


Construcciones identitarias migrantes: identidades en resistencia e identidades estratégicas en niños y niñas haitianos en Santiago de Chile

Migrant identity constructs: identities in resistance and strategic identities in Haitian children in Santiago de Chile

Karen Ibáñez¹

Universidad Alberto Hurtado, Santiago - Metropolitana de Santiago, Chile

 <https://orcid.org/0000-0001-7355-0001>

DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.003>

Recibido 20/03/2020 Aceptado 15/04/2020 Publicado 26/04/2020

ARTÍCULO ORIGINAL

PALABRAS CLAVE

educación,
identidades en
resistencia,
identidades
estratégicas,
migración, niñez

Resumen: En los últimos años, la llegada de población haitiana a Chile ha ido en aumento y se ha caracterizado por enfrentar un proceso de inserción social complejo, que ha tenido repercusiones en el ámbito educativo. Al respecto, este estudio se sitúa en el ámbito del conflicto cultural al buscar interpretar las construcciones identitarias que experimentan niños y niñas provenientes de Haití a partir de prácticas sociales y percepciones del entorno socioeducativo en una escuela de Santiago de Chile, desde la conceptualización de la diferencia e interseccionalidad en las migraciones. De esta manera, se da cuenta de que los niños y las niñas provenientes de Haití construyen sus identidades a partir de identidades en resistencia e identidades estratégicas. Para dar cuenta de ello, la investigación se desprende de la tesis de grado en antropología. Se realizó una estrategia metodológica cualitativa, mediante etnografía escolar con un trabajo de campo de un año, en el cual se desarrolló observación participante y se realizaron entrevistas en profundidad. Se busca relevar una postura crítica respecto a la importancia de rescatar la perspectiva de niños y niñas y su capacidad de agencia.

KEYWORDS

education, identities
in resistance, strategic
identities, migration,
children

Summary: In recent years, the arrival of the Haitian population in Chile has been increasing and has been characterized by a complex process of social insertion, which has had repercussions in the field of education. In this regard, this study is situated in the field of cultural conflict by seeking to interpret the identity constructions experienced by children from Haiti on the basis of social practices and perceptions of the socio-educational environment in a school in Santiago de Chile, from the conceptualization of difference and intersectionality in migration. In this way, it is realized that children from Haiti build their identities from identities in resistance and strategic identities. To account for this, the research is based on the thesis of the degree in anthropology. A qualitative methodological strategy was developed through school ethnography with a year-long field work, in which participant observation and in-depth interviews were conducted. The aim was to highlight a critical stance with respect to the importance of rescuing the perspective of children and their capacity for agency.

¹ Correspondencia: karenibari@gmail.com



1. INTRODUCCIÓN

La migración ha sido un fenómeno mundial durante toda la existencia de nuestro planeta. Actualmente, a nivel mundial, se estima que 200 millones de personas migran cada año. En América Latina y el Caribe, unos 25 millones de personas ya habían migrado a otro país para el año 2011 (Pedrero, Oyarte y Cabieses, 2017). En el caso de Haití, si bien fue el primer país de América Latina y el Caribe en independizarse y expulsar las colonias europeas de su territorio en 1804, ha sufrido durante toda su historia las consecuencias de la violencia política, la precariedad económica, los desastres políticos y naturales y el intervencionismo político y económico, aspectos que explican los motivos de la emigración de su población (Stefoni, 2017).

En este sentido, es relevante ahondar en los factores detrás de las trayectorias migratorias de quienes se desplazan de dicho país. En primera instancia, respecto al ámbito político, tenemos que Haití ha experimentado la inestabilidad institucional tras golpes de Estado e intervenciones extranjeras militares en la isla. La articulación policiaca del país ha sido relegada y suprimida con innumerables casos de violaciones a derechos humanos, muertes y torturas de dirigentes sindicales, movimientos y partidos políticos (Rojas, Amode y Vásquez, 2017). Económicamente, durante los últimos 100 años ha existido una tendencia al estancamiento y declive, mientras que en el ámbito social se destaca la inequidad y falta de oportunidades que se ofrecen a los habitantes en un contexto de violencia generalizada. Con respecto a educación, se detectan problemas de baja calidad, poco acceso y nula supervisión por parte del Estado debido a un sistema de educación terciario que se concentra en un 90% privado y pagado (Navarrete, 2015). Actualmente, desde fines del año 2016, Haití se ha visto afectado por una crisis humanitaria producto del paso del huracán *Matthews* durante el segundo semestre del mismo año (Rojas *et al.*, 2017).

Hoy, el segundo lugar del consumo de los hogares en Haití lo constituyen las remesas, las cuales en 2011 presentaron el doble de las exportaciones del país y más del 30% del PIB. Bajo este contexto, la población ha resuelto salir de la isla como una alternativa para encontrar mejores condiciones de vida, lo cual se ilustra en que, aproximadamente, dos millones de haitianos(as) se encuentran en el extranjero (el 2% de la población total del país) (Navarrete, 2015; Rojas *et al.*, 2017).

Debido a las políticas antimigrantes que se establecieron especialmente luego del atentado del 11 de septiembre en Estados Unidos, el terremoto en Haití del año 2010 y un contexto global

de asimetría económica y mundialización de las migraciones, los flujos se transformaron. Mientras que Ecuador y Perú se han constituido como destinos de llegada y tránsito, respectivamente, el mayor auge en los dos últimos años ha sido en Chile, debido a la crisis socioeconómica de la principal potencia del subcontinente (Brasil) (Riedemann y Stefoni, 2015; Rojas *et al.*, 2017; Rojas, Koechlin, Eguren y Yaksic, 2017).

