. Según los hallazgos de Riedemann y Stefoni (2016), el racismo opera a través de recursos discursivos de manera indirecta hacia quienes son objeto del mismo, es decir, se utilizan cuando se habla de los estudiantes, pero no en su presencia, utilizando conceptos biologicistas como 'el asco' y culturales como el carácter 'escandaloso' de su personalidad. Por otra parte, se adhieren características a los cuerpos a través de la burla y de la diferencia fenotípica. Otros dos aspectos que las autoras observan son las agresiones verbales directas, pero también la violencia simbólica que se ejerce sobre los cuerpos de los niños haitianos, las que aparecen en los discursos de distintos miembros de la comunidad educativa. Coincidentemente, Pavez-Soto *et al.* (2018) obtienen resultados similares, concluyendo que además de las múltiples violencias de las que los niños y niñas haitianos son objeto debido a su diferencia fenotípica, su lengua es también objeto de su racialización, siendo una de las principales barreras tanto en ámbitos de convivencia escolar como de adecuación curricular y evaluación. Los autores también aseguran que el estrato socioeconómico potencia mayores mecanismos de adscripción, puesto que los estudiantes no solo son objeto de burla por su lenguaje y su color, sino que también por su pobreza (Pavez-Soto *et al.*, 2018).

A pesar de estos hallazgos, los mismos estudiantes haitianos aseguran que sus experiencias de racismo en Chile son

más sutiles en comparación con otras experiencias migratorias (Cárdenas y Bobadilla, 2018). En parte, se puede aducir que las experiencias creadas por las escuelas, aun cuando folclorizantes, son factibles de interpretar como actividades inclusivas; a saber, muestras culinarias, celebraciones típicas de los países de origen, carteles con traducciones del español al creole y talleres de español como lengua extranjera para estudiantes no hablantes de español (Poblete, 2018). A pesar de ello, es innegable el engranaje de distintos niveles de racismo al interior de la escuela, mas la escuela niega que los discursos racistas transiten en el espacio escolar (Riedemann y Stefoni, 2016).

De hecho, la negación del racismo queda de manifiesto en la ausencia de actividades que propendan a eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia de manera explícita (Hernández, 2016a). Por tanto, urge la revisión de un marco operacional basado en una educación anti-racista, pues, al parecer, la política pública y la legislación actual no son suficientes. Es necesario, por tanto, que la escuela canalice las experiencias sociales desde los ejes de clase, género, 'raza', etnicidad y discapacidad de manera tal de posicionar a los individuos tanto en grupo como sujetos en cuanto al orden simbólico que adquieren en la sociedad (Gardner, 2012), explicitando dichas experiencias y asumiendo el conflicto como parte de la convivencia y diálogo escolar (Ortiz-López, 2017).

En resumen, podemos observar que la diversidad y heterogeneidad de la composición de la escuela es inherente a nuestro contexto sociohistórico, por lo que se requiere una nueva forma de convivencia escolar basada en el diálogo intercultural (Johnson, 2015; Ortiz-López, 2017). Sin embargo, uno de los puntos cruciales de abordar es la adaptación curricular, pues en su ejecución y planificación es posible atestiguar a la diversidad y a la alteridad como aglutinante de la

selección cultural (Poblete, 2018). En este sentido, y siguiendo a Gardner (2012), el reconocimiento de las distintas identidades permitirá comprender los procesos de formación identitaria y de la propia agencia.

En el caso de la infancia migrante, niñas y niños pueden generar variadas respuestas ante la discriminación cuando son objeto de ésta por razones de etnicidad o racialización: pueden asumir simplemente su identidad como negativa en el contexto de un entorno agresivo, pueden desconocer o ignorar dicha identidad, o bien desarrollar una resistencia activa (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Pavez-Soto (2018) identifica el silencio, la huida, la denuncia o la autodefensa de los niños y niñas migrantes receptores de agresiones racistas, como formas de detener la violencia. De acuerdo al concepto de agencia, niñas y niños buscan dentro de los recursos disponibles para su acción, distintas opciones para modificar la situación de violencia que experimentan, o al menos disminuir sus impactos.

