



Estudiantes de la isla de San Andrés realizando actividades lúdicas y recreativas en el Jardín botánico de la Sede Caribe de la Universidad Nacional de Colombia. Fotografía de Unimedios.

Ideologías lingüísticas, racismo y anti-haitianismo en las escuelas de los bateyes del sureste dominicano: criollo haitiano, español e inglés en perspectiva crítica

Language Ideologies, Racism and Anti-Haitianism at Schools in the Dominican Southeast Bateys: Haitian Creole, Spanish and English Under a Critical Prospective

Natalia Gómez Muñoz¹

Recibido 21 de diciembre de 2020/ Aceptada 28 de enero de 2021

Resumen

Con base en entrevistas y trabajo de campo de observación en algunas escuelas públicas de bateyes localizados en el sureste dominicano, en esta investigación se analizan las distintas ideologías que circulan allí con respecto al criollo haitiano, al español y al inglés. Se exponen diferencialmente los beneficios percibidos del multilingüismo, con respecto a cada una de estas lenguas; se discute el transfondo social de las ideologías lingüísticas identificadas, situando el contexto de la migración haitiana hacia la República Dominicana; y se concluye que las escuelas constituyen uno de los primeros encuentros de niños, niñas y adolescentes de origen haitiano con el racismo anti-haitiano institucionalizado en ese país.

Abstract

Based on interviews and field work of observation done in some public schools of *bateys* located in the southeast of the Dominican Republic, this research analyses the diverse ideologies related to the creole Haitian, Spanish and English that circulate widely therein. Benefits derived from the multilingual condition are differentially exposed with respect to each of these languages; the social background of the language ideologies identified is discussed by referring to the Haitian migration towards the Dominican Republic; then is presented the conclusion that schools represent one of the first spaces in which boys, girls and teenagers of Haitian origin meet the racist anti-Haitianism institutionalised in that country.

Palabras claves: educación, República Dominicana, bateyes, racismo institucionalizado, anti-haitianismo, Ideologías lingüísticas.

Keywords: Education, Dominican Republic, Batey, Institutionalized Racism, Anti-haitianism, Linguistic Ideologies.

¹ Antropóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Máster The Américas/Las Américas de la Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Dirección de correo electrónico: natgomezmun@gmail.com

Introducción

Esta investigación se enfoca en el estudio de las ideologías lingüísticas en el marco de la educación formal, tomando como caso de estudio las escuelas públicas de los bateyes de la región de San Pedro de Macorís, en el sureste de la República Dominicana. Los bateyes, creados a inicios del siglo xx para el alojamiento de trabajadores y trabajadoras extranjeros, son en la actualidad los lugares de residencia de personas dominicanas, haitianas y dominico-haitianas, y en sus contextos de educación formal existe un alto contacto lingüístico, que hasta ahora no ha sido objeto de estudio. Así bien, aquí presento y analizo entrevistas y observaciones realizadas con el objetivo de explorar estos contextos y discutir críticamente las ideologías de las y los docentes acerca del uso y restricción diferencial del español, el inglés y el criollo haitiano en los procesos de escolarización y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes que asisten a las escuelas de los bateyes.

El análisis tiene como trasfondo las nociones identitarias y de diferenciación, basadas en elementos raciales, que en la República Dominicana le otorgan alto valor a la piel blanca y a las manifestaciones culturales que se asocian a esta, como la lengua española; en contraste al desprecio por la piel negra y el poco prestigio que se le asigna al criollo haitiano, el cual es una de las lenguas oficiales de Haití y es ampliamente hablado en la diáspora. Así, se pone en perspectiva crítica la valoración diferenciada que hacen las y los docentes del multilingüismo, considerando sus aproximaciones sustractivas a estos contextos de escolarización y a argumentando que si bien discursivamente valoran el multilingüismo, expresan valoraciones diferenciadas entre el criollo haitiano, el español y el inglés, prefiriendo eliminar o restringir el uso del primero, pues no lo consideran apropiado en el contexto escolar ni beneficioso para sus hablantes. Se concluye que las ideologías lingüísticas y los efectos que tienen en las prácticas de escolarización, hacen de las escuelas en la República Dominicana uno de los primeros lugares en las que los niños, niñas y adolescentes de origen haitiano se encuentran con el racismo institucionalizado anti-haitiano que prevalece en ese país.

Contexto

Como resultado de una historia llena de tensiones entre las élites burguesas de Haití y de la República Dominicana, desde la época de la Revolución Haitiana (Price-Mars, 1963; Dubois, 2013; Eller, 2016; Scott, 2018); la sostenida crisis económica y política de Haití, en la que Estados Unidos de América ha tenido un rol estratégico y ha exacerbado desde el terremoto de 2010 (Curiel, 2019; Wimer, Hellmund, Honório, 2017); y el decidido proyecto de identidad nacional dominicano, basado en ideales eurocéntricos, hispanófilos y anti-haitianos, que solidificó la dictadura de Rafael Trujillo desde la mitad del siglo xx, en la República Dominicana se ha consolidado legitimado e institucionalizado hasta la actualidad la opresión, discriminación y explotación de las personas haitianas y sus descendientes (Curiel, 2019; Lamb y Dundes, 2017; Jansen, 2013 y 2015; Valdez, 2012, 2014, 2015), quienes constituyen la población migrante más grande en ese país (Hinzen, 2014; Wooding, 2018; ADOLAFAM-Coalición Pro-Bateyes, 2007; Centro de Formación y Agraria (CEFASA) y Consultores Económicos Financieros y Organizacionales (CEFINOSA), 2012).