En el caso de Chile, la migración interregional ha tenido un mayor auge inmigratorio desde los años 90, bajo una migración espontánea que tiene sus fundamentos en el movimiento de la economía y la búsqueda de trabajo, relacionado al fenómeno mundial de las migraciones (Arriagada y Silva, 2017, p. 129). Entre sus causas se encuentra el cierre de fronteras en el mundo desarrollado (Estados Unidos y Europa); la mayor estabilidad política e institucional, debido al término de la dictadura; la constante disminución de la pobreza; la cercanía geográfica que permite a migrantes interregionales la posibilidad de regresar a su país con frecuencia; y por último, el tratado Mercado Común del Sur (Mercosur), que generó vínculos con los diversos países sudamericanos en la búsqueda de una integración económica, política y cultural que facilitase la movilidad humana al interior de la región (Cano y Martínez, 2009; Stefoni, 2013; Tijoux, 2013; Suárez, 2015).

En cuanto a estadísticas sobre el fenómeno migratorio, la más reciente estimación por parte del Instituto Nacional de Estadística (INE) y el Departamento de Extranjería y Migración (DEM), del Ministerio del Interior de Chile, sostiene que hasta diciembre del año 2018 se estimaron 1.251.225 personas extranjeras residentes. Haití se posiciona en el tercer lugar como la comunidad más numerosa con un 14,3% del total, por debajo de Perú y Venezuela. En base a análisis de encuestas como la Casen (2016) es posible sostener que es una migración en edad laboral activa, en cuanto el grupo etario con mayor población es de 30 a 44 años, con un 34,9% del total. Sin embargo, estudios sostienen que a partir del año 2004 se comienzan a registrar procesos de reunificación familiar, lo cual supone la llegada de la niñez migrante a Chile (Pavez, 2013).

La población migrante en el país vive actualmente en condiciones de vulnerabilidad social, debido al empobrecimiento de esta población, las malas condiciones de vivienda, el desempleo o empleo informal y experiencias de discriminación, racismo y abusos constantes (Bernal, Cabieses, McIntyre y Chepo, 2017; IPPDH, 2017). En ese escenario, uno de los grupos más afectados ha sido la población haitiana. Su inserción se retrata desde la soledad, en cuanto sólo se desarrolla en un nivel económico y, por ende, laboral (Rojas *et al.*, 2017). Los principales rubros en los que se desarrollan son en construcción, aseo y venta formal e informal, lo cual da cuenta de

una segmentación laboral con trabajos mal remunerados y en altos niveles de riesgo y carga laboral (Valenzuela *et al.*, 2014). Asimismo, al existir una barrera idiomática, se presenta una desventaja tanto en la búsqueda de trabajo como en la defensa de sus derechos (Rojas *et al.*, 2017). También se vislumbra un desaprovechamiento de sus calificaciones, pues no hay convalidación de estudios en el país (IPPDH, 2017; Bustamante, 2017). A nivel sociocultural, la literatura sostiene que existe una exclusión marcada por el racismo y la discriminación como algo transversal a su experiencia (Rojas *et al.*, 2017). Estudios como el de Pérez (2008) dan cuenta de situaciones de racismo incluso en contactos cotidianos como el transporte.

En educación es relevante mencionar que ha destacado el aumento de niños y niñas de distintas nacionalidades que está ingresando al sistema chileno. Según datos del Ministerio de Educación (Mineduc), en el sistema educativo chileno hay 61 mil alumnos migrantes (La Tercera, 2017) y el 50% de esta, entre uno y seis años, proviene de hogares pobres multidimensionales (el doble de la población chilena) (Pedrero *et al.*, 2017). En el caso de la población haitiana entre cero a 14 años, esta representa un 13,5% de las permanencias definitivas, según datos del DEM (2016).

Acerca de las políticas educativas, actualmente es incipiente el trabajo que a nivel ministerial se realiza para orientar a los establecimientos acerca de cómo abordar y trabajar con la multiplicidad de grupos culturales que integran la escuela. El primer paso del Mineduc relacionado a la migración fue garantizar en 2003 el derecho a la educación de todos los niños y las niñas que viven en el país (Stefoni, 2013). Asimismo, la nueva normativa educacional señala que niñas niños y jóvenes migrantes tienen derecho al acceso, permanencia y progreso en igualdad de condiciones e independiente de la nacionalidad, origen y situación migratoria (Mineduc, 2016). A su vez se han establecido algunas consideraciones al respecto tales como el derecho al acceso, alimentación, textos y tarjeta nacional estudiantil y seguro escolar, así como la recomendación de implementar medidas y adecuaciones pedagógicas en los establecimientos educacionales para la inclusión de dichos estudiantes.

Paralelamente, la literatura da cuenta de un acceso educativo restringido a la inserción laboral de las familias y a su nivel socioeconómico (Carrillo, 2016). Asimismo, las escuelas estarían pensadas para la mayoría de los estudiantes de habla hispana, sin diferenciar políticas para quienes tienen un escaso dominio del idioma, como es el caso de algunos estudiantes haitianos, aun cuando para esta población constituye una barrera para su integración (Queiruga, 2018; Campos, 2018, 2019). La difícil adaptación a la cultura local se ve reflejada además en la escuela (Fuenzalida, 2017; Pavez, Ortiz, Jara, Olgún y Domaica, 2018), lugar en el que se vivencian

situaciones de racismo identificadas a través de expresiones a nivel discursivo, que no se manifiestan de manera solapada solamente, sino también de forma abierta y explícita: con violencia simbólica, insultos, gestos y agresiones físicas (Riedemann y Stefoni, 2015; Pavez *et al.*, 2018; Pavez, Ortiz, Sepúlveda, Jara y Olgún, 2019).

