

DISPOSICIONES CULTURALES DE MADRES HAITIANAS EN LA ELECCIÓN ESCOLAR DE SUS HIJOS/AS EN CHILE

JAVIER CORVALÁN¹ 

CLAUDIA CÓRDOBA² 

DAISY MARGARIT³ 

KARINA ROJAS⁴ 

RESUMEN: A partir de una aproximación teórica socio-estructuralista se propone el concepto de *habitus de escolarización* para analizar la manera en que familias haitianas inmigrantes en Chile acceden y permanecen en escuelas en las que se encuentran segregadas junto a otras familias migrantes. Mediante un dispositivo cualitativo de análisis y recolección de información y a partir de un estudio de caso y entrevistas a madres haitianas con hijos/as en distintas escuelas en Santiago, se concluye que tal segregación se debe a una interacción entre las disposiciones culturales de estas familias hacia la escolarización junto con el despoblamiento de cierto tipo de escuelas chilenas debido a factores objetivos.

Palabras claves: Estudiantes migrantes. Haití. Segregación escolar. *Habitus*. Sistema escolar chileno

CULTURAL DISPOSITIONS OF HAITIAN MOTHERS IN THE SCHOOL CHOICE OF THEIR CHILDREN IN CHILE

ABSTRACT: From a socio-structuralist theoretical approach, the concept of *schooling habitus* is proposed to analyze the way in which Haitian migrant families in Chile access and remain in schools in which they are segregated along with other migrant families. Through a qualitative device for analysis and data collection and from a case study and interviews with Haitian mothers with children in different schools in Santiago, it is concluded that such segregation is due to an interaction between the cultural dispositions of these families towards schooling together with the depopulation of certain types of Chilean schools due to objective factors.

Keywords: Migrant students. Haiti. School segregation. *Habitus*. Chilean school system.

1. Universidad Alberto Hurtado – Facultad de Educación – Departamento de Política Educativa y Desarrollo Escolar – Santiago, Chile. E-mail: jcorvala@uahurtado.cl

2. Universidad de Santiago de Chile – Facultad de Humanidades – Departamento de Educación – Santiago, Chile. E-mail: claudia.cordoba.c@usach.cl

3. Universidad de Santiago de Chile – Instituto de Estudios Avanzados IDEA – Santiago, Chile. E-mail: daisy.margarit@usach.cl

4. Universidad Rey Juan Carlos – Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática – Departamento de Ciencias de la Computación – Madrid, España. E-mail: karinah.rpatuelli@urjc.es

Editor de sección: Vicente Sisto 

Trabajo desarrollado dentro del Proyecto ANID/FONDECYT regular 1190967 - Elección de Escuela en Familias Migrantes en Chile.

DISPOSIÇÕES CULTURAIS DE MÃES HAITIANAS NA ESCOLHA ESCOLAR DE SEUS FILHOS/AS NO CHILE

RESUMO: A partir de uma abordagem teórica socioestruturalista, o conceito de *habitus escolar* é proposto para analisar a forma como as famílias de imigrantes haitianos no Chile acessam e permanecem nas escolas nas quais são segregadas junto com outras famílias de imigrantes. Por meio de um dispositivo de coleta e análise de dados qualitativos e de um estudo de caso e entrevistas com mães haitianas com filhos em diferentes escolas de Santiago, conclui-se que tal segregação se deve a uma interação entre as disposições culturais dessas famílias para a escolarização junto com o despovoamento de certos tipos de escolas chilenas por fatores objetivos.

Palavras-chave: Estudantes migrantes. Haiti. Segregação escolar. Habitus. Sistema escolar chileno.

Antecedentes: La Migración Haitiana en Chile y su Presencia en las Escuelas

En las últimas dos décadas Chile ha experimentado un importante crecimiento en los flujos migratorios proveniente en su mayoría de países de América Latina y del Caribe. Con ello, la proporción de extranjeros residentes ha aumentado casi ocho veces en tal periodo, llegando en el año 2020 al 7,5 % de total de la población nacional. Dentro de este conjunto, la población haitiana es uno de los colectivos de más reciente y masiva llegada al país. Los primeros lo hicieron muy incipientemente en el periodo 2010-2015 y posteriormente, su presencia se incrementó notablemente, constituyendo la tercera población extranjera más numerosa en Chile (12,5 %), detrás de la venezolana (30,7 %) y peruana (16,3 %) (INE; DEM, 2021).

Debido a las características etarias y familiares de los inmigrantes haitianos -por lo general núcleos familiares jóvenes- una parte importante de ellos debe enfrentar el proceso de escolarización de sus hijos/as a su llegada a Chile. Este se desarrolla en un sistema escolar con características y dinámicas que han sido ampliamente estudiadas bajo el concepto de mercado escolar abierto, con escuelas tanto públicas como privadas subsidiadas por el Estado y con una alta segregación a nivel socioeconómico (BELLEI et al., 2018; CORVALÁN et al., 2016). A partir de datos administrativos de la autoridad educativa chilena, se constata que el alumnado migrante tiende a segregarse escolarmente, es decir, a concentrarse en un grupo reducido de escuelas (EYZAGUIRRE; AGUIRRE; BLANCO, 2019). Este escenario escolar segregado se produce en Chile considerando, además, algunas particularidades de su sistema educativo. Entre ellas se encuentra que la mayoría de los estudiantes (56 % en 2022) asisten a establecimientos privado-subsidiados que luego de una reforma en el año 2015 son actualmente gratuitos en su mayoría. En contrapartida, una minoría de estudiantes (36 % en 2022) asiste a escuelas públicas, ya sea pertenecientes a las municipalidades o bien a los recientemente creados Servicios Locales de Educación. Finalmente, una minoría de estudiantes (8 % en 2022) asiste a establecimientos privados que no reciben subvención estatal.

La investigación desarrollada en Chile muestra que una vez que los estudiantes migrantes se encuentran escolarizados en un establecimiento, la relación con sus familias suele ser “escuelocéntrica” (MORA-OLATE, 2021), ya que se produce únicamente en relación con sus solicitudes y en el marco que ésta define. Asimismo, los profesionales que trabajan con familias migrantes suelen valorar negativamente sus pautas de crianza, entendiendo que las negligencias o maltratos se explican fundamentalmente por

los patrones culturales imperantes en sus países de origen. De esta forma, mientras las familias son percibidas como potencialmente vulneradoras de los derechos de niños, niñas y jóvenes, las escuelas (y otras instituciones) son valoradas como protectoras (PAVEZ-SOTO et al., 2020). En el caso de las familias haitianas, éstas son desvalorizadas aún en mayor medida en función de su extrema pobreza y exclusión social, lo que se vincula con el limitado dominio del castellano, su inserción en trabajos mal remunerados y una supuesta “ingenuidad” (CALQUÍN; GALAZ; MAGAÑA, 2022). Por su parte, FIERRO RETAMAL (2019) documenta que las familias haitianas tienen altas expectativas en cuanto a su logro educativo, considerando la educación formal como indispensable para alcanzar un mejor nivel de vida. Valoran como un aspecto positivo del sistema escolar chileno el acceso gratuito a escuelas públicas, pero a la vez consideran que la escuela chilena es menos exigente y rigurosa que la de su país de origen. Junto a ello, y por algunas razones ya mencionadas (conocimiento del castellano, extensas jornadas laborales, limitación al espacio doméstico en el caso de las mujeres y otras), suelen tener una visión limitada de la experiencia escolar de sus hijos e hijas. También algunos autores han atribuido a las redes sociales y a los lazos nacionales un rol predominante en el asentamiento de los colectivos migrantes, causando muchas veces concentraciones en determinados sectores urbanos en comunas o poblaciones específicas (EDWARDS; GREENE, 2022). En particular, la población haitiana reside mayoritariamente en territorios periféricos, con bajo nivel de ingresos, escaso acceso a servicios públicos de calidad y alto grado de inseguridad ciudadana (ROJAS PEDEMONTTE; AMODE; VÁSQUEZ RENCORET, 2015).