Para este trabajo me centraré en los efectos de estas dinámicas en relación con las lenguas y en el contexto escolar de los bateyes, unas poblaciones que fueron creadas en la República Dominicana durante la primera mitad del siglo xx para el hospedaje temporal de trabajadores y trabajadoras de los ingenios azucareros, quienes provenían generalmente de Haití (Canales, Vargas, & Montiel, 2010; Doré Cabral, 1987; Hinzen, 2014; Petrozziello, 2014). Con el paso del tiempo, y a pesar de su infraestructura y condiciones de vida precarias, los bateyes se convirtieron en lugares de residencia permanente para muchos de estos inmigrantes laborales y sus descendientes. Hoy en día, continúan siendo poblaciones rurales empobrecidas y con un acceso limitado a servicios de bienestar público, como salud y educación (ADOLAFAM-Coalición Pro-Bateyes, 2007; Centro de Formación y Agraria y Consultores Económicos Financieros y Organizacionales, 2012; CESDEM-Centro de Estudios Sociales y Demográficos, 2008). Además, son contextos con una alta diversidad cultural y contacto lingüístico (Bullock & Toribio, 2009; Jansen, 2013), pues

están habitadas mayormente por personas dominico-haitianas y dominicanas, que hablan Criollo haitiano, español y/o francés; y también por haitianas y haitianos, quienes todavía inmigran buscando opciones de trabajo en los campos de caña de azúcar, en otras actividades de agricultura, en obras de infraestructura vial, residencial y de negocios, y en los complejos turísticos aledaños, aunque muchas veces no hablan el español (OECD/CIES-UNIBE, 2017; Wooding, 2018).

La mayor cantidad de investigaciones en los bateyes se ha realizado en los campos de la salud y la epidemiología, pues diversas instituciones de Estados Unidos de América suelen desarrollar allí actividades de salud pública, para luego difundir sus resultados en revistas internacionales de medicina (Miller, Lin, Kang y Loh, 2016). Las condiciones de producción de dichos trabajos son extractivistas y neocoloniales, pero permiten entender en términos generales la precariedad de la vida en esas poblaciones y las barreras institucionales que enfrentan las personas haitianas y sus descendientes para tener una buena salud, pues usualmente el Estado les ha negado los documentos para regularizar y demostrar su estatus migratorio en el país y, debido a esto, las instituciones les niegan acceso a la atención médica (DiFiore, et al., 2015; Miller, Lin, Kang, & Loh, 2016; Rojas et.al, 2011).

Haciendo eco de estos hallazgos, algunas investigaciones en derecho, ciencias políticas y otras ciencias sociales han analizado el marco social y legal que históricamente ha regulado las dinámicas migratorias entre la República Dominicana y Haití, concluyendo que el Estado dominicano ha moldeado y mantenido dinámicas de violencia, discriminación y racismo institucionalizados en contra de las personas haitianas y sus descendientes, las cuales afectan especialmente a quienes habitan en los bateyes (Riveros, 2014; Hinzen, 2014; Simmons, 2011). Por ejemplo, independientemente de cuánto tiempo hayan vivido en el país, muchas personas de origen haitiano son consideradas migrantes «en tránsito», lo que les niega la posibilidad de obtener ciudadanía o nacionalidad y, también, el acceso a la salud, educación, seguridad o a buenas condiciones de trabajo (Gavigan, 1995; Petrozziello, 2014; Simmons, 2010; Riveros, 2014; Wooding, 2014). Dinámicas similares afectan a

alrededor de 200.000 personas con ascendencia haitiana nacidas en la República Dominicana desde 1929, las cuales fueron desnacionalizadas en 2013 a través de la sentencia 168-13, que les dejó apátridas y en un limbo político para poder ejercer sus derechos (Curiel, 2019; Wooding, 2018). Estas situaciones se exacerbaron en los bateyes, porque son lugares remotos e históricamente precarizados y porque su población enfrenta barreras económicas, de lenguaje y de alfabetización al realizar trámites burocráticos. Así pues, en estas poblaciones la indocumentación desde el nacimiento es más común y las políticas o campañas de regularización son de difícil acceso para sus habitantes (Riveros, 2014).

Acerca del panorama lingüístico de los bateyes, se ha establecido que en la República Dominicana estas poblaciones son consideradas «enclaves» de inmigrantes, donde se habla exclusivamente el criollo haitiano (Wooding, 2018; Jansen, 2013). Sin embargo, los habitantes de estas comunidades, al igual que otras personas en la diáspora, suelen abandonar esa lengua, especialmente desde las segundas generaciones, y prefieren usar las lenguas mayoritarias, sobretodo por asuntos prácticos y para evitar la discriminación (Bullock y Toribio, 2009; Valdez, 2014 y 2012). Esto no significa que en los bateyes se hable únicamente el español, pues debido a la historia de estas poblaciones y a la constante llegada de nuevos inmigrantes, sobretodo desde Haití, en los bateyes también se habla criollo haitiano, se han identificado africanismos (Rovira, 2016) e incluso se ha documentado el uso de variedades de inglés caribeño, lo que los hace contextos con un alta diversidad y contacto lingüístico (Jansen, 2013).

Hasta dónde pude establecer, ninguna investigación ha problematizado estos asuntos en el contexto escolar, ni ha tomado en cuenta que las escuelas de los bateyes son frecuentadas mayoritariamente por niños, niñas y adolescentes que hablan Criollo haitiano, español, o las dos; junto con niños migrantes que a veces sólo hablan Criollo haitiano o francés, otra de las lenguas oficiales de Haití. Además, ningún estudio ha analizado las ideologías lingüísticas de las y los docentes acerca de esas lenguas; ni ha cuestionado sus roles en la eliminación o reproducción del racismo anti-haitiano en la República Dominicana. La

intención de este trabajo es hacer una primera aproximación a estos asuntos desde una perspectiva crítica, que se explica a continuación.

Perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis

La base empírica de esta investigación es una visita de trabajo de campo a la región sureste de República Dominicana, en la que durante 2017 hice observaciones con perspectiva etnográfica, mantuve conversaciones informales y realicé seis entrevistas semiestructuradas a docentes de escuelas públicas en algunos bateyes del distrito educativo 05-06, Municipio de Consuelo. Las entrevistas las hice en las escuelas, en los tiempos libres de las personas participantes y en privado; todas fueron grabadas y transcritas, considerando las notas de campo y los datos paralingüísticos registrados durante los diálogos o inmediatamente después de su finalización. Todos los nombres de las personas participantes, y otros datos que puedan llevar a su identificación, han sido modificados para proteger sus identidades.

Temáticamente, las entrevistas se enfocaron en las trayectorias personales y profesionales de las y los docentes y en sus experiencias en el trabajo con niños, niñas, adolescentes, en estas poblaciones. Indagué, específicamente, acerca de sus nociones sobre el uso del criollo haitiano, el español y el inglés en el contexto escolar; y acerca de cómo manejan el multilingüismo de las y los estudiantes.

Para el análisis temático y teórico utilicé el Análisis Crítico del Discurso o CDA, por sus siglas en inglés, un cruce entre métodos y teoría crítica que sirve para analizar las maneras en las que los discursos expresan versiones del mundo social, reproduciendo la posición de ciertos sujetos en las relaciones jerárquicas de poder (Van Dijk, 1999). Seguí la guía metodológica de Fairclough (1995), quien propone (1) analizar los textos (transcripciones de lo hablado) de acuerdo con su estructura lingüística, estableciendo si se trata de declaraciones, preguntas o afirmaciones y rastreando la estructura temática y los patrones en la argumentación; (2) considerar el contexto en el que se producen estas prácticas discursivas; y, finalmen-

te, (3) examinar su papel como parte de un contexto sociocultural e histórico específico.

Como trasfondo teórico, articulo en los análisis el concepto de representación para entender cómo las personas entrevistadas expresan sus ideas acerca del multilingüismo, y uso en el contexto escolar del Criollo haitiano, el español y el inglés. La representación es la producción de significados a través del lenguaje; los significados se sustentan en la diferencia y en la construcción del «Otros»; y tal la diferencia se produce en determinados momentos sociales e históricos, reproduciendo el orden simbólico o cultural (Hall, 1997). Para el caso bajo estudio, la noción de representación ayuda a entender cómo a través de las prácticas discursivas, las interacciones comunicativas diarias y los procesos de escolarización, las ideologías sobre estas lenguas actualizan, construyen y recrean el racismo anti-haitiano en el nivel institucional de la educación formal dominicana.

Este último asunto será el centro de la reflexión en este texto. Como se explicará, las representaciones positivas de las y los docentes sobre el multilingüismo y su valorización diferenciada del criollo haitiano, el español y el inglés, evidencian, por un lado, ideas preconcebidas y neoliberales sobre los supuestos beneficios cognitivos y económicos de dominar más de una lengua. Por otro lado, demuestran que las y los docentes tienen nociones racistas sobre las prácticas lingüísticas de sus estudiantes haitianos, dominico-haitianos y dominicanos y preferirían limitar o eliminar el uso criollo haitiano en el contexto escolar, pues no le otorgan casi ningún valor. En términos lingüísticos esto se ha denominado una posición substractivista con respecto al aprendizaje y uso de esa lengua (cf. Lambert 1977), la cual contrasta con la posición que manifiestan las y los docentes frente al aprendizaje del inglés, pues consideran apropiado su uso y enseñanza en el contexto escolar y desearian poder hablarlo ellas y ellos mismos.

El panorama lingüístico de la República Dominicana

La isla que actualmente comparten Haití y la República Dominicana, fue el primer lugar de las Américas en donde se estableció una colonia española (Prince-Mars, 1963; Dubois, 2013; Eller, 2016). Gracias a ese contacto, relativamente temprano, el español que se habla allí presenta algunas particularidades interesantes para el análisis lingüístico, como numerosos arcaísmos y variedades dialectales, como el Cibaeño (Bullock & Toribio, 2009; Jansen, 2015).

Esa historia y características las instrumentalizó el dictador Rafael Trujillo (1930-1961), poniendo en marcha campañas ideológicas que representaban a la República Dominicana como una nación monolingüe, otorgando un alto estima al pasado colonial y reproduciendo la idea de que la lengua es un elemento central de la identidad local (Jansen, 2013; Valdés, 2012 y 2015; Bullock & Toribio, 2009; Rovira, 2016). Hasta hoy estas nociones y clasificaciones se han reproducido en los imaginarios locales. Algunos intelectuales dominicanos consideran las particularidades dialectales y los trazos del español colonial como una manifestación lingüística de la identidad nacional (Jansen, 2015 y 2018). Otras corrientes de pensamiento local menosprecian esas características, representan el español dominicano como antiestético, pues no sigue siempre la regla peninsular, y en sus reflexiones idealizan el español ibérico como «puro y original» (Bullock & Toribio, 2009). Así también, invisibilizan o estigmatizan las manifestaciones del criollo haitiano (Jansen, 2013) y los africanismos (Rovira, 2016) en las prácticas lingüísticas locales.