Campos (2018), por su parte, menciona que el conflicto cultural es uno de los problemas más latentes y que si no existe un proceso intencionado, diseñado, planificado y monitoreado, se seguirán reproduciendo actitudes racistas por parte de una población chilena que margina y menosprecia la negritud. Al respecto, Stefoni, Stang y Riedemann (2016) aseveran que no exista una política pública que cuide a los estudiantes migrantes y que la interculturalidad no predomine en ejercicio educativo.

A partir de lo planteado es que este estudio se sitúa en el ámbito del conflicto cultural, al buscar interpretar las construcciones identitarias que experimentan niños y niñas provenientes de Haití a partir de las prácticas sociales y percepciones del entorno socioeducativo en una escuela de Santiago de Chile, conceptualizando la diferencia e interseccionalidad en las migraciones.

La relevancia de responder a estos cuestionamientos se debe, en primera instancia, a que gran parte de las investigaciones desarrolladas hasta el momento se han concentrado en estudiar la migración como fenómeno entre personas adultas, relegando a niños y niñas a un segundo plano y no comprendiéndolos como actores del proceso en su inserción a Chile (Pavez, 2012). En este estudio, en cambio, se releva lo planteado por James y Prout (2015) al entender la infancia inmersa en una estructura que afecta su vida y que, por lo tanto, entiende su capacidad de agencia dentro de los marcos estructurales. Niños y niñas participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, así como también de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Sumado a ello, debido a lo reciente del auge migratorio haitiano, los estudios hasta el momento se han centrado especialmente en la población peruana y, aquellos estudios que hacen referencia a la migración haitiana, no han abordado el fenómeno a partir de la observación de las relaciones sociales dentro y fuera del aula.

Por último, es relevante mencionar que se realizó este estudio durante el nivel de primero y segundo básico, es decir, con niños y niñas de seis y siete años respectivamente, con el mismo curso durante los años 2016 y 2017 en una escuela de la comuna de Pedro Aguirre Cerda en la Región Metropolitana. Se consideraron estos niveles debido a que son claves para “reconocimiento de símbolos y expresiones de la identidad nacional y de las diversas identidades locales, para

fortalecer el sentido de pertenencia regional y nacional” (Mineduc, 2013). Al observar y analizar las relaciones sociales en el entorno educativo y cómo éstas influyen en las construcciones identitarias de estudiantes haitianos, este aspecto podría verse afectado por el objetivo educativo que se pretende.

2. MÉTODO Y MATERIALES

Los resultados expuestos a continuación se desprenden de la investigación para obtener el grado de antropóloga. Esta se fundamentó en una estrategia de tipo cualitativo al orientarse a la profundización de las dimensiones subjetivas e intersubjetivas de la problemática, en cuanto son los actores sociales quienes reproducen el contexto de interacción que se investiga (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005). Se pretendió representar, como plantea Canales (2006), el sentir y pensar de los actores sociales; sus valoraciones, motivaciones, deseos y creencias. Es por ello que se utilizó el método etnográfico, en cuanto permite el registro del conocimiento cultural en conjunto con el detalle de patrones de interacción social, además de realizar un análisis holístico de las sociedades (Restrepo, 2015). El etnógrafo o etnógrafa participa de manera activa en la vida cotidiana de las personas estudiadas (Hammersley y Atkinson, 1994). Esta experiencia, como sostiene Según Wolcott (1975) en Wilcox (2007), se desarrolla mediante una postura investigativa fiel a la hora de describir e interpretar la naturaleza del discurso social de un grupo de personas, además de la cultura estudiada, lo cual fue el principio del estudio.

Entre los modos de hacer etnografía, para objeto de esta investigación se implementó la etnografía escolar; una etnografía que se hace en y sobre la escuela, con la finalidad de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica y, de esta manera, explorar los acontecimientos de una escuela. Su finalidad es aportar información acerca de los medios, contextos y participantes en la educación, a modo de hallar patrones de comportamiento en las relaciones sociales y dinámicas que se producen al interior de dicha institución (Velasco y Díaz de Rada, 2006). Este tipo de etnografía es relevante en este estudio para describir e interpretar el contexto socioeducativo mediante las relaciones sociales y prácticas al interior de la escuela.

El trabajo de campo tuvo una duración de un año, durante el segundo semestre escolar del año 2016 y el segundo semestre del año 2017, en una escuela de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Esta experiencia etnográfica puso énfasis en la duración del trabajo de campo, según lo planteado por Restrepo (2016), en base a dos razones: mientras más tiempo se dedique al terreno,

aprendiendo del contexto y compartiendo con las personas que lo conforma, más confianza se genera con los actores sociales y, por ende, se otorga más fiabilidad a las interpretaciones contextuales que se hacen.

Antes de explicar las técnicas de investigación utilizadas, es importante hacer mención a que el primero y segundo básico estuvo a cargo de la misma profesora jefe o responsable. En el año 2016 hubo 12 estudiantes, tres de ellos de Haití, con iniciales W, SY y F², mientras que en el año 2017 el curso cambió en su composición y aumentó a 15 estudiantes. Se fueron W y SY e ingresaron D, T, J y S; todos provenientes de Haití. También llegó C, originaria de Perú. A fines del año académico se integró al curso M, luego de unos días de haber llegado al país desde Haití.