Metodología

El estudio se enmarca dentro de la metodología cualitativa y da cuenta de resultados parciales obtenidos a través del proyecto FONDECYT Regular N° 1170947 "Múltiples violencias que afectan a las niñas y los niños migrantes en Chile: derechos, intervenciones sociales y políticas públicas". El diseño de investigación adoptó el método de estudio de multi-caso (Stake, 2010), en que cada participante representa una realidad distinta, aunque contemplando el mismo fenómeno en estudio. La muestra fue de carácter opinático-estratégico (Valles, 2003), ya que los investigadores determinaron *a priori* los criterios de selección para saturar la información, cuya muestra estuvo constituida por profesionales que trabajan directamente con niñez migrante (tanto en establecimientos educacionales como en

organizaciones no gubernamentales y servicios públicos) en la Región Metropolitana. Se utilizó la entrevista semi-estructurada como técnica de recolección de datos y los resultados obtenidos fueron analizados a través del análisis del discurso que comprende al texto como una representación del fenómeno estudiado, así como también deleva significados respecto de los constructos sociales (Dunn y Neumann, 2016; Krippendorff, 2018). Por último, se diseñó un protocolo ético que permitiese la confidencialidad y anonimato de los participantes, así como otros aspectos éticos relacionados con los consentimientos y las garantías para retirarse de la investigación.

Resultados y Discusión: Racialización y Barreras Lingüísticas

Los procesos de racialización de la niñez migrante se expresan en los niveles discursivo y práctico, y son ejercidos tanto por niñas y niños como por adultos en el ámbito escolar. Entre pares, el acoso u hostigamiento cotidiano es una forma de expresar el racismo, mientras que entre los adultos se encuentran formas más diversas asociadas con el establecimiento de las diferencias culturales y las tensiones que genera en las relaciones escolares. Así, podemos encontrar actitudes asistencialistas o paternalistas en el trato, directamente discriminatorias o, por el contrario, con evidentes pretensiones de suprimir las diferencias e igualar el estatus de niños migrantes y no migrantes. También, encontramos actitudes que acentúan las diferencias para situar a niños o niñas migrantes por sobre los niños chilenos en algún aspecto específico. Esta apreciación es más clara entre los profesionales que trabajan en instituciones, servicios públicos u ONGs y que realizan intervención en colegios. Es más difusa en la apreciación de los propios profesores o profesionales que trabajan diariamente en establecimientos educacionales,

sin embargo igualmente se aprecia una preocupación por esta gama de conductas divergentes entre los docentes.

“Yo siempre decía que había como dos líneas, una que se iba muy por lo asistencial, entonces teníamos profes que les tejían gorritos y les llevaban zapatos. Y otro muy como de la criminalización, si se quiere decir, como ‘estos niños desordenados, son hediondos’, todo ese tipo de prejuicios que están, como, súper instalados. ...Me ha tocado enfrentarme al discurso de que ‘aquí todos son niños y no hay diferencias’, como que ‘aquí no hay migrantes’, o sea, sí son migrantes, pero son todos niños, o sea, da lo mismo” (Valeria, profesional de ONG).

“Algunos profesores que hacen bromas de... no sé... ‘pasai colgao en el árbol’ o ‘nos estamos llenando de peruanos’, cosas así. Los menos sí. Suelen ser profesores más viejos, más acostumbrados a la escuela antigua” (Hugo, profesor de nivel básico).

Entre los resultados encontramos que la nacionalidad, el color de la piel y el lenguaje son ejes diferenciadores relevantes que, en el caso de la niñez haitiana, actuarían simultáneamente en el proceso de racialización. Esto es concordante con lo expresado por Riedemann y Stefoni (2016) en torno a la matriz colonial del racismo, que se ejerce sobre los cuerpos indígenas y afrodescendientes.

“Ana María: [Se] hace mucha diferencia, hacia el haitiano

Entrevistador: ¿Y será por el color de piel, dices tú o por otros factores?

Ana María: Hum... es que hay colombianos también por color de piel... yo creo que es, porque también son... lo que yo he observado, es que son más sumisos” (Ana María, profesional de servicio público).