La desestimación del criollo haitiano ocurre por diversos motivos, pero sobretodo es un producto histórico de los sentimientos racistas y anti-haitianos que cimentó Trujillo durante su dictadura y se han reproducido en el contexto local hasta hoy (Bullock & Toribio, 2009; Jansen, 2013; Gavigan, 1995). Así, esta lengua, y el acento kreolizado o haitianizado, cargan con estigmas negativos y están completamente racializados (Jansen, 2015). Algunas personas no la consideran una lengua como tal, sino una desviación del francés, y presumen que sus hablantes son negros, tienen pocos recursos económicos y son extranjeros o inmigrantes poco privi-

legiados. Sus hablantes, además, evitan hablar esta lengua así la dominen, debido a los estereotipos negativos que conlleva (Bullock & Toribio, 2009).

El inglés, por su parte, es una lengua altamente estimada en el contexto actual dominicano. Como ocurre en otros lugares de Latinoamérica, ser hablante de esa lengua conlleva prestigio, pues se cree que facilita la migración, la interacción con personas del norte global, la participación en comercio internacional y el trabajo en industrias con mucha circulación de capitales, como el turismo, que, en el caso de la República Dominicana, constituye el principal sector de la economía. Por estos motivos la enseñanza estandarizada del inglés, es promovida por el gobierno y demandada por las familias (Dale, 2007). En el mismo sentido el multilingüismo es deseado y la capacidad de dominar más de una lengua es vista como una ventaja, que le ofrece más oportunidades a los individuos en los mercados locales de bienes y servicios (Cameron, 2012; Duchene & Heller, 2012).

Las lenguas, la dominicanidad y las escuelas de los bateyes

En las escuelas visitadas en esta investigación, el uso del español es normativo. Los y las docentes, además, lo tienen en una alta estima. Valentina contó:

Autora: ¿por qué quiso especializarse en esta área [español]?

Valentina: Bueno en realidad siempre me llamó mucho la atención la lengua española, me gusta mucho, me gusta mucho la lectura. Enseñar la lengua española para mí es muy bonito, como es nuestra lengua materna, como dominicanos que somos; y... nada. Enseñar y dar a conocer mis conocimientos de cada día para un mejor léxico de cada ser humano.

De la muestra que pongo en consideración en este trabajo, sólo esta profesora se especializa en la enseñanza del español. Como se puede ver en este fragmento, se enfocó en esta área porque siempre le han gustado las letras y la lectura. Según dice, estima particularmente la lengua española porque es la «lengua materna» de los dominicanos. De esta forma, al igual que otras de las personas entrevistadas, esta profesora correlaciona la nacionalidad dominicana, con el

dominio al nivel de primera lengua del español, que usualmente se consigue con haber nacido y crecido en un contexto de habla española y de padres hispanohablantes. Su afirmación, reproduce la idea de que la República Dominicana es una nación monolingüe y que una muestra de la nacionalidad es la competencia en el español. Su visión es restrictiva y se cierra a la posibilidad de que en el Estado-nación dominicano otras lenguas puedan co-existir en términos equitativos.

En la sección final de la declaración la profesora sugiere que su labor está enfocada a mejorar el léxico, en este caso el de las y los estudiantes que asisten a sus clases, lo que refleja un posicionamiento correctivo en su labor docente. La profesora sugiere que hay un español apropiado o correcto (estándar), que ella conoce, y que debe ser transferido a los estudiantes «para un mejor léxico», expresando así un sentimiento de superioridad, un posicionamiento unidireccional frente las prácticas lingüísticas de sus estudiantes y un prescriptivismo sobre lo que puede ser considerado «mejor» en un contexto de contacto lingüístico.

Aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto educativo

En la República Dominicana no existen datos concretos sobre la cantidad de estudiantes que dominan el español, el inglés y/o el Criollo haitiano. Sin embargo, el contacto lingüístico entre estas distintas lenguas es evidente en los contextos escolares de los bateyes visitados. Las y los docentes entrevistados explicaron este asunto, hablando de la constante inmigración de personas de origen haitiano a los bateyes:

Autora: ¿Llegan muchas personas de Haití?

Mercedes: Bueno, ayer mismo llegó una persona con un niño a inscribirlo y ella ha venido de allá. Ella dice que el niño no sabe hablar todavía en español. Ayer me la encontré otra vez acá. El niño va para primero, tiene siete años.

La profesora Mercedes se refirió a este tema en la entrevista. Aseguró que es común, como en el caso referido, que los estudiantes inicien los procesos de escolarización en los bateyes dominicanos a pesar de no hablar español y sin que los padres o supervisores lo dominen tampoco. Sin embargo, para ella, y el resto de las personas entrevistadas, esto no constituye un problema ni un obstáculo para la enseñanza o el

aprendizaje. Según sus declaraciones, los niños y las niñas, que generalmente llegan a los bateyes en edades muy tempranas, pueden empezar a comunicarse sin dificultad en español en el lapso de pocas semanas.

Autora: ¿Cómo manejan estas situaciones?

Mercedes: Bueno, como sabe, aquí la mayoría son de descendencia haitiana. Ellos se manejan y aprenden rápidamente. Ellos aprenden pronto.

Autora: ¿Hay problemas porque no sepan el español?

Mercedes: Bueno, al principio sí, pero ya luego no. Cuando ya empiezan a convivir aquí, con los de aquí, ellos aprenden de una vez. Hemos tenido muchos casos de esos y ellos han aprendido.

Estas declaraciones y afirmaciones demuestran el posicionamiento de las y los docentes de los bateyes con respecto a la cognición y a la adquisición de habilidades lingüísticas en español de sus estudiantes, nociones que informan su aproximación a los procesos de escolarización. En general, sostienen que los niños y las niñas, por su edad, aprenden rápido y eficazmente el español. Sin embargo, esta presunción, ha sido ampliamente disputada en el campo de la lingüística, pues la edad es sólo una variable que se debe sumar a otros asuntos de desarrollo cognitivo (Fessi, 2015); a las habilidades en la primera lengua, como la competencia en el lenguaje académico acorde a ciertos grados de instrucción (Collier, 1989); y al contexto social y familiar. De modo que es difícil estimar cuánto tiempo le toma a un individuo, independiente de su edad, dominar otra lengua, más aún si no recibe instrucción formal en esta.