En este sentido, las técnicas que fueron usadas para dar cuenta del problema investigativo son la observación participante y la entrevista en profundidad. Con respecto a la observación participante, se comprende como la práctica que consiste en vivir entre los actores sociales estudiados y llegar a conocerlos mediante la interacción (Berreman, 1968, citado en Ogbu, 2006, p. 148) y un proceso de reflexividad (Guber, 2001; Restrepo, 2016). En este caso, se asistió a alrededor de 15 clases de diferentes materias y a actividades escolares, como reuniones de padres y fiestas patrias; también se observaron recreos. La entrevista en profundidad se utilizó debido a que tiene la particularidad de centrarse en el diálogo con los entrevistados, con el fin de expresar el sentir y el pensar de los actores de forma verbal oral (palabras, significados, sentidos, etc.) y de tipo gestual y corporal (las expresiones, posturas, etc.) (Canales, 2006). De esta manera, se realizaron entrevistas a cinco profesores, una coordinadora de la Unidad Técnico Pedagógica nivel básica y una psicóloga del programa gubernamental “Aquí, Presente”; también se llevó a cabo una entrevista a D y otra a F.

Una vez recopilada y registrada la información se utilizaron dos métodos de análisis: el análisis de contenido y el análisis del discurso. Ambos se requirieron para dos fases de la investigación: una primera orientada a sistematizar, codificar y describir la información obtenida con las técnicas de investigación, con el análisis de contenido (Andréu, 1998) y a través del software Atlas TI; y una segunda etapa de interpretación de los datos descritos y sistematizados anteriormente, para lo cual se empleó el análisis del discurso (Bolívar, 2007; Van Dijk, 2010).

² En este estudio, por resguardo de identidad, se utilizarán iniciales de nombres para hacer referencia a los niños y las niñas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

Conceptualizando la diferencia

Según Grimson (2011), todos los seres humanos pertenecemos a diferentes colectivos, ya sea una aldea, un país, una región o el mundo, como también a grupos etarios, de clase, de género, generaciones o movimientos culturales o sociales. Los modos en que nos relacionamos con estas categorías identitarias se inscriben en nuestras historias culturales determinando con qué grupos uno se identifica y a quienes percibimos como “otros”, en conjunto con los significados y sentimientos que devengan de dichas categorías³ (Grimson, 2011, p. 138). En este sentido, se entiende que toda construcción identitaria es una construcción social al ser necesariamente relacional e intersubjetiva. Se constituye en procesos de comunicación e integración en los que no están ausentes conflictos y modalidades de dominación; también como diferencia respecto a otras identidades (Vergara J., Vergara J. E. y Gundermann, 2010).

Así, el concepto de alteridad se torna importante en la teoría de la identidad. Segato (2007) menciona que la estructura segmentada de la diferencia se ha desarrollado históricamente desde la alteridad y la producción de identidad. Los grupos sociales que son percibidos como “otros” derivan de esa formación en específico y de la historia de cada nación. La diferencia en este sentido se comprende en cuanto es una relación social construida dentro de los sistemas de poder que sustentan las estructuras de estas clasificaciones (Grimson, 2011; Brah, 2011).

Por lo tanto, para ahondar en el ser migrante es necesario referirnos a la diferencia. Este concepto se basa en lo planteado por Brah (2011), quien propone cuatro formas para comprender cómo se desarrolla la diferencia: 1) la diferencia como experiencia, al dar guía y sentido simbólico y narrativo al mundo como una lucha entre las condiciones materiales y el significado; 2) como relación social, como aquella que se constituye y organiza en las relaciones mediante discursos políticos, culturales, económicos y prácticas institucionales; 3) como subjetividad, al conectarse con el reconocimiento de las emociones, deseos y sentimientos, asumiendo posiciones de sujeto específicas; y 4) como identidad, al vincularse con las tres anteriores y convertirse finalmente en la manera en que experimentamos el mundo y lo significamos como identidad.

³ Por ende, mientras lo cultural refiere a las prácticas, creencias y significados rutinarios; lo identitario a los sentimientos de pertenencia a un colectivo y a los agrupamientos fundados en intereses compartidos (Grimson, 2011).

En las migraciones, la diferencia se construye a partir de la interseccionalidad, es decir, bajo relaciones sociales de poder y contextos que reproducen las desigualdades sociales. En el caso de la migración interregional, esta se encuentra inmersa en un fenómeno global de desigualdad entre economías centrales y periféricas, convirtiéndose en parte de la desigualdad global (Arango, 2003; Abad, 2005; Stefoni, 2013). De esta manera, las opresiones se cruzan e interconectan en las condiciones de vida, a partir de clasificaciones como el género, la raza, la clase, el origen nacional, la condición migratoria y la religión, entre otras (Lugones, 2005; Magliano, 2015), que pueden incidir en el acceso a derechos y oportunidades, como a las situaciones de privilegio o de exclusión que derivan de lo anterior. En el caso de este estudio, se presenció especialmente la diferenciación nacional, la condición migratoria y la religión.

Cabe mencionar que el análisis meso en el estudio de las migraciones⁴, releva además que estas se componen de redes, actividades y patrones que incluyen tanto a la sociedad receptora como a la de origen, lo cual se denomina como Teoría Transnacional (Glick-Schiller, Basch y Blanc-Szanton, 1992; Guarnizo, Portes y Haller, 2003). Esto será primordial para entender cómo se desenvuelven las identidades conectándose con el país de origen, en este caso, Haití.

De esta manera, el estudio busca dar cuenta de que las identidades se vuelven parte de un proceso, a veces difuso, de reconocimiento, resistencia y estrategia, que se produce desde y entre los mismos niños y niñas migrantes. El reconocimiento y la resistencia en este caso van de la mano y se producen en el diálogo constante entre distinguirse como extranjero/migrante y generar a partir de ello una resistencia frente a las nuevas realidades socioculturales; mientras que la estrategia se produce al aceptar que dicha realidad no siempre podrá ser apartada y que para vivir en sociedad es necesario ceder y apropiarse de nuevos patrones, conductas y prácticas del y en el país receptor, como es en este caso Chile.