En cuanto a los aspectos institucionales, es importante considerar que las políticas nacionales de educación se implementan en espacios locales, en los que suele desplegarse una política de “estado de ánimo” (THAYER CORREA; STANG ALVA; DILLA RODRÍGUEZ, 2020) desde la cual, el reconocimiento de los derechos de las familias migrantes depende del grado de compromiso de las autoridades o funcionarios de turno. También se han indicado problemas particulares en estas familias para acceder a la escolarización debido a exigencias de documentación (UNESCO, 2019) y a su derivación hacia escuelas distintas hacia las de su preferencia inicial (GALAZ VALDERRAMA; POBLETE; FRÍAS, 2017; POBLETE MELIS; GALAZ VALDERRAMA, 2017). Junto a ello, el hecho de que un conjunto de escuelas privadas subvencionadas continúe cobrando financiamiento compartido¹ (CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS, 2019) se constituye como una barrera de entrada para algunas familias migrantes (CÓRDOBA; ALTAMIRANO; ROJAS, 2020; JOIKO; VÁSQUEZ, 2016; STEFONI et al., 2008). Asimismo, algunos estudios documentan que en Chile las familias migrantes evitan situaciones de discriminación y maltrato hacia sus hijos (MOYANO DÁVILA; JOIKO; OYARZÚN, 2020; OYARZÚN; PARCERISA; CARRASCO, 2022; RIEDEMANN; STEFONI, 2015; SALAS et al., 2017) y por ello, podrían escoger establecimientos con mayor proporción de estudiantes migrantes. En el caso específico de la población haitiana, diversas investigaciones han documentado la existencia de dificultades en su inserción escolar debido a su diferencia lingüística, el color de su piel, su situación económica o nacionalidad (PAVEZ-SOTO et al., 2018; 2019). De esta forma, y con el objeto de sortear las dificultades con las que se encuentran, las familias migrantes comparten en sus redes informaciones, incluyendo lo relacionado al acceso a escuelas (JOIKO; CORTÉS SAAVEDRA, 2022).

Dentro de este panorama, nos preguntamos por un aspecto específico de la relación de las familias haitianas con el sistema escolar: las características del acceso, permanencia y eventual abandono de las escuelas. Por ello indagamos en las razones para asistir a ellas, es decir, cómo estas familias identificaron y accedieron a esos establecimientos y cuáles han sido los motivos para permanecer en ellos o, eventualmente, para cambiarse a otros.

Marco Conceptual: la Escolarización como Habitus y la Segregación Escolar como Fenómeno Social

Numerosas investigaciones han constatado que las familias, sobre todo aquellas que habitan contextos urbanos y que tienen posibilidad teórica o concreta de elección de escuela, no escolarizan a sus hijos/as ni permanecen o cambian de establecimiento tomando decisiones en un vacío cultural u orientadas solamente por una racionalidad instrumental. Al contrario, se ha concluido que tales decisiones obedecen de manera significativa a la posición que las familias tienen en el espacio social y con ello también a la influencia de un conjunto de orientaciones culturales que les son propias (VAN ZANTEN, 2016; ORELLANA et al., 2018). En este contexto, para la investigación educativa la comprensión del proceso de escolarización en familias de una misma sociedad es una tarea compleja y lo es más aun cuando se trata de familias inmigrantes de primera generación, dado los procesos reconfigurativos que ellas deben realizar en el espacio social de llegada (PÉREZ; PALMA, 2021).

En esta investigación planteamos que los migrantes de llegada reciente al nuevo país, desarrollan el proceso de escolarización de sus hijos bajo las concepciones y disposiciones sobre la institución escolar adquiridas mayoritariamente en su sociedad de origen. A su vez, éstas se articulan con las posibilidades objetivas de escolarización en los contextos de destino, tales como costos, cupos disponibles, características de los procesos de admisión, etc. El conjunto de concepciones y disposiciones primarias adquiridas en su sociedad de origen respecto de una práctica, en este caso la escolarización, puede ser comprendido a partir de lo que en teoría sociológica contemporánea se conoce como *habitus*.

El concepto de *habitus* ha sido utilizado en múltiples contextos como parte de una teoría social referida a los procesos de estabilidad y cambio en las sociedades contemporáneas y a la orientación de la acción de individuos y grupos dentro de espacios diferenciados denominados campos. En esta conceptualización, la acción humana se desarrolla en estos campos o espacios sociales por agentes – que a su vez disputan espacios a otros agentes – a partir de la posesión de capitales específicos (BOURDIEU, 2007). Por ello, el campo debe ser entendido como un escenario de disputa entre tales agentes por la legitimidad de ciertas concepciones y prácticas en torno a un área de interés específica en la sociedad como puede ser el arte, la política, la ciencia o la educación, en una dinámica constante que tiende a generar campos cada vez más específicos. Dentro de esta teorización, cada campo es portador de un *habitus* dominante, es decir, de una manera legitimada de pensar y actuar en él, consolidándose así disposiciones de pensamiento y práctica durables en los agentes (BOURDIEU, 2015).

El proceso de escolarización estaría orientado por tales disposiciones, es decir, por maneras concebidas como legítimas y deseables de llevarlo a cabo. Ello incluye las representaciones en torno a los beneficios del aprendizaje escolar y de la *buena* escuela o de la institución escolar óptima para los hijos, en articulación con la posición social de la familia y con su correlato objetivo con las posibilidades de escolarización: “los *habitus* son principios generadores de prácticas distintas y distintivas, esquemas clasificatorios, principios de clasificación [...] establecen diferencias entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal” (BOURDIEU, 2007, p. 20).

El *habitus* se expresa en disposiciones durables y de difícil y lenta modificación, por tanto, es factible proponer que, en el caso de la población migrante, el *habitus*, encarnado en los sujetos desde sus sociedades de origen, los orienta en la toma de decisiones sobre la escolarización. Esto ocurre en un contexto distinto, pero en parte similar en ambos países, dadas ciertas características universales que adquieren las escuelas en distintas sociedades. Bourdieu se aproxima a este proceso en las siguientes palabras: “el *habitus*, en tanto disposición general y transferible, realiza una aplicación sistemática y universal que se extiende más allá de los límites de aquello que ha sido directamente adquirido” (BOURDIEU, 1979, p. 190, nuestra traducción).

El *habitus* ligado a la escolarización de la población haitiana en Chile, operaría como un dispositivo para interpretar y orientar su acceso, expectativas y vivencias cotidianas en las escuelas, reconceptualizando o ignorando aquello que le es distinto o contradictorio y compatibilizando los elementos que se asemejan a la experiencia que lo forjó. Tal proceso culmina en aquello que Bourdieu señala como correspondencia (o incompatibilidad) entre las estructuras sociales y las estructuras mentales (BOURDIEU; WACQUANT, 2008), en este caso entre la conceptualización de la práctica de escolarización en las familias migrantes y la organización tanto objetiva como simbólica del sistema escolar de llegada. En definitiva, el tipo de análisis que buscamos es el que Bourdieu (2007) señala como “la relación entre las posiciones sociales (concepto relacional), las disposiciones (o los *habitus*) y las tomas de posición, las ‘elecciones’ que los agentes sociales llevan a cabo en los ámbitos más diferenciados de la práctica” (p. 16).

Teniendo como antecedente que los migrantes haitianos en Chile constituyen, en su gran mayoría, la primera generación residente en este país, proponemos que este *habitus de escolarización* aún se encuentra estructurado de manera prioritaria por la experiencia tanto individual como colectiva adquirida en Haití. En términos específicos, planteamos que un *habitus de escolarización* incluye mínimamente lo siguiente: a) la experiencia de las familias en sus procesos previos de escolarización y los atributos asociados a la educación escolar, con la consiguiente constitución mental de tipos de escuelas deseables y no deseables para su hijos/as; b) el proyecto de familia y de futuro ideal para sus hijos y la interpretación del mismo en torno a tipos particulares de escolarización; y c) la reorientación y eventual acomodo de las disposiciones frente a los mensajes del medio de llegada de la familia migrante, en particular de otras familias tanto connacionales como locales.

Sumado a lo anterior, cabe señalar que el proceso de escolarización pone en juego distintos capitales de los agentes, culturales, económicos, sociales y simbólicos, principalmente, y los diferentes niveles de posesión y articulación de estos explicarían las variaciones en la conducta de escolarización. En el caso que nos ocupa, el capital cultural puede estar determinado principalmente por el nivel de escolaridad de la familia, y a su vez por otros aspectos tales como el dominio de idiomas - particularmente relevante en este caso - y el tipo de oficio desempeñado en su trayectoria laboral. Por su parte, el capital económico, resulta más evidente dada su equivalencia al nivel de ingresos monetarios de la familia. El capital social adquiere cierta particularidad para el caso de los colectivos migrantes ya que, como definición, corresponde a la red de relaciones sociales que se activan y articulan para posicionar a los individuos en el espacio social: “todo aquello que le ocurre a un individuo, a un agente o a un grupo por intermedio de sus ‘relaciones’ sean o no institucionales con otros agentes u otros grupos” (BOURDIEU, 2015, p. 525). Por último, el capital simbólico de los colectivos migrantes refiere a la representación de que son objeto en la sociedad receptora y en este caso, de los agentes escolares. Como señala Bourdieu (2015, p. 130), el capital simbólico es siempre un capital de *reconocimiento*.