Las declaraciones de las personas entrevistadas evidencian que en los contextos de educación formal de los bateyes se puede estar produciendo una desventaja en los procesos de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes que no dominan el español. Sus representaciones sobre el aprendizaje del español liberan a las escuelas y a las y los docentes en su responsabilidad de garantizar que todos los estudiantes sean instruidos equitativamente. Si consideran que los niños y las niñas de origen haitiano, que llegan a los bateyes sin tener un dominio académico del español, van a adquirir competencia en este sin dificultad, entonces en las escuelas no se crean estrategias ni polí-

ticas que garantizan su enseñanza. Adicionalmente, si dichos estudiantes no obtienen buenos resultados en las evaluaciones escolares, el dominio del español se excluye como variable determinante del desempeño.

Bilingüismo español-criollo haitiano

A pesar de que las y los docentes entrevistados reconocen que existe una gran diversidad lingüística en sus contextos de enseñanza, y que el criollo haitiano hace parte de la vida diaria de la mayoría de sus estudiantes que habitan en los bateyes, declararon, sin excepción, que el dominio del español es la única lengua que se debe usar en la escolarización. Así bien, el criollo haitiano no es visto como una habilidad lingüística útil en el contexto escolar, sino como un aspecto que debe ser limitado o eliminado de allí. Sin embargo, esta noción no se presentó de manera categórica cuando discutíamos el multilingüismo.

En términos generales las y los docentes entrevistados le dan un alto valor al multilingüismo, por los supuestos beneficios cognitivos y económicos que conlleva. Mencionaron que saber más de una lengua es bueno para el desarrollo cerebral y hace a los hablantes más inteligentes. También, consideraron positivo que los estudiantes mantengan su primera lengua, cuando se trata del criollo haitiano, bien sea para su uso en el contexto familiar o porque puede abrirles oportunidades de trabajo (i.e con ONG e instituciones que realizan actividades sociales o de salud pública en los bateyes). Así mismo, se mostraron preocupados por la variable alfabetización entre esas lenguas, ya que generalmente los niños, niñas y adolescentes que asisten a las escuelas de los bateyes y saben hablar criollo haitiano no pueden escribirlo. Dos docentes afirmaron que sería importante tener clases en esa lengua a la disposición de las y los estudiantes y que incluso ellos mismos podrían beneficiarse de estas para facilitar las interacciones en el contexto escolar o por otros motivos personales. Por ejemplo, la profesora Ramona, no sabe criollo haitiano, pero le gustaría aprenderlo, por lo útil que podría ser para llevar a cabo la evangelización en la religión que profesa.

Autora: ¿Usted cree que sería bueno, sabiendo que tenemos tantos estudiantes acá con padres de Haití, que hubiera clases [de criollo haitiano]?

Ramona: Claro. Claro que sí. Sería bueno porque muchas veces uno tiene su idioma en el corazón, sus raíces, y no es lo mismo como cuando a mí me enseñaron en la iglesia. Allí en la iglesia ellos dan clase de diferentes idiomas y hay grupos que enseñan a los que no [hablan español], y ellos dicen que es mejor hablarle a la persona, como llegarle al corazón, hablarle de la verdad de Dios, con el idioma que habla su corazón. Le llega más fácil, ellos lo van a entender y lo van a aceptar el mensaje.

De acuerdo con la afirmación de la profesora, aprender criollo haitiano sería bueno para ella pues le facilitaría la comunicación con personas de origen haitiano, pues es «el idioma que habla su corazón». En este caso, la docente reconoce los beneficios de tener habilidades lingüísticas en esa lengua para facilitar los procesos educativos, pero no los localiza en el contexto de la escuela, sino en el de la iglesia. Esta misma profesora contó que nunca ha sentido la necesidad de dominar el criollo haitiano en el liceo en el que trabaja pues es una secundaria y todas las estudiantes que asisten hablan español.

Sin embargo, un docente de otro liceo de la zona contó que, aunque es menos común, algunas veces también llegan estudiantes mayores buscando cupos en estas instituciones educativas:

Autora: ¿Hay problemas, por ejemplo, con estos niños que llegan hablando solo Criollo haitiano?

Felipe: Al principio sí, el proceso de adaptación conlleva mucho tiempo. Se dificulta por eso, porque el niño pierde muchos años. El niño debe de terminar por ejemplo la secundaria con catorce, o con trece años, pero a veces termina a los dieciocho o a los veinte. Entonces, nosotros lo admitimos en séptimo curso, pero no va a aprender a escribir, no va a aprender a hablar. Entonces por eso se pierde mucho tiempo y aquí están en el bachillerato con diecinueve, con veinte.

Resulta que, por el alto influjo de inmigrantes que no hablan español en esa zona geográfica, algunas veces llegan jóvenes a las escuelas secundarias y se encuentran con un contexto escolar monolingüe, en el que sus habilidades lingüísticas son irrelevantes. Como lo indica este docente, se los asigna a los grados de instrucción más bajos, pues no saben leer o escribir en español.

Además, se les demanda aprender el español sin proveerles clases o acompañamiento formal y sin aprovechar la competencia que tienen en su primera lengua, la cual podría servir para continuar la escolarización mientras la adquisición de la nueva lengua avanza.