Identidades en resistencia

Entre la población haitiana se construye comunidad tanto al interior del curso como fuera. En el caso del segundo año básico se ha formado un grupo de amistad muy sólido y una barrera de protección frente a imprevistos. Se apoyan en actividades, especialmente vinculadas al aprendizaje. Por ejemplo, D, quien es uno de los más aplicados en la clase, ayuda a T y J. Les

⁴ El análisis meso en el estudio de las migraciones refiere a la inclusión de la dimensión familiar como aspecto relevante para comprender la migración. Este análisis considera a la Teoría Nueva Economía de las Migraciones, Teoría de los Movimientos Migratorios y Teoría Transnacional de las Migraciones (Pedemonte, Amode y Vásquez, 2017).

asiste en sus tareas e incluso en una oportunidad observo que D escribe en el cuaderno de T la actividad encomendada por la profesora para que se pudiera ir a casa. Comparten también conversaciones sobre la comida de Haití y el mar de allá, así como de las experiencias de sus amigos en República Dominicana, puesto a experiencias migratorias anteriores en dicho país. Sus conversaciones siempre son en kreyòl debido a que prefieren su lengua según D, a excepción de cuando están con algún compañero o persona que hable español. Fuera del aula, en los recreos, fue posible observar en innumerables ocasiones la unión entre estudiantes haitianos transversalmente a los cursos. D, T y J jugaban fútbol con compañeros haitianos de diferentes niveles y sin la presencia de ningún estudiante chileno.

De todas las clases observadas, en la que más me percaté de la participación del curso y sobre todo del grupo haitiano es en la de religión. La realiza un profesor que se acompaña de canciones, videos, cuentos y otros materiales educativos para incentivar la enseñanza de Dios. Se muestran muy participativos y cantan canciones fuertemente. Parecen contentos e incluso deciden quedarse en el recreo para continuar viendo videos. Esto demuestra la intrínseca conexión religiosa de esta población, que incluso es mencionada en algunas entrevistas a docentes, y que se refleja en su disposición durante la clase.

En relación a esto es posible considerar entonces que una manera identitaria se produce en las relaciones sociales entre los mismos haitianos a partir de la realización de actividades en común, el recuerdo y el desarrollo de prácticas culturales del país de origen, prácticas religiosas y el uso del kreyòl. Ello refiere al ejercicio de diferenciarse frente a un otro, que en este caso serían los chilenos, y quienes se vuelven minoría frente a estas situaciones, en parte debido a la predominancia de población haitiana en la escuela. No obstante, esta diferenciación de comunidad migrante también se constituye para enfrentar problemáticas asociadas a su proceso de inserción⁵, como lo es principalmente el aprendizaje en el aula. Las relaciones de desigualdad se producirían entonces producto de la inacción estatal e institucional frente a las complejidades de inserción escolar. Si bien no es central para este estudio, durante la investigación se pudieron constatar nulas iniciativas en el aula y directrices para responder a las problemáticas que se presentaban para los estudiantes extranjeros.

⁵ En este estudio, se utiliza el concepto de inserción para hacer referencia al proceso de aceptación, significación y apropiación que se produce por la llegada a un entorno nuevo debido a la migración, como es en este caso para los niños y las niñas de Haití. Se decidió este concepto por sobre los conceptos de integración o inclusión, pues este estudio no busca analizar el rol estatal, institucional y pedagógico respecto a la valoración y el reconocimiento de la diversidad de grupos sociales.

Otro elemento central es el reconocimiento de la bandera respecto a la identificación con sus países de origen y como una de las principales formas para construir su identidad desde la clasificación nacional. Lo anterior se ilustra en lo acontecido durante una clase en la cual compartí con C, quien es una estudiante de origen peruano. Al conversar con ella me habla de Perú y de los viajes que ha realizado. Mientras dibuja, me pregunta qué puede dibujar, yo le doy la idea de que dibuje algo de Perú. Dibuja la bandera. T se encontraba en aquel entonces sentada al lado de ella y presencia toda la situación. Unos días después se acerca T a pedirme que le haga un cuadrado para dibujar la bandera de Haití. Se acuerda de cuando C dibujó la bandera de Perú. Dibuja dos rayas horizontales y pinta las franjas con azul y rojo. No supo terminarla y tampoco se acordaba de cómo era la bandera de Haití completa. Se frustra y sostiene “aaaah, no sé hacerla. Pero, mire tía, la dibujé para usted”. Me la muestra y frente a un agradecimiento mío, se vuelve a sentar en su puesto. En este sentido, T también reconoció lo significativo que es mostrar la bandera para dar cuenta de su origen.

Sumado a lo expuesto, es importante mencionar que la construcción de una comunidad haitiana no implica que entre estudiantes de distintas nacionalidades se reconozcan y diferencien. Durante una clase de matemáticas, se produjo una discusión entre T y la profesora debido al mal comportamiento de este, frente a lo cual C, estudiante peruana, se dio cuenta de lo sucedido y comienzan a conversar. Le dice que tiene que cambiar su actitud. Que es malo que sea molesto porque a él no le dicen nada. Surge la siguiente conversación:

“C: Tú siempre me dices peruanita a mí, como para molestarme. Molestas a todos. Tú también eres extranjero, los dos somos extranjeros. Los dos somos inmigrantes.

T: (Se queda callado, asintiendo) Al J no lo moleeesto.

C: Los tres hacen las mismas travesuras (en referencia a J, T y D)”.