Por su parte, la segregación escolar entendida como una distribución desigual de los estudiantes de un sistema o subsistema escolar de acuerdo con categorías sociales (clase social, etnia, raza, género) ha sido un tema de largo estudio en sociedades desarrolladas (HANUSHEK et al., 2003; ORFIELD, 2001) y relativamente reciente en América Latina y en Chile (BARTHOLO; COSTA, 2018; BELLEI et al., 2018; VALENZUELA; BELLEI; DE LOS RÍOS, 2014; BELLEI 2013). Las investigaciones sobre segregación escolar han señalado a las estructuras de los sistemas educativos, como una de sus principales explicaciones, destacándose especialmente los análisis críticos a las regulaciones de mercado escolar que se han establecido en algunos países como Chile, aludiéndose con ello al incentivo de la elección de escuela por parte de las familias y a la competencia entre los establecimientos por captar alumnos y recursos vía subsidio de la demanda, entre otros elementos (ZANCAJO; BONAL, 2020). En tales sistemas escolares, las familias con mayor acumulación de capitales, en particular el de tipo cultural, lograrían un mejor desempeño en los escenarios competitivos de acceso a

las escuelas; a su vez los establecimientos con mayor capital simbólico tenderían a preferir a tales familias, dinámica que explicaría en gran medida el resultado segregado del sistema escolar en su conjunto (BELLEI et al., 2018). Otras dos líneas de reflexión, no necesariamente excluyentes de la anterior, han buscado explicación a la segregación escolar. Por una parte, los procesos de auto-segregación de grupos étnicos, religiosos o de clases sociales (ILABACA TURRI, 2021) y por otra parte, el análisis de la segregación urbana como determinante en la correspondencia entre el lugar de residencia, la clase social y la escuela a la que se asiste (RAVEAUD; VAN ZANTEN, 2007).

De esta manera, la investigación y teorización de la segregación escolar, tanto a nivel internacional como chilena y referida a la población general como a la migrante, oscilaría entre la clásica distinción sociológica entre estructura y agencia, es decir, entre la determinación que la forma y la dinámica reguladora del sistema escolar, así como la que otros determinantes sociales le imponen a las familias y la voluntad o acción de aquellas en torno a lo que es constituido como “preferencia”. En nuestro análisis consideraremos la vinculación de ambas perspectivas.

Acercamiento al Habitus de Escolarización de las Familias Haitianas: el Sistema Escolar y los Procesos de Acceso a la Escuela en Haití

En comparación a los restantes países de América Latina, el sistema escolar de Haití dista aun de llegar a los indicadores promedios de la región. Es así como, por ejemplo, su tasa de escolarización se acerca al 60 % en educación primaria y a 20 % en secundaria, cifras que son consecuencia de una escasa oferta estatal (ABRAHAM, 2020; ELACQUA; IRIBARREN; SANTOS, 2018): “Las familias de los barrios de menores ingresos no pueden enviar a sus hijos a las escuelas públicas, ya que ellas son casi inexistentes” (LANGE, 2021, p. 238). Esta baja oferta de escuelas estatales conlleva a que Haití sea el país con la mayor proporción de escuelas privadas en el mundo. Las estadísticas nos indican que entre el 80 % y 90 % de los niños haitianos escolarizados ha asistido a ese tipo de establecimiento (ELACQUA; IRIBARREN; SANTOS, 2018). Tales escuelas constituyen una amalgama de instituciones dentro de las que se cuentan aquellas de iniciativa privada y con fines de lucro, otras pertenecientes a organizaciones no gubernamentales y a iglesias y otras difíciles de clasificar² (THIEL, 2008). Esta estructura extremadamente heterogénea del sistema escolar haitiano ha permanecido estable desde mediados del siglo XX (LANGE, 2021).

La mayor parte de las escuelas privadas exige una contribución financiera y por ello la *normalidad* escolar haitiana incluye pagar por la educación escolar, aun cuando se trate de familias en condiciones de pobreza crítica (LANGE, 2021). Esta realidad explicaría por qué en las entrevistas que realizamos para esta investigación, casi no hubo alusión a una preferencia entre escuelas privadas o públicas como y tampoco una crítica al pago que deben hacer en algunos casos.

La falta de escuelas en Haití coexiste con una fuerte creencia en la movilidad social a partir de la educación (GEDRO; HARTMAN, 2016; THIEL, 2008). La escuela es un bien escaso en Haití y refleja tanto o más que en otros países de América Latina la esperanza de una mejor vida para los hijos/as. Como veremos en el caso haitiano, muchas veces este anhelo está ligado a la migración, aspecto que es descrito con claridad por Thiel (2008) en torno a la motivación para escolarizar a los hijos en Haití en armonía con el proyecto de migración familiar: “La educación básica fue una precondition para la emigración a Estados Unidos o Canadá y el aporte de algún miembro de la familia trabajando en el exterior puede elevar considerablemente los ingresos de una familia haitiana” (THIEL, 2008, p. 111).

Esta caracterización nos sirve para proponer algunos postulados preliminares respecto a las disposiciones culturales de la escolarización en familias haitianas en Chile, las que posteriormente contrastamos con nuestros hallazgos. Tales postulados son: i) la educación escolar es un bien escaso y de difícil acceso en Haití de manera que, estando en Chile, la tendencia es a asistir y a permanecer en aquellas escuelas que se tenga al alcance y no a observar o comparar varias escuelas, tal como se espera en un mercado educativo; ii) La naturaleza institucional de la escuela, incluyendo su dependencia (pública o privada) así como su identidad confesional o laica tiende a ser indiferente para las familias (LANGE, 2021); iii) La disposición al pago por la escolarización está naturalizada en las familias haitianas. Un aspecto transversal presente en estos tres primeros postulados refiere a la debilidad de acción y crítica de las familias frente al sistema escolar, es decir, la tendencia a aceptar y valorar las características de la educación recibida solo por el hecho de recibirla (GEDRO; HARTMAN, 2016) y iv) No es posible comprender las disposiciones culturales de las familias haitianas si no es al interior de una representación de sí mismos como migrantes, sean potenciales o ya constituidos, camino a un destino ideal que, en el caso de quienes entrevistamos, no era necesariamente Chile. Ciertos requerimientos hechos idealmente a la institución escolar (sobre todo idiomáticos) están en línea con esto último.

Metodología

La investigación consideró dos estrategias complementarias. Por un lado, el desarrollo de un estudio de caso en un establecimiento de educación básica en Santiago con alta proporción de alumnado migrante, especialmente haitiana. Por otro, un conjunto de entrevistas individuales realizadas a madres haitianas con hijos/as escolarizados en otros establecimientos de educación básica, también en Santiago. Se planteó esta doble estrategia de manera que el estudio de caso permitiera sugerir conclusiones preliminares sobre el fenómeno en estudio que pudiesen ser refrendadas en contextos distintos al caso en cuestión.

En el estudio de caso se realizaron 3 entrevistas iniciales: al director del establecimiento, al encargado de convivencia escolar y al facilitador cultural³, de nacionalidad haitiana. Estas entrevistas nos permitieron contextualizar el tipo de estudiantes y familias haitianas que asistían al establecimiento y con ello también precisar los instrumentos de recolección de información. A partir de estas entrevistas iniciales se realizaron 5 *focus groups* con 6-7 madres haitianas cada uno. Todos los *focus groups* fueron desarrollados en el establecimiento. En este contexto se contó con la colaboración del facilitador cultural de la escuela quien colaboró en el reclutamiento de las madres entrevistadas.

Por otra parte, se realizaron 24 entrevistas individuales. En este caso las madres fueron contactadas por un asistente del estudio de nacionalidad haitiana. Las entrevistas se efectuaron en los hogares de las entrevistadas y por lo general estuvo presente (sin haberlo solicitado de nuestra parte) el cónyuge de la entrevistada o uno/a hijo/a mayor. Las madres entrevistadas – tanto en los *focus groups* como de forma individual - tenían entre 20 y 35 años y un promedio de 2,5 hijos/as. Por lo general, dos de ellos/as cursaban la educación básica (ambos hijos/as en el mismo establecimiento en todos los casos). El tiempo de permanencia en Chile fluctuaba entre 3 a 6 años.

Los *focus group* y las entrevistas individuales se concentraron solo en madres ya que la investigación educativa ha señalado abundantemente que el proceso de escolarización de los hijos/as general es mayormente controlado por ellas (GOLDEN; ENDREICH, 2014). Cabe señalar que todos los procesos de escolarización señalados por las participantes se produjeron antes del nuevo sistema de admisión a los establecimientos municipales y particulares subvencionados en Chile (SAE). En ambas estrategias se cumplieron los criterios de resguardo de anonimato y confidencialidad mediante consentimientos informados.

Ambos instrumentos tuvieron como objetivo la reconstrucción del proceso de escolarización en Chile y su comparación con el llevado a cabo en Haití (cuando correspondía) y también de aquellos elementos que daban cuenta de los capitales antes mencionados a nivel familiar. De manera especial, interesó el relato comparativo de la madre del estudiante sobre la escolarización tanto propia como de sus hijos en ambos países. De tal manera, las entrevistas abordaron cuatro ámbitos: i) la descripción de la entrevistada y de su grupo familiar; ii) su trayectoria migratoria y experiencia en Chile; iii) los procesos seguidos para el acceso a la escuela de sus hijos/as y su proyecto o trayectoria de permanencia o cambio en ella y iv) la comparación de la escuela – ya sea de sus hijos o en términos más generales – entre Chile y Haití. El análisis de la información se realizó desde una perspectiva de teorización fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2002) que apuntó a comprender la justificación de las conductas llevadas a cabo en torno a la escolarización de los/as hijas en Chile. A partir de un procedimiento inicial de codificación libre se pasó a una de tipo selectiva – a medida que se avanzaba en la recolección de información – de manera de focalizar y validar con las mismas entrevistadas el contenido de las categorías más recurrentes.