Según Wiewiorka (2002), el racismo consiste en relacionar los rasgos físicos con las

características intelectuales de las personas, lo cual explicaría además las dificultades de desarrollo y progreso de una comunidad dada. Entre los resultados encontrados, se destaca una tendencia entre los profesionales de atribuir rasgos comunes y homogéneos a las distintas comunidades migrantes. Esta apreciación se encuentra tanto en profesores como en profesionales externos. Además, estos rasgos tienden a ser naturalizados, revelando una concepción esencializante que puede tener efectos concretos en el trato que los niños y las niñas reciben, ya sea discriminatorio, paternalista o asimilacionista. En el caso de la niñez haitiana, se mencionan aspectos de su personalidad y características psíquicas como particularidades ‘naturales’.

“Tú vas a un colegio y te vas a encontrar con estos discursos: ‘...mira, no, los haitianos son nobles, son súper nobles, son calladitos y no participan, pero sabes que no les entendemos nada... son como humildes’. Eso es como lo clásico ya. El noble, humilde y tierno” (Carolina, profesional de ONG).

En la siguiente cita se aprecia cómo los elementos de racialización (nacionalidad, color de piel, lenguaje) mencionados por Ridemann y Stefoni (2016) y Tijoux y Palominos (2016) son asociados entre sí:

“Yo creo que los que sufren más son la gente afrodescendiente, tiene que ver con que son tan, o sea, su pigmentación, son tan distintos... y ahí la discriminación, yo te diría que en algún momento fueron los peruanos, pero yo creo que en este momento son los haitianos, porque además ellos son, eh... por lo menos a mí, lo que me ha tocado ver son personas, así como, más subordinados, no sé... si (es) algo por el idioma. De hecho, una compañera que trabajó con ellos me decía: ‘(los haitianos) esperaban que les diera como alguna instrucción’. Yo le

decía ‘¿Te habrá entendido bien? o será que esta persona...’ ‘no’, me dijo ‘si es su naturaleza’. Nosotros queremos hacer un programa de liderazgo pero no nos resulta mucho, porque vemos que no surgen líderes.” (Victoria, profesional de servicio público).

A diferencia de la mayoría de las comunidades presentes en Chile, la población haitiana no maneja el español, sino que su lengua materna que es el creole o criollo haitiano. Para Baugh (2003), la discriminación lingüística es una acción que vulnera los derechos humanos y “se basa en pistas auditivas que pueden incluir identificación racial, pero que también se usan para identificar subgrupos lingüísticos dentro de una comunidad de habla dada” (Baugh, 2003: 158).

Hoy en día en las escuelas chilenas donde asiste alumnado no castellano hablante existen dificultades lingüístico-comunicativas relacionadas directamente con las barreras idiomáticas. Estas dificultades no pueden considerarse aisladas del proceso educativo que las niñas y los niños experimentan, donde la comunicación, como medio de socialización (Bermeosolo, 2007), es lo que más provoca discriminación y barreras para la completa integración de la infancia haitiana dentro de los establecimientos chilenos.

La forma de hablar y la manera en que las niñas y los niños haitianos se expresan con el medio que los rodea, son parte de los factores que motivan la práctica racista por parte del grupo de pares. Esta práctica consiste fundamentalmente en agresiones actitudinales relacionadas con la marginalización o exclusión, pero también verbales a través de insultos, sobrenombres o burlas. Las agresiones físicas son percibidas en menor medida.

“La violencia es un tema muy delicado. Cuando (las niñas y los niños haitianos) son más chiquititos, los niveles de violencia son (más) altos” (Bernardo, profesor de nivel básico).

“Cuando estaba en prekin-der, un niño haitiano fue un poco discriminado, había compañeros chiquititos que no lo querían tocar, no le querían dar la mano... cuando, de repente, jugábamos a la ronda” (Leticia, profesora de nivel básico).

“Hace un par de años atrás existía ese rechazo que generaba violencia, donde los primeros niños haitianos que llegaron acá se enfrentaron a típicas bromas, insultos y cosas, así, de carácter racista” (Daniela, profesora de nivel básico).