Luego de la conversación, C le exige que diga que no va a molestar más. T dice que sí y ambos quedan bien. Se calma el ambiente y T con mi ayuda comienza a escribir.

Lo descrito da cuenta de que existe un reconocimiento entre los mismos migrantes sobre su experiencia como extranjeros, a través de la diferenciación nacional. En este caso, la nacionalidad haitiana se posiciona por sobre la peruana, lo cual podría tener su explicación debido a su presencia mayoritaria en el establecimiento. Llama la atención, no obstante, que C se refiera a ambos como inmigrantes y no como extranjeros. Tijoux (2013) reflexiona en torno a esto y

sostiene que el concepto “inmigrante” devela la inmigración como estigma construido, en relación a que no todas las personas extranjeras son consideradas como migrantes. Los inmigrantes serían los indeseados, quienes por color de piel, rasgos fenotípicos o características, se alejan del ideal europeo. En este caso, lo mencionado se podría justificar en base a sus experiencias y trayectorias como inmigrantes.

Identidades estratégicas

La construcción de la identidad para estudiantes haitianos también es estratégica, en cuanto se reconocen como parte de una nueva realidad, frente a la cual deben adoptar y adaptar ciertos elementos identitarios y culturales para enfrentar su inserción en el país. Como ya se mencionaba anteriormente, cuando se relacionan con estudiantes que hablan español se comunican a través de dicho idioma. No obstante, también adquieren modismos y groserías chilenas. En W observé por primera vez el uso palabras que eran totalmente chilenas, sobre todo en improperios. Repetía “huevoón” cuando se relacionaba con sus compañeros y “po” al terminar sus frases. Otros que escuché de niños y niñas haitianas fueron: “altiro⁶”, “achuntar⁷”, “bacán⁸”, “cabro/a⁹”, “fome¹⁰”, “guata¹¹”, “lesear¹²”, entre otros. De esta manera, se conectaban y comprendían en un lenguaje común. A pesar de ello, también surgía el uso del español y los modismos en respuesta a la molestia de estudiantes chilenos, quienes expresaban su malestar con estudiantes haitianos cuando estos hablaban solo en kreyòl.

Lo mismo sucede con los juegos. Estos son resignificados a partir de la cultura chilena. Un día me acerqué a saludar al grupo que se componía por todos los estudiantes haitianos del curso luego de la clase. Se encontraba D molesto, frente a lo cual le pregunté qué le sucedía. Responde que se encontraba enojado por haber perdido el “taca taca”¹³. Le digo que mejor juguemos entre todos al algo y pregunto si saben jugar al “cachipún”¹⁴. Me responden que sí y que juguemos, pero que debíamos poner alguna penitencia. Les propongo saltar cinco veces cuando alguien pierda. Así comenzamos:

⁶ Realizar algo inmediatamente.

⁷ Sinónimo de acertar.

⁸ Adjetivo que califica a aquello que resulta positivo o genial.

⁹ Se utiliza para referirse a “joven”.

¹⁰ Sinónimo de aburrido.

¹¹ Refiere al estómago.

¹² Realizar acciones disparatadas con el fin de entretenerse o molestar.

¹³ Taca Taca se le denomina al fútbol de mesa en Chile.

¹⁴ El cachipún es también conocido como “piedra, papel o tijera” en otros países.

“Ca-chi-pún”¹⁵ repiten conmigo. Pierde D y salta. Luego pierdo yo y salto. Luego D, y así por tres juegos más. Llegan dos amigas de S de primero básico y se incluyen al juego, mientras D y T les explican el juego en kreyol. Terminamos el juego y S con sus amigas se van a sus casas. F nos dice que juguemos nuevamente, pero esta vez otro juego:

“Ca-chi-pún... ¡Bombero! ¡Policía!”. Se ríen y gritan que pierde D, porque no alcanzó a hablar y terminó siendo el fuego. No logro entender y me explican. El juego consistía en que en vez de piedra, papel o tijera, hay que ser fuego, agua, policía o bombero. Quien pierde es el fuego, pues sus compañeros(as) de juego alcanzan a apagarlo diciendo alguno de los otros tres, es decir, o agua, policía o bombero. Jugamos un rato y luego se marchan a sus casas.

Esta escena refleja que los juegos que se conocen en Chile son utilizados por ellos y ellas, y reapropiados según sus intereses. En este caso, para yo poder participar en la dinámica, debían jugar algo que yo supiera. Ya en la segunda dinámica aprovecharon este juego para dar un vuelco hacia uno nuevo que habían creado. De esta forma continúan, en cierta medida, diferenciándose de lo establecido en el país.

El idioma además es de vital importancia para las relaciones sociales, por un lado, debido a que quienes desconocen el español no podían relacionarse con la población chilena. Esto se ilustra en la distancia que toman las niñas del curso respecto a S, quien solo se juntaba en el recreo con compañeras haitianas de un nivel inferior. Frente a esta situación le pregunto a C por qué no se juntaban con S, a lo que me responde: “No jugamos con ella porque no la entendemos”. Por otro lado, el idioma también significaba enfrentamientos entre los estudiantes haitianos en algunas ocasiones, como es el caso de F y su molestia desempeñando un rol de intérprete y traductora con respecto al kreyòl, debido al pedido de la profesora, lo cual se ejemplifica de la siguiente manera:

Cuando llegó W yo le dije si ella nos podía traducir y 'no, yo no sé el idioma de él, yo sólo sé chileno', 'Ahhh, le digo yo, pucha voy a tener que llamar a otra niña (...) ah ya, ya si ahora sí sé'. (...).Mmm, sí le molesta. A veces yo le digo, no sé po, la S me pide algo y no sabíamos qué, entonces pucha, le digo yo "¿F puedes?"; "no, no quiero". Y después como la vio tan afligida a la S, ahí le habló el idioma y le dice como "goma", 'Ah, ya tía, quiere la goma, pásesela'" (Entrevistada E1. Noviembre, 2016).