El Estudio de Caso

La escuela en cuestión es un establecimiento gratuito privado-subvencionado perteneciente a una congregación católica con una proporción de alumnos extranjeros cercana a la mitad de su matrícula, de los cuales la mitad de ellos son de origen haitiano. No se trata de una escuela que haya tenido un proyecto de orientación hacia la población inmigrante, sino que hace pocos años tal alumnado comenzó a incorporarse. Varios son los elementos que confluyeron en esta realidad y que no son exclusivos de este establecimiento. En efecto, como muchas escuelas públicas y algunas privadas-subvencionadas en el país, previo al aumento de la población migrante, el establecimiento comenzó a experimentar una importante disminución de alumnos nacionales⁴. Entre las principales explicaciones se encuentra la fuerte disminución de la natalidad en las últimas dos décadas⁵, lo que ha generado una sobreoferta de vacantes escolares en muchos establecimientos. Este fenómeno se ha entremezclado con un despoblamiento de algunas zonas urbanas como parte de un proceso de movilidad socio-espacial.

Los reportes de la comuna en que se emplaza la escuela muestran que en el año 2002 la población residente entre los 0 y 14 años correspondía a 28.140 niños y niñas. Esta cifra disminuye ostensiblemente para el año 2012 cuando se registraron 19.597 casos. Aun cuando la tendencia a la baja se quiebra posteriormente el tramo de población 0-14 años es en 2017 un 15 % inferior al que se reportó en 2002⁶. Consecuentemente, en esta escuela y en otras en el país, la población migrante ha permitido equilibrar el número de estudiantes (EYZAGUIRRE; AGUIRRE; BLANCO, 2019). La Tabla 1 muestra el rápido crecimiento de la población de alumnos extranjeros en los últimos años en el establecimiento estudiado.

Tabla 1. Porcentaje de estudiantes extranjeros entre 2016 y 2019 en la escuela estudio de caso.

| Año | Estudiantes | | | | |
|------|--------------------------------|----------------|---------------|--------------|------------|
| | Nº total en el establecimiento | Nº extranjeros | % extranjeros | N.º chilenos | % chilenos |
| 2016 | 829 | 122 | 15 % | 707 | 85 % |
| 2017 | 926 | 175 | 19 % | 751 | 81 % |
| 2018 | 917 | 322 | 35 % | 595 | 65 % |
| 2019 | 947 | 420 | 44 % | 527 | 56 % |

Fuente: Elaboración propia con datos entregados por el establecimiento entre los años 2016 y 2019.

Respecto de la proporción de la población haitiana y de otras nacionalidades dentro de esta escuela, se puede observar la Tabla 2.

Tabla 2. Estudiantes extranjeros de la escuela-estudio de caso de acuerdo con su nacionalidad entre 2016 y 2019.

| Nacionalidades/año | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Haitiana | 54 (44 %) | 108 (62 %) | 253 (77 %) | 261 (62 %) |
| Peruana | 26 (21 %) | 35 (20 %) | 40 (12 %) | 60 (14 %) |
| Venezolana | 0 (0 %) | 3 (2 %) | 6 (2 %) | 60 (14 %) |
| Dominicana | 28 (23 %) | 7 (4 %) | 5 (2 %) | 6 (1 %) |
| Boliviana | 7 (6 %) | 12 (7 %) | 12 (4 %) | 10 (2 %) |
| Colombiana | 4 (3 %) | 5 (3 %) | 3 (1 %) | 12 (3 %) |
| Ecuatoriana | 1 (1 %) | 1 (1 %) | 1 (0 %) | 4 (1 %) |
| Cubana | 0 (0 %) | 1 (1 %) | 0 (0 %) | 4 (1 %) |
| Argentina | 0 (0 %) | 1 (1 %) | 1 (0 %) | 1 (0 %) |
| China | 1 (1 %) | 1 (1 %) | 1 (0 %) | 0 (0 %) |
| Brasilera | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) | 2 (0,5 %) |
| Italiana | 1 (1 %) | 1 (1 %) | 0 (0 %) | 0 (0 %) |
| Total | 122 (100 %) | 175 (100 %) | 322 (100 %) | 420 (100 %) |

Fuente: Elaboración propia con datos entregados por el establecimiento entre los años 2016 y 2019.

Las tablas anteriores indican que en cuatro años (2016-2019) la matrícula extranjera de la escuela creció desde un 15 % hasta acercarse a la mitad de los estudiantes del establecimiento, lo que se corresponde con una fuerte disminución del número de estudiantes chilenos. Se observa también que en los últimos tres años la población haitiana de la escuela se mantiene como mayoritaria dentro del alumnado extranjero. Más específicamente, el fuerte aumento de población haitiana en el periodo 2017-2018 no obedeció, de acuerdo con lo informado por la dirección de la escuela, a políticas explícitas de esta tendientes a la atracción de alumnado haitiano, sino a un mayor poblamiento de familias de ese país en el entorno de establecimiento. Es importante señalar que la información recabada a partir de entrevistas realizadas a los encargados de la escuela no vincula causalmente la disminución de estudiantes chilenos con la llegada de mayor población extranjera. En la literatura especializada este fenómeno se conoce como *native flight* (GERDES, 2012), es decir, la salida de estudiantes nativos como acción de rechazo a la incorporación de extranjeros.

Finalmente, la escuela se encuentra muy próxima (entre 50 y 300 metros) a otras de dependencia municipal y particular subvencionada, las que también concentran población haitiana. Esto, en rigor, significa que las familias de la escuela-estudio de caso podrían haber optado por otra o al menos podrían haber intentado hacerlo, tema que pasó a ser parte de nuestra indagación.

Las Características de las Informantes

Casi la totalidad de entrevistadas dijo tener estudios escolares incompletos y solo dos de ellas completos, habiendo estas terminado también una formación técnica en Haití y en República Dominicana, respectivamente. Este último país resultó ser, para la mitad de las madres, una antesala por periodos de tres a cinco años para su llegada a Chile. La tendencia general fue no haber trabajado de forma remunerada en Haití de manera regular y que, cuando lo hicieron, desarrollaron actividades de comercio informal. La estadía en República Dominicana hizo que dos de las madres que vivieron en ese país llevaran a cabo actividades de trabajo remunerado formal.

Después de su llegada a Chile, dos terceras partes de las entrevistadas no han intentado ingresar al mercado laboral, señalando como principal razón el cuidado de sus hijos, situación que ha profundizado su débil dominio del castellano. Sin embargo, algunas de las participantes tienen trabajo remunerado de manera formal, lo que tiende a coincidir con aquellas que dominaban este idioma, incluyendo en este grupo a quienes vivieron en

República Dominicana. La mayor parte de las familias habita en la cercanía de las escuelas de sus hijos (a menos de un kilómetro), trayecto que por lo general realizan a pie. La relación con la escuela (llevar o traer a los hijos, asistencia a las reuniones de apoderados o con profesores, etc.) es mantenida casi exclusivamente por las madres.

La mayor parte de las participantes se identificó como perteneciente a la religión evangélica; el resto señaló ser católica, siendo la observancia del rito y la acción comunitaria permanente el aspecto más relevante de la adscripción evangélica. En especial se destaca la participación al menos semanal en las actividades parroquiales, aspecto que es solo esporádico en quienes se adscribían a la religión católica. Como veremos en algunos casos, tal actividad religiosa está vinculada al acceso a la escuela de los hijos.

Resultados

Todas las madres participantes dijeron haber llegado a la escuela del estudio de caso o a otras por alguna de estas cuatro vías: a) recomendación de otra madre haitiana cercana (pariente o amiga ya residente); b) contactos en la iglesia evangélica; c) haber descubierto que la escuela se encontraba muy cerca de su domicilio y consultando directamente y d) por migrantes de otras nacionalidades o por contacto o información directa de una familia chilena. Las vías a y b son las mayoritarias en tanto las c y d solo se produjeron excepcionalmente. Esto da cuenta que las redes intra-nacionalidad y de conocimiento directo predominan por sobre otras estrategias para resolver el problema de la escolarización inicial de los hijos.

Esta forma de acceso a las escuelas explicaría la concentración de población haitiana en algunos establecimientos que contaban con vacantes disponibles en los últimos años. En el caso de la escuela estudiada esto fue refrendado por las autoridades del establecimiento: “cuando les preguntamos por qué vienen a esta escuela nos dicen que es por una conocida que la recomendó y eso ha coincidido con una cierta falta de alumnos que hemos tenido en los últimos años” (Directivo del establecimiento).