En mis propias observaciones pude corroborar que en las escuelas no hay mecanismos dispuestos para estimular la competencia lingüística en español de los estudiantes que no son hablantes nativos. Además, muchas veces los profesores se refieren a ellos como «atrasados» o «tímidos», sin considerar que los malos resultados escolares o las pocas interacciones que mantienen con sus pares y con sus instructores pueden deberse a las limitaciones lingüísticas que enfrentan, o al estigma que conlleva hablar criollo haitiano o hablar el español con un supuesto acento «haitianizado o kreolizado». Por ejemplo, la profesora Valentina comentó:

Valentina: *Bueno en realidad no son unas situaciones tan adversas, no son situaciones tan difíciles. No es que no entiendan nada, sino que son cositas. Que no necesariamente el maestro tendría que estar preparado para saber criollo haitiano, porque no vienen unos niños aquí que definitivamente no sepan nada. Lo que le quiero decir es: al momento de pronunciar algunas palabras, ahí es donde está el problema. No es que no sepan decir por ejemplo «Escuela», «director» y cosas así. En la forma de pronunciar es que yo digo que están las dificultades. No es que no sepan directamente el idioma.*

Según esta profesora, las y los estudiantes no tienen dificultades en la educación formal pues «saben el idioma». Sin embargo, los usos que hacen de este son inadecuados, si se tiene en cuenta su «pronunciación». La profesora se inscribe en una ideología de estandarización de la lengua y marca como indeseables o inferiores aquellas prácticas lingüísticas que se alejan de las reglas de dicha estandarización.

En términos generales, afirmaciones como esta, que fueron comunes en las entrevistas, en las conversaciones informales y en las observaciones en las escuelas de los bateyes, demuestran que tanto las escuelas como las y los docentes esperan que los estudiantes abandonen el criollo haitiano, invisibilicen los rasgos lingüísticos de este y prioricen el aprendizaje y uso de un español estándar, a pesar de que no existe en las Américas o en España una regla general sobre el español, y de que los acentos no son más que

dimensiones culturales asociadas a ciertos registros fonéticos. Así pues, en el contexto de la educación formal de la República Dominicana opera un ideal imaginario de monolingüismo estandarizado que restringe o aspira a la eliminación del criollo haitiano, lo que en la lingüística se podría considerar una posición sustractiva frente al aprendizaje de un segundo lenguaje en los procesos de escolarización. Estas ideologías, reproducen en este plano institucional la estigmatización de las niñas, niños y adolescentes que son hablantes de criollo haitiano o que supuestamente tienen un acento «haitianizado», pues sus habilidades lingüísticas se menoscapan y no se las aprovecha en los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Bilingüismo español-inglés

Un panorama distinto se presenta con respecto al inglés. La competencia en esa lengua es altamente deseada por los docentes, quienes en muchos casos han tomado clases de la misma por iniciativa propia en escuelas privadas o con programas de aprendizaje promovidos por el gobierno. Cuando les pregunté acerca de cuáles lenguas les gustaría aprender, todas las personas entrevistadas dieron como primera opción el inglés y luego mencionaron otras opciones como el italiano o el francés. Sólo cuando indagué directamente por la posibilidad de tomar clases de criollo haitiano lo consideraron una opción.

Las y los docentes entrevistados, además, expresaron su frustración por la mínima instrucción que reciben los estudiantes en inglés. La profesora Mercedes, por ejemplo, mencionó que la escuela primaria en la que trabaja debería tener un profesor de esa lengua, pero que el distrito educativo no ha conseguido los recursos para contratarlo. Así las cosas, los niños que asisten a esa institución llegan sin ningún contacto con el inglés a los liceos de educación secundaria. El profesor Felipe, que enseña inglés en un liceo, afirmó:

Felipe: *Por lo menos aquí me gustaría que impartieran eso.*

Porque aquí en Dominicana hasta que tú no te ves en una situación en la que tengas que utilizar el inglés, no lo vas a usar. Quiero un trabajo jay tengo que aprender inglés! Entonces ellos tienen que aprender el inglés. Pero aquí, por ejemplo, el inglés y el francés no lo ven como una prioridad.

El profesor hablaba en la entrevista de la importancia que según él tiene en la República Dominicana el

dominio del inglés, para tener acceso a más oportunidades laborales. En este fragmento dice que las y los estudiantes «tienen que aprender inglés», pero que en el liceo en el que él trabaja y en el país, en general, no lo priorizan lo suficiente. Su afirmación permite constatar que las y los docentes de los bateyes tienen una posición crítica sobre la importancia del multilingüismo y demandan programas eficaces para el aprendizaje de lenguas extranjeras en sus escuelas. Sin embargo, priorizan en sus valorizaciones a lenguas que perciben como portadoras de más ventajas en el mercado laboral o de prestigio, como el inglés o algunas lenguas europeas.

Lo anterior me lleva a proponer que hay una tensión o contradicción en las ideologías de los docentes sobre las lenguas presentes en el contexto escolar y una valorización diferenciada de estas. En general, las personas entrevistadas consideran positivo que las y los estudiantes de los bateyes sepan más de una lengua o que sean multilingües, sobre todo en términos económicos pues en su imaginario el dominio de más lenguas se traduce en más opciones de empleo. Sin embargo, si el bilingüismo es criollo haitiano-español sus efectos se menoscapan, y sus prácticas en el contexto escolar se vuelven focos de vigilancia y estigma. Ya que se trata de una lengua racializada y subestimada en el contexto socioeconómico de la República Dominicana, su uso usualmente es indeseado y se restringe. Estas ideologías, llevan a prácticas que en el contexto de la educación formal institucionalizan la marginalización de las personas hablantes de esa lengua, quienes deben aprender el español por su cuenta, usar la variedad que se ha construído como estándar y esconder su «acento».