Entre las razones de esta reacción y la molestia de F tendría que ver con un proceso de inserción al contexto chileno frente al cual evita cualquier relación con su país de origen. Esta situación era interpretada por la profesora como un intento por dejar de lado Haití y reconocerse solo como chilena. Para D esta situación es constante con quienes ingresan recientemente al país, como lo expresa durante la entrevista. En ella menciona que fue difícil para él ir a la escuela una vez que llegó al país debido a no saber español, cuando asistía a otro establecimiento.

En este sentido, si bien se menciona en el apartado anterior que entre las maneras de crear comunidad migrante se encontraba el uso del kreyòl, el aprendizaje del idioma utilizado en Chile es primordial para llevar adelante la inserción en el país. En el caso de desconocerlo, las relaciones sociales se limitan en gran medida a la interacción entre población haitiana. Sin embargo, cuando se está conociendo de ambos, esto también puede dar origen a situaciones como el que ejemplificaba F, en cuanto se intenta evitar el uso del kreyòl para vincularse e insertarse más socialmente respecto a la realidad chilena.

4. CONCLUSIONES

Este estudio tuvo como objetivo principal interpretar las construcciones identitarias que experimentan niños y niñas provenientes de Haití en un contexto educativo. Así, se dio cuenta que las identidades se producen a partir de un proceso de reconocimiento, pero a la vez de resistencia y estrategia, desde y entre los mismos niños y niñas migrantes en las nuevas realidades socioculturales. De esta manera, se produce un diálogo entre relaciones y prácticas sociales que diferencian, por un lado, a partir de la resistencia con una comunidad haitiana que es a la vez también una forma de enfrentar problemáticas asociadas al proceso de inserción; y por otro lado, mediante el ejercicio de la estrategia, al reconocerse como parte de una nueva realidad, frente a la cual deben adoptar y adaptar ciertos elementos identitarios y culturales para enfrentar su inserción en el país.

Los resultados aquí planteados se sostienen en una idea de identidad(es) como construcción social al constituirse en un proceso necesariamente relacional e intersubjetivo. Con ello se plantea que las identidades en resistencia y las identidades estratégicas no son excluyentes entre sí y que, muy por el contrario, son parte de las diversas maneras que pueden adquirir. En este caso, se hizo referencia especialmente a la interseccionalidad de la diferencia desde la nacionalidad, lo cual invita a pensar en la urgencia de abordar estos procesos identitarios en la niñez migrante a partir de categorías como el género, la sexualidad o la raza. Para ello, sin duda, es necesario más que

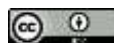
nunca la etnografía escolar, entendiendo a las escuelas y el contacto directo con sus actores como una de las maneras esenciales para comprender las problemáticas que vive la población extranjera, especialmente niños y niñas, en los países receptores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

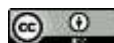
- Abad, L. (2005). Paradigmas teóricos y explicación de los flujos migratorios internacionales en tiempos de globalización. *Una revisión Crítica. Revista de historia actual*, 3 (3), 147-159.
- Andréu Abela, J. (1998). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada*, 10 (2), 1-34.
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: Luz y Sombra. *Migración y desarrollo*, 1 (1), 4-22.
- Arriagada V., Silva C. (2017). Estadísticas Departamento de Extranjería y Migración. Perfil socio-demográfico de migrantes internacionales en Chile. En: *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencias y propuestas para políticas públicas*. Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo.
- Bernales, M., Cabieses, B., McIntyre, A., Chepo M. (2017). Desafíos en la atención sanitaria de migrantes internacionales en Chile. *Revista Perú Med Exp Salud Pública*, 34 (2), 167-175.
- Bolívar, A. (2007). Los primeros problemas del analista: ¿Qué teorías? ¿Qué métodos? ¿Por dónde empezar? En: *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* Caracas, Venezuela: Los libros de El Nacional.
- Brah, A. (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Bustamante I. (2017). Desigualdades que atraviesan fronteras. Procesos de inserción laboral de mujeres haitianas al mercado de trabajo en Chile. *SOPHIA AUSTRAL*, 20, 83-101.
- Campos, J. (2018). Diálogo intercultural en las aulas. El caso chileno haitiano. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17 (35), Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.



- Campos, J. (2019). Estudiantado haitiano en Chile: aproximaciones a los procesos de integración lingüística en el aula. *Revista Educación*, 43 (1), Universidad de Costa Rica, Costa Rica.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM.
- Cano M., Soffia M., Martínez J. (2009). Conocer para legislar y hacer política: los desafíos de Chile ante un nuevo escenario migratorio. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7228/S0900516_es.pdf?sequence=1
- Carrillo, C. (2016). La reproducción de las desigualdades en el mundo del trabajo y en la escuela. El caso de los(as) hijos(as) de inmigrantes latinoamericanos y caribeños en el sistema educativo chileno. En: *Racismo en Chile. La piel como marca de la inmigración*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Casen Nacional (2016). Inmigrantes. Síntesis de resultados. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2016). Anuario estadístico nacional 2005-2014. Recuperado de <https://www.extranjeria.gob.cl/media/2019/04/Anuario.pdf>
- Fuenzalida, J. (2017). *Creecer sin fronteras: integración sociocultural de niñas y niños haitianos de una escuela municipal de Quilicura mediante un taller de producción de video*. Tesis de magíster. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Glick Schiller, N., Basch, L., Blanc-Szanton, C. (1992). Transnationalism: A new analytic framework for understanding migration. *Annals of the New York academy of sciences* 645, 1-24.
- Grimson, A. (2011). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Guarnizo L., Portes, A., Haller W. (2003). Assimilation and Transnationalism: determinants of transnational political action among contemporary migrants. *American Journal of Sociology* 108 (6), 1211-1248.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Trabajo de campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Grupo Editor.