“Vi muchas peleas de ‘¡negros culiaos!’ y combos, mucho a niños haitianos. Cuando llegué a esa escuela en particular llegaron once niños haitianos y nunca había entrado a esta escuela ningún niño... negro y fue un problema, o sea, fue como súper violento para ellos” (Valeria, profesional de ONG).

En este contexto, algunas profesoras y profesores tienden a ser reflexivos frente a este fenómeno, en una especie de autoevaluación de las propias prácticas y las de sus colegas. Destaca, en este sentido, una preocupación por identificar la violencia cuando esta tiene lugar, evitando su normalización. Sin embargo, es posible atestiguar que dichos esfuerzos por evitar normalizar la violencia, el racismo y la discriminación son más bien individuales y no institucionales, por lo que podemos interpretar rasgos de racismo de meso-nivel en la escuela, de acuerdo a la tipología de Philips (2011):

“Yo puedo hablar desde mi parte y, como te digo, intento siempre que eso no quede en la nada, o sea, que no se normalice, yo creo aquí lo peligroso es que se empieza a normalizar ¿ya? Estamos todos en una etapa en la que quizás también todos tenemos que aprender a enfrentar el tema, porque también todo pueblo tiene sus costumbres y, muchas veces, a lo mejor, no tienen nada que ver con las nuestras. Pero, por lo menos, desde

mi parte, yo trato de no naturalizar ese tipo de temáticas” (Hugo, profesor de nivel básico).

Por otro lado, profesoras y profesores aseguran que en ocasiones el sesgo sobreprotector en función de las necesidades particulares de estos estudiantes, tiende a generar una diferencia que provoca rechazo entre los mismos profesionales.

“Algunos (profesores) están un poco molestos por esta preferencia. Claro, porque como está la barrera del idioma, ellos necesitan más ayuda, que recién vienen llegando a Chile, etcétera, esas son, como, las justificaciones. Entonces hay algunos profesores... Por ejemplo, hay dos terceros en que hay niños haitianos y, justo, en esos dos terceros, además, hay niños chilenos que están súper complicados, porque a uno se le murió la mamá o porque están abandonados, entonces se nota mucho la diferencia cuando uno va, pide algo por un niño haitiano... ya, necesitan uniforme, aparecen los uniformes al otro día y después para los otros niños, no...” (Leticia, profesora de nivel básico).

Algunas y algunos docentes entrevistados destacaron la importancia de la integración de las niñas y los niños haitianos dentro del sistema escolar, identificando la necesidad de colaboración entre los distintos profesionales de la educación para lograr una óptima integración; desde otro punto de vista, esta no solo implica el ejercicio de sus derechos a la educación o salud, sino también, la integración en las formas de ser niña y niño, aquí y ahora (Pavez-Soto, 2017). Otro asunto que destacaron las y los docentes entrevistados fue la diversidad cultural en la que están inmersas estas niñas y niños, como un atributo positivo que permite la promoción de las relaciones entre diferentes grupos culturales.

“Nosotros hemos hecho un trabajo súper metódico, constante, con actividades,

se enseña a los chiquillos chilenos que aprendan a saludar en creole y como que siempre podamos hacer actividades en que los chiquillos se puedan complementar, se puedan insertar en nuestra sociedad... hemos bajado enormemente la tasa de violencia que teníamos y hemos tenido bastantes buenos resultados” (Daniela, profesora de nivel básico).

“Nosotros disfrutamos de la multiculturalidad que hay aquí, porque es como una alegría y yo creo que la escuela se puede seguir preparando con tecnología, quizás, con software especial para ellos” (Bernardo, profesor de nivel básico).