A este conocimiento inicial de la escuela por interacciones cercanas de connacionales se le debe agregar que aquellas madres que actuaron como recomendadoras de las escuelas comunicaron una imagen positiva de estas:

Entrevistada: En la parroquia una amiga haitiana que también vive en el barrio me dijo que había una escuela que estaba cerca y que podía recibir haitianos.

Entrevistador: ¿Y usted le preguntó cómo era la escuela?

Entrevistada: No, porque me imagino que si ellas tienen a sus hijos ahí es porque no hay problema. (Madre de grupo focal escuela-estudio de caso)

A lo anterior, se agrega la cercanía al hogar como un elemento de preferencia. La totalidad de las madres señaló vivir en las cercanías de la escuela (con una distancia a ella entre 5 y 10 minutos a pie), que este factor era un elemento altamente valorado y que la cercanía casa-escuela era también un criterio relevante en la escolarización en Haití, debido a que garantiza una mayor seguridad para los hijos/as.

El conocimiento de las escuelas en el caso de familias evangélicas se produce principalmente en parroquias que también suelen estar en el entorno del barrio. De esta manera, parece haber un patrón de sociabilidad de las familias haitianas en Chile que reproduce la *barrialidad* de vida cotidiana llevada a cabo en Haití (ABRAHAM, 2020) y que tiende a concentrar las actividades cotidianas, incluyendo la escolarización, cerca del hogar (JIMÉNEZ PEREIRA, 2017). Este elemento parece primar incluso por sobre la orientación religiosa de la escuela y el establecimiento-estudio de caso sirve como ejemplo al respecto ya que, tal como señalamos, se trata de una escuela privada-subvencionada de orientación católica, en circunstancias que la mayor parte de las entrevistadas dijeron ser evangélicas:

Entrevistador: ¿Usted preferiría una escuela evangélica para sus hijos?

Entrevistada: Puede ser, pero creo que me da lo mismo, me gusta el colegio, me queda cerca, y en Haití también iban a una escuela católica. (Madre de grupo focal escuela-estudio de caso)

Entre las madres cuyos hijos asistían a otras escuelas, la tendencia es a la repetición del mismo patrón, es decir, una indiferencia frente a la orientación religiosa de la escuela e incluso respecto de si era pública o privada. Además, las madres no se plantean cambiar a sus hijos de escuela y sólo considerarían esta posibilidad frente a un cambio de domicilio:

Entrevistador: ¿Ha pensado en cambiar a sus hijos/as de escuela?

Entrevistada: Nunca, eso pasaría solamente si nos cambiamos de barrio a un lugar lejos de aquí.

Entrevistador: ¿Y en ese caso cambiaría de escuela a sus hijos aun cuando estén bien en la escuela actual?

Entrevistada: Sí claro, si los aceptan en otra escuela cerca de la nueva casa. (Madre escuela distinta al estudio de caso)

Tampoco ha estado presente la conducta de observación o comparación con otras escuelas cercanas o lejanas en el proceso de escolarización de los hijos, aun cuando todas las entrevistadas tenían en la proximidad de sus domicilios otros establecimientos que también eran gratuitos o que cobraban mensualidades similares:

Entrevistador: ¿Conoce usted otras escuelas cercanas a las de su hijo/a?

Entrevistada: Sí, me han hablado de dos que están cerca, pero no las conozco [...] no sé cómo se llaman.

Entrevistador: ¿Y ha pensado en cambiar a su hijo/a ellas o al menos en averiguar qué tal son?

Entrevistada: No, para nada.

Entrevistador: ¿Sabe de otras madres haitianas del colegio de sus hijo/a que se hayan cambiado a esas escuelas o a otras?

Entrevistada: No, a nadie.

Entrevistador: ¿Y conoce a madres haitianas de esos colegios cercanos?

Entrevistada: Sí, pero nunca hablamos de los colegios. (Madre de grupo focal escuela-estudio de caso)

Cabe recordar que la escuela-estudio de caso se ubica a solo 50 metros de distancia de otra que también concentra estudiantes haitianos (30 % de su matrícula). Sin embargo, ninguna de las madres participantes en los *focus groups* dijo tener conocimiento de las características de esa escuela.

La permanencia tanto en la escuela a la que ingresaron los hijos/as como también del lugar de residencia son una constante en el relato de las madres: la inmensa mayoría no había cambiado a sus hijos de escuela (llevando en promedio cuatro años en ellas) ni de residencia (igual periodo en promedio). Los cambios de escuela que fueron informados, siempre se explicaban por motivos de fuerza mayor, como por ejemplo cambios laborales o imperativos con relación a la vivienda.

La mayor parte de las madres señalaron que en las escuelas de sus hijos existe una importante proporción de alumnos de su nacionalidad, probablemente por el proceso de acceso ya señalado. Frente a la pregunta de si tal concentración ha sido un incentivo para permanecer o valorar el establecimiento la respuesta es negativa en todos los casos:

Entrevistador: ¿Es importante para usted que a la escuela de sus hijos asistan otros niños haitianos?

Entrevistada: Me da lo mismo, si fuera el único niño haitiano o extranjero no me importaría. Lo importante es que estudie y que aprenda y que me quede cerca. (Madre en escuela distinta al estudio de caso)

De esta manera el proceso de *etnificación* de esta escuela y de otras, entendido como el poblamiento mayoritario de una escuela por estudiantes de una determinada nacionalidad o cultura por sobre otras categorías sociales (FELOUZIS; PERROTON, 2009), no parece ser un incentivo a la permanencia en ellas para estas familias haitianas. Al contrario, y de acuerdo con lo señalado, esta tendencia parece ser (solo) un resultado agregado del proceso de acceso y de las disposiciones culturales que están operando en torno a la escolarización de hijos. Si bien esta escuela y otras similares han dispuesto personal de apoyo como es el facilitador cultural, tal figura no es mencionada en las entrevistas como un incentivo específico para la asistencia a ellas, sino que solo es considerado un dato más del establecimiento. Dado que tampoco en las entrevistas se dio cuenta de procesos de comparación de escuelas ya que en casi todos los casos correspondían al único establecimiento considerado por las familias. Tampoco es posible señalar que la etnificación haya significado un incentivo relevante para la elección de esas escuelas.

Respecto de la valoración de las escuelas y de su vinculación con el proceso de escolarización de los hijos cabe destacar dos aspectos. En primer lugar, las entrevistadas plantean la existencia de una diferencia entre las escuelas de Haití y las de Chile: las escuelas haitianas se caracterizarían por su severidad, en tanto las chilenas serían excesivamente laxas. Alrededor de la mitad de las participantes alcanzó a escolarizar a alguno de sus hijos en Haití antes de hacerlo en Chile y, a partir de esta experiencia, señalan una diferencia en torno al manejo de la disciplina. En la escuela haitiana predominan – según las entrevistadas – elementos que en Chile han sido eliminados o son actualmente sancionados, en especial un lenguaje y trato considerado rudo hacia los niños: “En Haití los profesores retan a los niños para que estos estudien [...] y los niños les tienen miedo a los profesores” y “En Chile no es como en Haití, allá los profesores te pegan si te portas mal, aquí si hacen eso se llama a los carabineros” (Madre escuela distinta al estudio de caso).

También se apunta a la liberalidad de los niños en las escuelas chilenas y de la sociedad en general, lo que se relaciona con una de las mayores inquietudes de las madres haitianas, es decir, la sexualidad de sus hijas al llegar a la adolescencia: “Aquí uno ve cosas que no se ven en los colegios de allá [...] la niña sale aquí con su pololo y los ve abrazados en la plaza [...] eso no lo entiendo” (Madre escuela distinta al estudio de caso).

Estas diferencias respecto de la cultura escolar en ambos países tienen una consecuencia directa en el tema que nos ocupa: la valoración de las escuelas y de la enseñanza recibida por sus hijos/as y su influencia en los procesos de escolarización. Las respuestas son por lo mismo casi evidentes, es decir, una mayor valoración de la escuela en la medida que su disciplina es más estricta y que sus pautas de orden, uniforme, trato hacia los profesores y entre los alumnos, sanciones, etc., son más claras y efectivamente puestas en práctica. Lo anterior se aprecia aun cuando al mismo tiempo se valore la ausencia de violencia física hacia los alumnos, aspecto que ellas mismas dijeron haber experimentado en su vivencia escolar en Haití. Concluimos respecto de este tema que la crítica a esta “cultura liberal” en las escuelas chilenas no está directamente relacionada con procesos (des)electivos de escuelas concretas ya que tal característica parece ser considerada como un elemento generalizado en los establecimientos del país.

Otro elemento relacionado con la valoración de las escuelas es la auto-representación haitiana como migrantes permanentes o potenciales. Como ya señalamos, la migración es una constante entre la población haitiana desde mediados del siglo XX. A partir de las entrevistas podemos señalar que Chile es visto por

la mayor parte de las entrevistadas como un país de paso en una trayectoria migratoria ideal: “la verdad, el objetivo de todo haitiano es Estados Unidos, Canadá o Francia, siempre soñará o tratará de llegar a uno de esos países” (Facilitador cultural haitiano de la escuela-estudio de caso).