- Hammersley, M., Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de Investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Departamento de Extranjería y Migración. (2019). Estimación de personas extranjeras residentes en Chile. Santiago de Chile.
- Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos del Mercosur. (2017). Diagnóstico regional sobre migración haitiana. Argentina: IPPDH.
- James, A., Prout, A. (2015). *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the sociological Study of Childhood*. Oxon, United States: Routledge.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política* 24, 61-76.
- Magliano, M. (2015). Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos. *Estudios Feministas*, 23 (3), 691-712.
- Ministerio de Educación (2013). Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de estudio. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl/605/w3-propertyvalue-49443.html>
- Ministerio de Educación. (2017). Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros. (1era. Ed.). Santiago: División de Educación General. Recuperado de <https://www.supereduc.cl/resguardo-de-derechos/inclusion-de-estudiantes-migrantes/>
- Navarrete, B. (2015). Factores explicativos de una oleada migratoria. El caso de Haití. *Revista de ciencias sociales*, 21 (1), 97-107.
- Ogbu, John. (2007). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología*, 27, 81-102.
- Pavez, I. (2013). Los significados de “ser niña y niño migrante”: conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile. *Polis*, 12 (35), 183-210



- Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., Olgún, C., Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *Revista Entre Diversidades*, 11, 71-97.
- Pavez, I., Ortiz, J., Sepúlveda, N., Jara, P., Olgún, C. (2019). Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. *Interciencia*, 44 (7), 414-420.
- Pedrero V., Oyarte M., Cabieses B. (2017). Análisis encuesta Casen. Perfil socio-demográfico de migrantes internacionales en Chile. En: *La migración internacional como determinante social de la salud en Chile: evidencias y propuestas para políticas públicas*. Santiago de Chile, Chile: Universidad del Desarrollo.
- Pérez T. (2008). Fronteras imaginarias en América Latina: la experiencia migratoria de haitianos en Chile. *Rumbos TS*, 3, 69-82.
- Queiruga, E. (2018). *Un acercamiento a las prácticas inclusivas de docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes migrantes haitianos, de la Escuela Luis Cruz Martínez de la comuna de Quilicura en el año 2018*. Tesis de magíster. Universidad Mayor.
- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas”. *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1), 162-179.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. Bogotá, Colombia: Envió editores.
- Riedemann A. y Stefoni C. (2015). Sobre el racismo, su negación y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14 (12), 191-216
- Rojas, N., Amode, N., Vásquez, J. (2016). Resumen de los principales resultados de la investigación “Migración haitiana hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios”. En: *Migración haitiana en Chile*. Boletín informativo N° 1. Santiago de Chile: DEM.
- Rojas, N., Amode, N., Vásquez, J. (2017). Migración haitiana hacia Chile: origen y aterrizaje de nuevos proyectos migratorios. En: *Migración haitiana hacia el sur andino*. Santiago, Chile: Colección OBIMID volumen n°3.
- Rojas, N., Koechlin, J., Eguren, J., Yaksic, M. (2017). Introducción. En: *Migración haitiana hacia el sur andino*. Santiago, Chile: Colección OBIMID n°3.

- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). *La construcción del marco teórico en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Colección Campus Virtual.
- Segato, R. (2007). Identidades políticas y alteridades históricas. *Nueva Sociedad*, 178, 104-125.
- Suárez, L. 2015. Nuevos migrantes, viejos racismos: Los mapas parlantes y la niñez migrante en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 627-643.
- Stefoni, C. (2013). Transformaciones sociales a partir de los nuevos procesos migratorios. En: *Generación de diálogo Chile- Perú/ Perú- Chile. Documento 4: Aspectos migratorios*. Santiago de Chile: Institutos de Estudios Internacionales, Universidad de Chile.
- Stefoni, C., Stang, M., y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 48(185), 153-182.
- Stefoni, C. (2017). Prólogo. En: *Migración haitiana hacia el sur andino*. Santiago, Chile: Colección OBIMID volumen n°3.
- Tijoux, M. (2013). Niños (as) marcados por la inmigración peruana: estigma, sufrimientos, resistencias. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 61, 83-104.
- Valenzuela, P., Riveros, K., Palomo, N., Araya O., Campos, B. Salazar, C. y Tavie, C. (2014). Integración laboral de los inmigrantes haitianos, dominicanos y colombianos en Santiago de Chile. *Revista Antropologías del Sur* 2, 101-121.
- Van Dijk, T. (2010). Análisis del discurso del racismo. Crítica y emancipación. *Revista latinoamericana de ciencias sociales* 2 (3), 65-94.
- Vedoya, S. y Rivera, V. (2018). Gobierno cifra en más de un millón el número de inmigrantes que están en Chile. La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/gobierno-cifra-mas-millon-numero-inmigrantes-estan-chile/121733/#>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, M. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. El modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Vergara, J., Vergara, J. E., Gundermann, H. (2010). Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (51), 57-79.

Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Agradecimientos / Acknowledgments:

Expreso mi agradecimiento a los docentes del programa de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado.

Conflicto de intereses / Competing interests:

La autora declara que no incurre en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

No aplica.

Fuentes de financiamiento / Funding:

La autora declara que no recibió un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

La autora declara no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