Al consultarles cuál era la mayor dificultad a la hora de hacer clases con niñas y niños migrantes que no hablan el idioma del país de destino y en un escenario donde no hay políticas públicas de inmersión lingüística o políticas educativas interculturales, la mayoría de las y los docentes compartían que la barrera idiomática acaba afectando el proceso de inserción escolar de esta niñez. Evidentemente, no basta con que el estado de Chile garantice el acceso a la educación formal sin disponer de programas específicos que aborden el tema idiomático. La escolarización en Chile es en castellano y se deben crear los mecanismos institucionales adecuados para que las niñas y los niños migrantes no castellanohablantes puedan aprender español al mismo tiempo que se insertan en las escuelas locales, tal como ocurre en la mayoría de los países con mayor tradición migratoria. De lo contrario, se están generando indirectamente procesos de exclusión y segregación racial-lingüística al interior de la propia escuela, reproduciendo la desigualdad y exclusión que viven las personas migrantes en las sociedades de destino (Tijoux y Palominos, 2016).

Por otro lado, Galaz *et al.* (2013) refieren que la falta de comunicación presentada en las niñas y los niños haitianos se genera por el miedo a ser

objeto de *bullying* y recibir burlas por parte de sus pares, al no manejar correctamente el idioma castellano que se habla en Chile; además, debido al desconocimiento de las normas lingüísticas, se hace más difícil la comunicación verbal. En relación a esto, los docentes comentaron:

“Bueno, la mayor dificultad de educar a estos chicos es, muchas veces, su cultura, uno no sabe qué apreciaciones ellos tienen del mundo o de nosotros... muchas veces, su realidad es muy distinta, entonces, yo creo que la mayor dificultad va a ser siempre el idioma y, luego, ya vendría, como, su idiosincrasia” (Bernardo, profesor de nivel básico).

“El idioma, porque si ellos hablaran español, ya es mucho más fácil... ellos utilizan palabras que son propias de su lengua materna, entonces nos ha costado un poco, ya que no hay comunicación. Por ejemplo, el año pasado había alumnos que tenían una dificultad enorme, ya que ellos son pequeños, llegan con cuatro años, no saben expresarse. Entonces, es todo un proceso, ya que, hay que enseñarles a comunicarse... Pero, el lenguaje es lejos lo más complicado con ellos” (Estela, profesora de nivel básico).

Finalizando este apartado, es importante considerar que las y los docentes en general tienen claridad respecto al fenómeno comunicativo, lingüístico y social con el que conviven a diario las niñas y los niños haitianos dentro de las escuelas chilenas; identificando que la o el docente debe estar preparado para recibir a la niñez migrante y ser parte del proceso de adaptación, valorando la propuesta e iniciativa frente a la multiculturalidad, permitiendo que puedan tener una óptima integración, afianzando la inserción educativa y social dentro de la sala de clases. En este sentido, los profesores están abiertos a los nuevos desafíos, sin embargo, la capacidad de enfrentar estos desafíos es compleja debido a su escasa

formación y preparación que se refrende, por cierto, en una política educativa intercultural que contemple a la migración como otro elemento que aporta a la diversidad y heterogeneidad en las salas de clases (Hernández, 2016b).

Conclusiones

Como hemos observado, las niñas y los niños migrantes traen consigo una serie de particularidades culturales que se manifiestan en desafíos educativos al momento de la adecuación curricular, la convivencia, y el manejo del racismo y la xenofobia. Como medida para futuras investigaciones, y a modo de aportar a la adecuación curricular que se aparte del racismo y la xenofobia institucional, proponemos una revisión de las prácticas en la escuela, tanto de profesores como de estudiantes, quienes ostentan tradiciones que se relacionan con el modo de actuar en la sala de clases. Por esta razón, las y los estudiantes migrantes se encuentran a sí mismos frente a una situación de adaptación de su propia historia escolar y de educación informal en cuanto a sus maneras de expresarse, actuar y relacionarse. En consecuencia, la creación de ambientes de aprendizaje debiese considerar las condiciones sociohistóricas previas de aprendizaje de los estudiantes migrantes en cuanto a nivel de adecuación curricular como de prácticas sensibles a las experiencias formales e informales de aprendizaje, de manera tal de potenciar nuevos aprendizajes. Sin duda, el desarrollo de este campo investigativo y de desempeño pedagógico podría contribuir a mejorar los resultados académicos de las y los estudiantes migrantes y la inclusión de los mismos. En este sentido, es necesario generar nuevas perspectivas prácticas basadas en un currículum intercultural y su posterior implementación y adecuación, las cuales permitan develar las concepciones que subyacen a los imaginarios racistas.