El interrogante que surge es si esta perspectiva influye en la escolarización de sus hijos, en la opción y predisposición hacia la escuela y en su visión de lo que debe aprender en ella. Una respuesta indirecta surge al respecto cuando se les pregunta qué le gustaría que les enseñaran adicionalmente y la respuesta por lo general se refiere a los idiomas, inglés y francés:

Entrevistador: ¿Y por qué le gustaría que aprendieran francés viviendo en Chile?

Entrevistada: Para viajar.

Entrevistador: ¿A dónde?

Entrevistada: Me gustaría ir a Francia o al menos que ellos puedan llegar allá (Madre escuela distinta al estudio de caso)

En este tema podemos identificar una disposición permanente hacia la migración como parte de un proyecto familiar y que, por lo mismo, condiciona la valoración del tipo de capital cultural que se adquiere en la escuela. Sin embargo, al igual que lo señalado anteriormente respecto de la “liberalidad” de la cultura escolar chilena, tampoco este elemento se constituye como un criterio (des)electivo o valorativo de escuelas específicas puesto que se concibe como una característica general de los establecimientos del país. En consecuencia, tal concepción de “deficiencias estructurales” en las escuelas chilenas limitaría o anularía aún más una conducta de cambio de establecimiento que podría eventualmente tener resultados desegregadores del alumnado haitiano en el sistema escolar chileno.

Las tendencias generalizadas hasta aquí descritas son relativizadas sólo por dos de las madres entrevistadas. Ambas tenían 12 años de escolaridad y estudios superiores, dominaban el español y, además, otra lengua extranjera. Ambas habían cambiado a sus hijos de establecimiento durante la educación básica (en Chile) por críticas que iban más allá de los elementos estructurales ya mencionados.

Entrevistador: ¿Por qué cambió a sus hijos de colegio?

Entrevistada: Lo que pasa es que comencé a informarme sobre los otros colegios del barrio y de un poco más lejos, siempre buscando algo que fuera mejor para mis hijos y me di cuenta de que había otras posibilidades donde ellos iban a estar mejor, a aprender más.

Entrevistador: ¿Y habló de este tema con otras madres haitianas?

Entrevistada: No, para nada. Lo averigüé yo sola. (Madre escuela distinta al estudio de caso)

Discusión y Conclusiones

Con relación a la articulación de capitales como explicación de la permanencia o cambio del *habitus* de escolarización, los resultados de esta investigación y de otros estudios (JUILLET, 2018) indican que dos de los cuatro capitales mencionados – económico y simbólico – tienden a ser relativamente homogéneos en la población estudiada. Las mayores variaciones se observan en torno a los capitales de tipo social y cultural, comprendiendo en este último el nivel educativo formal y el dominio idiomático.

Respecto del capital económico, las entrevistas y *focus groups* proveyeron de información de ingresos familiares, lo que permite afirmar que ninguna de las familias escapa a la pobreza de acuerdo con

los parámetros chilenos (ingresos entre \$300.000 y \$400.000 mensuales). En cuanto al capital simbólico, es posible sostener que la población chilena percibe a la población haitiana como un colectivo con menores recursos económicos y culturales que ella misma y que otros migrantes llegados al país (STEFONI; BRITO, 2019, p. 3), siendo sus rasgos fenotípicos y lingüísticos su principal identificador.

Los capitales sociales y culturales son aquellos que mostraron mayor variabilidad entre las entrevistadas. En el primer caso, un mayor capital social, o al menos uno que parece ser determinante para la escolarización de los hijos/as, se encuentra en las familias evangélicas cuyas actividades parroquiales les significaron el conocimiento y acceso a los establecimientos, como también a redes de acceso a empleos, en el caso de quienes trabajaban de forma remunerada (una tercera parte de las entrevistadas). En cuanto al conocimiento inicial de las escuelas, como ya señalamos, el uso de capital social es distinto en familias evangélicas y católicas pero los resultados tienden a ser similares, es decir, el acceso a la escuela del barrio poblada ya por una importante proporción de familias haitianas.

Por su parte, las entrevistas y *focus groups* indicaron que el capital cultural es el activo que muestra una mayor variabilidad en las familias, en grado importante en cuanto a los años de estudio, pero también en lo idiomático consistente en el dominio conversacional del español como también del francés y eventualmente del inglés. En concordancia con el marco teórico de esta investigación en los casos excepcionales de dos de las madres entrevistadas, podría plantearse que sería el capital cultural superior al de sus pares el que habría potenciado un proceso de *reflexividad*, entendido este como un cambio en la orientación propuesta por el *habitus* (ADAMS, 2006) de escolarización. En ambos casos las madres en cuestión manifestaron que el cambio de establecimiento se debía a una indagación propia mediante consultas a familias chilenas de escuelas que tenían “mejor rendimiento académico” y al mismo tiempo “orden y disciplina”, dado que sobre todo en el primer aspecto consideraban que la escuela a la que asistían sus hijos/as tenían resultados insuficientes.

En síntesis, los resultados de esta investigación señalan que la segregación escolar que experimenta la población haitiana en Chile es una realidad producida principalmente por orientaciones culturales de acceso y permanencia en las escuelas, en articulación con el fenómeno de disminución de matrícula en parte importante de estas. No se trata, en principio, del resultado de un proceso de exclusión escolar explícita de otros establecimientos por eventuales micropolíticas o dinámicas expulsoras de estos, sino del resultado de una conducta individual de raíces colectivas, funcionando agregadamente, por parte de la población haitiana. Estas disposiciones culturales se expresan en una organización de la vida cotidiana a partir de criterios de barrialidad, incluida la escuela como un bien permanente e idealmente cercano al hogar, cuyo cambio puede ser motivado solo por razones de fuerza mayor.

En principio, la etnificación resultante de este proceso -evidente en la escuela considerada como estudio de caso- debe ser rechazada o al menos cuestionada como co-activa de un proceso segregatorio de la población haitiana, ya que no tuvimos evidencia de que tal característica funcione como atractivo para la escolarización en determinados establecimientos. En este proceso que conduce a la segregación de familias haitianas en escuelas chilenas se expresa el mencionado predominio de disposiciones culturales y de su correlato con realidades objetivas (disminución de matrícula chilena en esos establecimientos), es decir, un resultado hipotéticamente guiado en mayor medida por fuerzas estructurales antes que agenciales. El correlato entre estructuras mentales y estructuras sociales que se señala teóricamente como fortalecedor del *habitus* (BOURDIEU; WACQUANT, 2008) puede ser propuesto como una explicación más del proceso en cuestión. Este resultado se confirma por la tendencia a la continuidad en la escuela salvo en aquellos casos en que la agencia sería mayor o al menos distinta al de madres haitianas de mayor escolaridad, al parecer debido a ese mayor capital cultural.

En relación con lo anterior, la mayoría de las familias haitianas no ha tenido que disputar el campo de la escolarización con familias chilenas o de otras nacionalidades lo que, debido a su menor capital cultural comparativo, muy probablemente les hubiese significado una *derrota con consecuencias segregadoras*, es decir, una no admisión en escuelas preferidas y una posterior ubicación, forzosa o resignada, en aquellas menos preferidas por la población local. Como resultado de esta investigación entonces proponemos que la segregación escolar haitiana no es, tampoco, producto de una disputa cultural y simbólica que sea vivenciada por los actores como un fracaso en un ingreso escolar idealmente deseado.

Esta tendencia se quiebra en madres con capital cultural notoriamente más elevado que sus pares (estudios superiores), mayor capital económico y capital social amplio (otras redes sociales más allá del culto religioso o barriales). En tales casos, el predominio de las disposiciones culturales de barrialidad o de cercanía escolar se fragilizan, así como también la fidelidad a la escuela de ingreso inicial (existen cambios de establecimiento en la historia escolar de sus hijos/as). Este proceso de *cuestionamiento reflexivo del habitus* (en el sentido propuesto por Adams (2006)) de escolarización se explicaría en principio por la posesión de mayor capital cultural. En esos casos sería susceptible proponer el desarrollo de un efectivo campo de disputa -con familias chilenas principalmente- de esas familias en la búsqueda de movilidad educativa, pudiendo ser su capital simbólico el elemento que devalúa sus posibilidades de acceso efectivo a tales espacios.