Por otro lado, el bilingüismo inglés-español es altamente deseado en el contexto escolar y, en general, en la vida diaria de las y los docentes de los bateyes dominicanos; así pues, su enseñanza es demandada y su uso no es vigilado ni estigmatizado. Sin embargo, es una habilidad difícil de alcanzar pues a pesar de que su utilidad y valor se reconoce al nivel nacional, en estas escuelas y poblaciones marginalizadas no existen estructuras institucionales que garanticen las condiciones óptimas para su enseñanza y aprendizaje.

Conclusión

En esta investigación acerca del contexto educativo de los bateyes del sureste de la República Dominicana describí la situación de diversidad y contacto lingüístico que caracteriza a estas poblaciones, y expliqué que las y los docentes de escuelas y liceos del sureste de ese país tienen diversas ideologías con respecto al criollo haitiano, el español e inglés y valorizan diferenciadamente su uso e importancia en el contexto escolar. Usando como herramienta teórica y metodológica el Análisis Crítico del Discurso (CDA), establecí que los docentes reproducen ideologías lingüísticas en las que se evidencian nociones racistas y nacionalistas, haciendo de la escuela uno de los primeros escenarios institucionales en los que los niños, niñas y adolescentes de origen haitiano que viven en ese país se enfrentan al racismo institucionalizado anti-haitiano.

Las personas entrevistadas representan al español como una lengua superior que, según sus discursos, es una de las bases de la identidad dominicana. En lo que se refiere al criollo haitiano, hay tensiones sobre su uso y relevancia en distintos contextos. Por un lado, los docentes reconocen en el multilingüismo un aspecto positivo de los estudiantes de origen haitiano, por las supuestas ventajas cognitivas que conlleva dominar dos o más lenguas. Sin embargo, las y los docentes no ven al criollo haitiano como una habilidad deseable, pues no se usa en la escolarización, no les ofrece prestigio a sus hablantes, ni trae muchas oportunidades laborales. Estas cosas, según las representaciones de las y los docentes, sí se las ofrece el inglés, por lo que su aprendizaje y dominio es deseado y estimado positivamente.

Específicamente, las y los docentes de los bateyes de la República Dominicana se inclinan por una posición de carácter sustractivo con respecto al uso del criollo haitiano en el contexto de la educación formal y lo representan como un obstáculo que es superado rápidamente por los niños, niñas y adolescentes, a pesar de que no reciben instrucción formal en este proceso. En sus representaciones encontré que reproducen los estereotipos e ideas negativas acerca de el criollo haitiano y los rasgos lingüísticos asociados a este; no reconocen, ni aprovechan, el potencial

de esta lengua para continuar la escolarización las y los estudiantes que están en proceso de aprendizaje del español; y, como esperan que aprendan español rápidamente y abandonen el uso del criollo haitiano en las escuelas, les transfieren a sus estudiantes toda la responsabilidad en los resultados del proceso educativo sin reconocerse como agentes activos en el mismo. En últimas, Sus ideologías lingüísticas y los consiguientes efectos en sus prácticas escolares hacen que las escuelas de la República Dominicana sean uno de los primeros lugares en que los niños y adolescentes de origen haitiano se enfrentan al racismo anti-haitiano institucionalizado que prevalece en ese país.

Bibliografía

- ADOPLAFAM-Coalición Pro-Bateyes. (2007). Encuesta sobre Acceso a Servicios Sociales para Niños, Niñas y Adolescentes y Percepción de VIH/SIDA en Bateyes Estatales de República Dominicana. Santo Domingo.
- Bullock, B., & Toribio, A. (2009). Criollo haitiano Incursions into Dominican Spanish: the Perception of Haitianized Speech Among Dominicans. En M. Niño, & J. Rothman (Coords.), *Bilingualism and identity: Spanish at the crossroads with other Languages* (pp. 175-200).
- Cameron, D. (2012). *The commodification of language: English as a global commodity*. The Oxford Handbook of the History of English. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199922765.001.0001
- Canales, A., Vargas, P., & Montiel, I. (2010). *Migración y salud en zonas fronterizas: Haití y la República Dominicana*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE).
- Centro de Formación y Agraria (CEFASA) y Consultores Económicos Financieros y Organizacionales (CEFINOSA) (2012). *Mano de Obra de Origen Haitiano a La Economía Dominicana*. Santiago, Dominican Republic: Published with financial support from the European Union.
- CESDEM-Centro de Estudios Sociales y Demográficos. (2008). Encuesta Sociodemográfica Y Sobre Vih/Sida En Los Bateyes Estatales De La República Dominicana 2007. Retrieved from <https://dhsprogram.com/pubs/pdf/FR212/FR212.pdf>
- Collier, V. (1989). How Long? A synthesis of research on Academic Achievement in a Second Language . *TESOL Quarterly* , 509-531.
- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política educativa nacional. Un análisis de los mecanismos. En B. et.al., *Globalización y educación. Textos fundamentales* (págs. 87-114). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DiFiore, K., Filewicz, A., Keeler, N., Lau, J. L., Boucher, J., & Valdman, O. (2015). *Dominican Republic Batey Health: Development of a Strategic Plan*. Santo Domingo: UMASS Medical School.
- Doré Cabral, C. (1987). Los Dominicanos de Origen haitiano y la Segregación Social en la República Dominicana. *Estudios Sociales*.
- Dubois, L. (2013). *Haiti: The Aftershocks of History* (Picador, ed.). Retrieved from <https://books.google.de/books?id=H2Gu6muuOSAC>
- Duchene, A., & Heller, M. (2012). *Language in Late Capitalism*. New York: Routledge.
- Fairclough, N. (1995) *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fessi, I. (2015). La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y substractivo. *Dirásat Hispánicas. Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 0(2), 109-119.
- Gavigan, P. (1995). *Beyond the Bateyes*. New York: National Coalition for Haitian Rights (NCHR).
- Hall, S. (1986). Gramsci's Relevance for the Study of Race and Ethnicity . *Sociology*, 5-27.
- Hall, S. (1997). *Representation*. London: Thousand Oaks and Sage in association with the Open University.
- Hinzen, A. (2014). Una mirada histórica a las mujeres en los bateyes de la República Dominicana. In A. Petrozziello, *Género y el riesgo de apatridia para la población de ascendencia haitiana en los bateyes de la República Dominicana*. Santo Domingo: Centro para la Observación Migratoria y el Desarrollo en el Caribe (OBMICA), 33-46.
- Jansen, S. (2013). *Language maintenance and language loss in marginalized communities: the case of the bateyes in the Dominican Republic*. De Gouyter Mouton, 77-100.
- Jansen, S. (2015). *Ethnic difference and language ideologies in popular Dominican literature: the case of Haitianized speech*. *International Journal of the Sociology of Language* (233), 73-96.