A modo de síntesis, creemos que es fundamental revisar los

mecanismos de racialización que padecen las y los estudiantes migrantes, a la par de aquellas instancias que permitan su inclusión, considerando aspectos metodológicos y pedagógicos que apunten no solo al acceso o al derecho a educarse, sino también a asegurar aprendizajes de calidad. Asimismo, insistimos en la necesidad urgente de una formación inicial docente que comprenda la interculturalidad en su amplitud conceptual como un eje organizador del currículum y como elemento crítico de la reflexión docente (Aranda y Castro, 2007; Mora, 2018; Ortiz-López, 2019). Esto debido a que, como se observa en los resultados, las y los profesores aún presentan vacíos para afrontar los desafíos que los estudiantes migrantes comportan.

REFERENCIAS

Anderson B (2000) *Doing the Dirty Work? The global Politics of Domestic Labour*. Palgrave Macmillan. Londres, RU. 213 pp.

Aranda V, Castro F (2007) Representaciones del imaginario racial en pedagogía. *Diálogos Educ.* 7(13): 3-19.

Baugh J (2003) Linguistic profiling. *Black Linguist.* 1: 155-168.

Bermeosolo J (2007) *Psicología del Lenguaje*. Universidad de Chile. Santiago, Chile. 427 pp.

Bustos R, Gairín J (2017) Adaptación académica de estudiantes migrantes en contextos de frontera. *Calidad Educ* 46: 193- 220.

Cano MV, Soffia M, Martínez J (2009) *Conocer para Legislar y Hacer Política: Los Desafíos de Chile ante un Nuevo Escenario Migratorio*. Ser. Población y Desarrollo 88. CEPAL. 82 pp.

Cárdenas P, Bobadilla C (2018) Una aproximación a los significados que construyen los migrantes haitianos en torno al territorio en la ciudad de Valparaíso. *Rumbos* 13(17): 51-78.

Carmona-Halty M, Navas M, Rojas-Paz P (2018) Percepción de amenaza exogrupal, contacto intergrupar y prejuicio afectivo hacia colectivos migrantes latinoamericanos residentes en Chile. *Interciencia* 43: 23-27.

Cerón L, Pérez M, Poblete R (2017) Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas

Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Rev. Latinoam. Educ. Inclus.* 11: 233-246.

Dunn KC, Neumann IB (2016) *Undertaking Discourse Analysis for Social Research*. University of Michigan Press. Ann Harbor, MI, EEUU. 150 pp.

Fernández MP (2018) *Mapa del Estudiantado Extranjero en el Sistema Escolar Chileno (2015-2017)*. Documento de Trabajo N°12. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. 43 pp.

Galaz K, Ahumada R, Benavides M (2013) *Realidad de Niños y Niñas Inmigrantes en Chile y la Integración en la Educación*. Tesis. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile. 258 pp.

Gardner P (2012) *Teaching and Learning in Multicultural Classrooms*. Fulton. Nueva York, EEUU. 116 pp.

Gilborn D (2008) *Conspiracy? Racism and Education*. University of London. Londres, RU. 272 pp.

Hernández A (2016a) El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estud. Pedagóg.* 42: 151-169.

Hernández A (2016b) La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos Educ.* 31(16): 111-136.

DEM-INE (2019) *Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile, 31 de Diciembre 2018*. Departamento de Extranjería y Migración, Instituto Nacional de Estadísticas. Santiago, Chile. <https://www.ine.cl/docs/default-source/demograficas-y-vitales/estimaciones-personas-extranjeras/sintesis-estimacion-de-personas-extranjeras-residentes-en-chile.pdf?sfvrsn=14> (Cons. 15/02/2019).

Johnson D (2015) Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino* 47: 7-14.

Krippendorff K (2018) *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage. Londres, RU. 413 pp.

Liberona N (2016) La frontera ceda- zo y el desierto como aliado. Prácticas institucionales racistas en el ingreso a Chile. *Polis* 42. <http://polis.revues.org/11308>

Martínez S, Dutra D (2018) Experiencias de racismo desde la inmigración haitiana y africana en Brasil. *Rev.*

Interdiscip. Mobil. Hum. 26(53): 99-113.