En cuanto al aporte que este trabajo puede significar para la política pública, nos preguntamos sobre la pertinencia de eventuales mecanismos de desegregación de la población haitiana en la medida que, de acuerdo con lo señalado, podrían adquirir características contra-culturales para éstas. Asimismo, las posibilidades de éxito de una política de desegregación deberían considerar las características de los territorios en que reside preferentemente la población haitiana. Lo que sí parece evidente es la necesidad de ofrecer más y mejores apoyos a las escuelas con altas proporciones de estudiantes migrantes. A pesar que desde el año 2018 existe una Política Nacional de estudiantes extranjeros, no necesariamente sus directrices hayan llegado a impactar en las prácticas de directivos y docentes, quienes más bien han actuado de forma intuitiva ante la creciente llegada de alumnado migrante (BENISCELLI; RIEDEMANN; STANG, 2019) en un contexto en que no se cuenta con recursos específicos para su atención. En todo caso, el paso inicial debería ser un debate mayor sobre la necesidad de desegregar en las escuelas chilenas a categorías específicas de población, en este caso los estudiantes migrantes, evaluadas las ventajas educativas y sociales de tal política y por supuesto, el parecer de esos colectivos.

Notas

1. Política que permite que escuelas que reciben financiamiento estatal puedan cobrar una colegiatura mensual a las familias. Actualmente se encuentra en proceso de eliminación como consecuencia de la Ley de Inclusión Escolar de 2015.
2. Lange (2021, p. 236) señala que las escuelas oficialmente reconocidas en Haití pueden ser clasificadas como seculares, congregacionales, comunales, comunitarias, presbiterianas, episcopales, de misión protestante, de misión independiente y otras.
3. Se trata de una figura educativa que cada vez tiene más presencia en escuelas chilenas con estudiantes haitianos. Es un co-nacional generalmente con estudios escolares completos o incluso superiores, plenamente competente en legua española y que se desempeña como mediador lingüístico con las familias que no dominan la lengua local.

4. La escuela- estudio de caso alcanzó su máximo de estudiantes – 1178- en el año 2008, para posteriormente llegar a un mínimo de 776 estudiantes en 2015 (-34 %). Desde este año (2015) la matrícula aumenta continuamente hasta llegar a 831 estudiantes en 2020.
5. “Entre 1990 y 2005, el número de nacimientos anuales disminuyó 25 %, pasando de 309.220 a 232.092 [...] para luego quedar bajo la barrera de los 240.000 nacimientos en 2016” (INE; DEM, 2021).
6. Reportes comunales en <https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/index.html> (Biblioteca del Congreso Nacional del Chile).

Contribuciones de los Autores

Conceptualización: Corvalán J; Córdoba C; Margarit D y Rojas K; **Curación de datos:** Corvalán J; Córdoba C; Margarit D y Rojas, K; **Obtención de fondos:** Corvalán J; Córdoba C y Margarit D; **Investigación:** Corvalán J; Córdoba C y Margarit D; **Metodología:** Corvalán J; Córdoba C; Margarit D y Rojas K; **Administración del proyecto:** Corvalán J; **Supervisión:** Corvalán J; **Redacción - Preparación del borrador original:** Corvalán J; **Redacción - Corrección y edición:** Corvalán J.

Referencias

- ABRAHAM, J. Dynamiques et mécanismes de ségrégation scolaire dans les écoles en Haïti. **Haïti Perspectives**, v. 7, n. 3, p. 17-27, 2020.
- ADAMS, M. Hybridizing Habitus and Reflexivity: Towards an Understanding of Contemporary Identity? **Sociology**, Guildford, v. 40, n. 3, p. 511-528, 2006. <https://doi.org/10.1177/003803850663672>
- BARTHOLO, T.; COSTA, M. Patterns of School Segregation in Brazil: inequalities and education policy. In: BONAL, X.; BELLEI, C. (Eds.). **Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education**. London: Bloomsbury, 2018. p. 65-82. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-004>
- BELLEI, C. El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 39, n. 1, p. 325-345, 2013. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- BELLEI, C.; CONTRERAS, M.; CANALES, M.; ORELLANA, V. The production of socio-economic segregation in Chilean education. School choice, social class and market dynamics. In: BONAL, X.; BELLEI, C. (Eds.). **Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education**. London: Bloomsbury, 2018. p. 221-214. <https://doi.org/10.5040/9781350033542.ch-011>
- BENISCELLI, L.; RIEDEMANN, A.; STANG, F. Multicultural y, sin embargo, asimilacionista. Paradojas provocadas por el currículo oculto en una escuela con alto porcentaje de alumnos migrantes. **Revista Calidad en la Educación**, n. 50, p. 393-423, 2019. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.522>
- BOURDIEU, P. **La distinction: Critique sociale du jugement**. Paris: De Minuit, 1979.
- BOURDIEU, P. **Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción**. Barcelona: Anagrama, 2007.
- BOURDIEU, P. **Sociologie générale: Volume 1. Cours au College de France 1981-1983**. Paris: Seuil, 2015.

- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- CALQUÍN, C.; GALAZA, C.; MAGAÑA, I. Intervención y familias migrantes: análisis crítico de la «vulnerabilidad» desde los/las profesionales. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, Manizales, v. 20, n. 2, p. 1-23, 2022. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5326>
- CENTRO UC POLITICAS PÚBLICAS. **Subvención escolar preferencial: Gestión y uso de los recursos en sus 10 años de implementación**. Centro UC, 2019. Disponible en: https://politicaspublicas.uc.cl/wp-content/uploads/2019/06/Boleti%CC%81n-1_SEP.pdf. Accedido el: 10 Enero 2022
- CÓRDOBA, C.; ALTAMIRANO, C.; ROJAS, K. Elementos para Comprender la Concentración de Estudiantes Extranjeros en Escuelas Chilenas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago, v. 14, n. 1, p. 87-108, 2020. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782020000100087>
- CORVALÁN, J.; CARRASCO, A.; GARCÍA-HUIDORBO, J. E. **Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad**. Santiago: Ediciones UC, 2016.
- EDWARDS, R.; GREENE, M. Migración haitiana en Santiago. Una aproximación multiescalar y temporal. **Revista EURE - Revista de Estudios Urbano Regionales**, v. 48, n. 144, p. 1-21, 2022. <https://doi.org/10.7764/EURE.48.144.02>
- ELACQUA, G.; IRIBARREN, M.; SANTOS, H. **Private schooling in Latin America: Trends and Public Policies**. New York: Education Division Social Inter-American Development Bank, 2018. <https://doi.org/10.18235/0001394>
- EYZAGUIRRE, S.; AGUIRRE, J.; BLANCO, N. Dónde estudian, cómo les va y qué impacto tienen los escolares inmigrantes. In: ANINAT, I.; VERGARA, R. (Eds.). **Inmigración en Chile Una mirada multidimensional**. Santiago: Fondo de Cultura Económica – Centro de Estudios Públicos, 2019. p. 149-189.
- FELOUZIS, G.; PERROTON, J. Grandir entre pairs à l'école. Ségrégation ethnique et reproduction sociale dans le système éducatif français. **Actes de la Recherche en Sciences Sociales**, v. 180, n. 5, p. 92-100, 2009. <https://doi.org/10.3917/arss.180.0092>
- FERNÁNDEZ, M. P. **Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)**. Santiago: Centro de Estudios MINEDUC, 2018. Disponible en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2018/05/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf. Accedido el: 20 Enero 2022
- FIERRO RETAMAL, C. Creencias de padres haitianos: Rol de la escuela en la inclusión social de sus hijos/as. **Revista Perspectivas**, Santiago, n. 33, p. 69-105, 2019. <https://doi.org/10.29344/07171714.33.2050>
- GALAZ VALDERRAMA, C.; PROBLETE, R.; FRÍAS, C. Las operaciones de exclusión de personas inmigradas a través de las políticas públicas en Chile. **Revista del CLAD Reforma y Democracia**, n. 68, p. 169-204, 2017.
- GEDRO, J.; HARTMAN, L. P. Education as a Response to NHRD Gaps in Developing Economies: A Case Study of l'Ecole de Choix/The School of Choice (Haiti), as Critical National Human Resource Development. **Human Resource Development Quarterly**, College Park, v. 27, n. 1, p. 67-93, 2016. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21220>

GERDES, C. Does immigration induce “native flight” from public schools? Evidence from a large-scale voucher program. **The Annals of Regional Science**, Lund, v. 50, n. 2, p. 645-666, 2013. <https://doi.org/10.1007/s00168-012-0514-4>

GOLDEN, D.; ENDREICH, L. Mothering and the work of educational care—an integrative approach. **British Journal of Sociology of Education**, v. 35, n. 2, p. 263-277, 2014. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.747589>

HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F.; MARKMAN, J. M.; RIVKIN, S. G. Does Peer Ability Affect Student Achievement? **Journal of Applied Econometrics**, Barcelona, v. 18, n. 5, p. 527-544, 2003. <https://doi.org/10.1002/jae.741>

ILABACA TURRI, T. **Proyectos Educativos y Estrategias de Legitimación de los colegios de elite chilenos**. La educación de las elites frente a los nuevos escenarios de la sociedad chilena. 2021. Tesis (Doctorado en Sciences Politiques et Sociales) – Université Catholique de Louvain, Louvain, 2021.