- Jansen, S. (2018). *La frontière entre le créole haïtien et l'espagnol dominicain*. In C. Ossenkop & O. Winkelmann (eds.), *Les frontières linguistiques dans la Romania*. Berlin, 502–517.
- Knight, F. W. (2005). *The Haitian Revolution and the Notion of Human Rights*. *Journal of The Historical Society*, 5(3), 391–416.
- Lamb, V., & Dundes, L. (2017). *Not Haitian: Exploring the Roots of Dominican Identity*. *Social Sciences*, 6(4), 132.
- Lambert, W. (1977). *The effects of bilingualism on the individual: cognitive and sociocultural consequences*. En Horby, P. (ed.). *Bilingualism: Psychological, Social and Educational Implications*. New York: Academic Press, 15–28.
- Lyon, J. (2018). *Inheriting Illegality: Race, Statelessness, and Dominican-Haitian Activism in the Dominican Republic*. Florida State University
- Miller, AS, Lin H.C., Kang, C.B., Loh, L.C. (2016). *Health and Social Needs in Three Migrant Worker Communities around La Romana, Dominican Republic, and the Role of Volunteers: A Thematic Analysis and Evaluation*. *J. Trop. Med.* doi: 10.1155/2016/4354063.
- OECD/CIES-UNIBE. (2017). *The Dominican Republic's migration landscape*. 37–55. <https://doi.org/10.1787/9789264276826-6-en>
- Petrozziello, A. (2014). *Género y el riesgo de apatriadía para la población de ascendencia haitiana en los bateyes de la República Dominicana*. Santo Domingo: OBMICA.
- Price-Mars, J. (1963). *La república de Haití y la República Dominicana. Puerto Príncipe: Colección del Tercer Cincuentenario de la Independencia de Haití*.
- República Dominicana, segundo país de la región con mejor dominio del inglés. (07 de noviembre de 2017). *Diario Libre*, págs. <https://www.diariolibre.com/economia/republica-dominicana-segundo-pais-de-la-region-con-mejor-dominio-del-inglés-AY8540103>.
- República Dominicana entre los países que mejor hablan inglés como segundo idioma. (11 de febrero de 2015). *El Día*.
- Riveros, N. (2014). *Estado de la cuestión de la población de los bateyes dominicanos en relación a la documentación*. Santo Domingo: OBMICA.
- Rojas, P., Malow, R., Ruffin, B., Rothe, E. M., & Rosenberg, R. (2011). *The HIV/AIDS Epidemic in the Dominican Republic: Key Contributing Factors*. *Journal of the International Association of Physicians in AIDS Care (Chicago, Ill.)*, 10(5), 306–315.
- Rovira, J. (2016). *Estudio comparativo en una comunidad afro-dominicana*. In *Colección de Lingüística Hispanica. Armonía y contrastes. Estudios sobre variación dialectal histórica y sociolinguística del español* (pp. 99–106).
- Scott, J. (2018) *The Common Wind: Afro-American Currents in the Age of the Haitian Revolution*.
- Simmons, David. (2010). *Structural Violence as Social Practice: Haitian Agricultural Workers, Anti-Haitianism, and Health in the Dominican Republic*. *Human Organization*, 69(1), 10–18.
- Valdez, J. (2012). *República Dominicana / Haití – Fronteras lingüísticas y políticas en el territorio de la Hispaniola*. 167–173.
- Valdés, J. (2014). *Lenguas confrontadas: la representación ideológica del lenguaje en Hispaniola A*. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12(1), 189–203.
- Valdés, J. (2015). *En busca de la identidad. La obra de Pedro Henríquez Ureña*. Buenos Aires: Katatay.
- Van Dijk, T. (1999). *¿Un estudio lingüístico de la ideología?* In G. Parodi Sweis (Ed.), *Discurso, Cognición y Educación. Ensayos en Honor a Luis A. Gómez Macker* (pp. 27–42). Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de la Universidad Católica de Valparaíso.
- Wimer, F. R., Hellmund, P. F., & Honório, K. D. S. (2017). *Analysis of the relationship between the United States of America and Haiti (1915–2015): Notes for thinking about the dialectics of imperialism in the Caribbean*, 5(1), 103–119.
- Wooding, B. (2018). *Haitian Immigrants and Their Descendants Born in the Dominican Republic*. *Oxford Research Encyclopedia of Latin American History*, 1–25.
- Wooding, B. (2014). *Upholding Birthright Citizenship in the Dominican Republic*. *Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 99–119.