Masferrer C (2016) Yo no me siento contigo. Educación y racismo en pueblos afroamericanos. *Diálogos Educ.* 7(33): 1-17.

Mondaca C, Gairín J, Muñoz W (2018) Estudiantes migrantes peruanos en el sistema educativo de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia* 43: 28-35.

Mora ML (2018) Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis* 17(49): 231-257.

Nieto C (2014) *Migración Haitiana a Brasil: Redes Migratorias y Espacio Social Transnacional*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina. 112 pp.

Ortiz-López JE (2017) El diálogo como apuesta ética en las escuelas pluralistas. *Teoría Educ.* 29(2): 25-39.

Ortiz-López JE (2019) Multiculturalismo e interculturalidad en la educación Latinoamericana: una delimitación de los conceptos para el contexto regional. En Silva JP, Albuquerque G (Eds.) *Variaciones sobre Latinoamérica. Política, Cultura Y Sociedad*. Universidad Bernardo O'Higgins. Santiago, Chile. pp. 51-79

Pavez-Soto I (2017) La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Rev. Cs. Soc. Fac. Der. Cs. Soc.* 10(41): 101-107.

Pavez-Soto I (2018) Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. *Migrac. Internac.* (9)35: 155-183.

Pavez-Soto I, Ortiz-López JE, Olguín C, Jara P, Domaica A (2018) Infancia migrante haitiana: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades* 11: 71-97.

Pérez Cosgaya T (2008) Fronteras imaginarias en América latina. La experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Rumbos* 3(3): 69-82.

Phillips C (2011) Institutional racism and ethnic inequalities: An expanded multilevel framework. *J. Soc. Policy* 40: 173-192.

Poblete R (2009) Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Rev. Latinoam. Educ. Inclus.* 3: 181-200.

Poblete R (2018) El trabajo con la diversidad desde el currículum en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago

de Chile. *Perfiles Educ.* 150(159): 51-65.

Poblete R, Galaz C (2017) Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estud. Pedagóg.* 43: 239-257.

Riedemann A, Stefoni C (2016) Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis* 42: 1-21.

Rodríguez M (1995) *Educación para la Paz y el Interculturalismo como Tema Transversal*. Oikos-Tau. Barcelona, España. 224 pp.

Skeie G (2014) Young people and the European dimension in a Norwegian context. Migration and national critical events as challenges to citizenship education. *J. Soc. Sci. Educ.* 13(3): 36-44.

Stake R (2010) *Investigación con Estudio de Casos*. Morata. Madrid, España. 160 pp.

Stang F, Stefoni C (2016) La microfísica de las fronteras. Criminalización, racialización y expulsabilidad de los migrantes colombianos en Antofagasta, Chile. *Astrolabio* 17: 42-80.

Stefoni C, Stang F (2017) La construcción del campo de estudio de las migraciones en Chile: notas de un ejercicio reflexivo y autocrítico. *Íconos* 58: 109-129.

Stefoni C, Stang F, Riedemann A (2016) Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estud. Internac.* 48(185): 153-182.

Suárez-Orozco C, Suárez-Orozco M (2003) *La Infancia de la Inmigración*. Morata. Madrid, España. 292 pp.

Tijoux ME, Díaz G (2014) Inmigrantes, los "nuevos bárbaros" en la gramática biopolítica de los estados contemporáneos. *Riv. Internaz. Filos. Contempor.* 2(1): 284-309.

Tijoux ME, Palominos S (2016) Aproximaciones teóricas para el estudio de procesos de racialización y sexualización en los fenómenos migratorios de Chile. *Polis* 42: 1-24.

Valles M (2003 [1997]) *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Síntesis. Madrid, España. 430 pp.

Vidal M (2014) Migración y diversidad cultural como valor sustantivo de los ordenamientos democráticos. *Anu. Acción Humanit. Der. Hum.* 12: 185-207.

Wieviorka M (2002) *El Racismo. Una Introducción*. Plural. La Paz, Bolivia. 141 pp.