[INE] Instituto Nacional de Estadísticas; [DEM] Departamento de Extranjería y Migración. **Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre de 2020**: Informe metodológico. Santiago: INE; DEM, 2021. Disponible en: https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4. Accedido el: 05 Marzo 2022

JIMÉNEZ PEREIRA, E. **Inmigrantes haitianos en la población Los Nogales de la comuna de Estación Central. Segregación residencial y proceso de guetización**. 2017.128f. Disertación (Máster en Ciencias Sociales con mención en Sociología de la Modernización) – Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Ñuñoa, 2017.

JOIKO, S.; CORTÉS SAAVEDRA, A. Jerarquías, asimilacionismo y resistencias: Experiencias migratorias en el campo escolar del Norte Grande de Chile. **Psicoperspectivas Individuo y Sociedad**, Vina del Mar, v. 21, n 1, p. 1-11, 2022. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2525>

JOIKO, S.; VÁSQUEZ, A. Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: “No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades”. **Calidad en la Educación**, Santiago, n. 45, p. 132-173, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

JUILLET, G. La Realidad Socioeconómica de los Inmigrantes Haitianos en Chile y sus Perspectivas. **Revista Chilena de Relaciones Internacionales**, v. II, n. 2, p. 153-179, 2018.

LANGE, M.-F. The evolution and forms of education privatisation within francophones countries. In: ADAMSON, F.; AUBRY, S.; KONING, M.; DORSI, D. (Eds.). **Realizing the Abidjan Principles on the Right to Education: Human Rights, Public Education, and the Role of Private Actors in Education**. Northampton: Edward Elgar Publishing, 2021. p. 220-243. <https://doi.org/10.4337/9781839106033.00019>

MORA-OLATE, M. L. Visiones Docentes sobre la Participación de Familias Migrantes en la Escuela Chilena. **Reice**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Madrid, v. 19, n. 3, p. 19-31, 2021. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.002>

- MOYANO DÁVILA, C.; JOIKO, S.; OYARZÚN, J. D. Searching for an educational shelter: classification, racialisation and genderisation during migrant families'school – choice experiences in Chile. **International Studies in Sociology of Education**, Washington, v. 29, n. 3, p. 293-318. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1771748>
- ORELLANA, V.; CAVIEDES, S.; BELLEI, C.; CONTRERAS, M. La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. e230007, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>
- ORFIELD, G. **Schools more separate**: consequences of a decade of resegregation. Cambridge: Harvard Civil Rights Project, 2001.
- OYARZÚN, J. D.; PARCERISA, L.; CARRASCO, A. Discriminación étnica y cultural en procesos de elección de escuela en minorías socioculturales en Chile, **Psicoperspectivas**, Vina del Mar, v. 21, n. 1, p. 1-12, 2022. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol21-Issue1-fulltext-2537>
- PAVEZ-SOTO, I.; ORTIZ-LÓPEZ, J.; JARA, P.; OLGUÍN, C.; DOMAICA, A. Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. **Entre Diversidades**. Revista de ciencias sociales y humanidades, Chiapas, n. 11, p. 71-97, 2018. <https://doi.org/10.31644/ED.11.2018.a03>
- PAVEZ-SOTO, I.; ORTIZ-LÓPEZ, J.; SEPÚLVEDA, N.; JARA, P.; OLGUÍN, C. Racialización de la niñez migrante haitiana en escuelas de Chile. **Interciencia**, Santiago, v. 44, n. 7, p. 414-420, 2019.
- PAVEZ-SOTO, I.; GALAZ VALDERRAMA, C.; POBLETE-GODOY, D.; ACUÑA, V.; SEPÚLVEDA, N. Horizontes de la intervención social con infancia migrante en Chile. **Rumbos TS**. Un Espacio Crítico Para La Reflexión En Ciencias Sociales, n. 23, p. 9-40, 2020. <https://doi.org/10.51188/rrts.num23.403>
- PÉREZ, M.; PALMA, C. Peripheral Citizenship: Autoconstruction and Migration in Santiago, Chile. In: KUPPINGER, P. (Ed.). **Emergent Spaces**: Palgrave Studies in Urban Anthropology. Cham: Palgrave Macmillan, 2021. p. 25-46. https://doi.org/10.1007/978-3-030-84379-3_2
- POBLETE MELIS, R.; GALAZ VALDERRAMA, C. Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia, v. 43, n. 3, p. 239-257, 2017. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300014>
- RAVEAUD, M.; VAN ZANTEN, A. Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. **Journal of Education Policy**, Exeter, v. 22, n. 1, p. 107-124, 2007. <https://doi.org/10.1080/02680930601065817>
- RIEDEMANN, A.; STEFONI, C. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. **Polis**, Santiago, v. 14, n. 42, p. 191-216, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- ROJAS PEDEMONTE, N.; AMODE, N.; VÁSQUEZ RENCORET, J. Racismo y matrices de “inclusión” de la migración haitiana en Chile: elementos conceptuales y contextuales para la discusión. **Polis**, Santiago, v. 14, n. 42, p. 217-245, 2015. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682015000300011>
- SALAS, N.; CASTILLO, D.; SAN MARTÍN, C.; KONG, F.; THAYER, L. E.; HUEPE, D. Inmigración en la escuela: caracterización del prejuicio hacia escolares migrantes en Chile. **Universitas Psychologica**, Bogotá, v. 16, n. 5, p. 1-15, 2017. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-5.iecp>

STEFONI, C.; ACOSTA, E.; GAYMER, M.; CASAS-CORDERO, F. **Niños y niñas migrantes en Santiago de Chile: Entre la integración y la exclusión.** Santiago: OIM-Universidad Alberto, 2008.

STEFONI, C.; BRITO, S. Migraciones y migrantes en los medios de prensa en Chile: la delicada relación entre las políticas de control y los procesos de racialización. **Revista de Historia Social y de las Mentalidades**, Santiago, v. 23, n. 2, p. 1-28, 2019. <https://doi.org/10.35588/rhsm.v23i2.4099>

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.** Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

THAYER CORREA, L. E.; STANG ALVA, F.; DILLA RODRÍGUEZ, C. La política del estado de ánimo. La debilidad de las políticas migratorias locales en Santiago de Chile. **Perfiles Latinoamericanos**, Ciudad de México, v. 28, n. 55, p. 171-201, 2020. <https://doi.org/10.18504/pl2855-007-2020>

THIEL, G. **Education, Daily Routine, and Prospects of Primary School Teachers in Haiti: Delay, Drudgery, and Dreams.** 2008. 253f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Humboldt University of Berlin, Berlin. 2008. Disponible en: <https://d-nb.info/993107958/34>. Accedido el: 08 Abril 2022

[UNESCO] United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. **Migración, desplazamiento y educación: Construyendo puentes, no muros.** Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Paris: UNESCO, 2019. Disponible en: <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>. Accedido el: 22 Abril 2022

VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C.; DE LOS RÍOS, D. Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. **Journal of Education Policy**, Exeter, v. 29, n. 2, p. 217-241, 2014. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

VAN ZANTEN, A. Un buen calce: evaluación del valor y estimación de la calidad en la opción del establecimiento educacional. In: CORVALÁN, J.; CARRASCO, A.; GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (Eds.). **Mercado escolar y oportunidad educacional: Libertad, diversidad y desigualdad.** Santiago: Ediciones UC, 2016. p. 375-411. <https://doi.org/10.2307/j.ctv14rnrhn.15>

ZANCAJO, A.; BONAL, X. Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, Durham, v. 52, n. 8, p. 1241-1258, 2020. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

Sobre los Autores

JAVIER CORVALÁN Antropólogo social (Universidad de Chile) y Doctor en Sociología (Universidad Católica de Lovaina). Sus líneas de investigación son la sociología y política de la educación, la regulación del sistema escolar chileno, la historia de la educación chilena y la diversidad cultural y étnica en el sistema escolar.

CLAUDIA CÓRDOBA Psicóloga (Universidad de Chile), Doctora en Sociología de la Educación (Universidad Complutense de Madrid). Su línea de investigación aborda la segregación escolar por nivel socioeconómico y origen nacional en el contexto chileno. Asimismo, ha participado en estudios sobre profesión docente, abordando tanto la experiencia de la iniciación como la formación de profesores en programas de reingreso y reinserción escolar.

DAISY MARGARIT Trabajadora Social (Pontificia Universidad Católica de Chile). Doctora en Sociología (Universidad Autónoma de Barcelona). Las líneas de investigación que trabaja son las migraciones, movilidades y territorios. Integrante del GT CLACSO Migraciones y Fronteras Sur Sur. Ha participado en investigaciones y publicaciones referentes al fenómeno migratorio en América Latina.

KARINA ROJAS Estadística y doctora en métodos estadístico-matemáticos y computacionales en el tratamiento de la información de la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido parte de equipos de investigación en temas de educación y políticas públicas en Chile y de lógica borrosa en España. Sus líneas de investigación son operadores de agregación, lógica borrosa, segregación escolar, investigación en educación y políticas públicas.

Recibido: 30 junio 2022

Aceptado: 22 mayo 2023