

Consuelo Sánchez Bautista

# Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito



**FLACSO**  
ECUADOR

---

Sánchez Bautista, Consuelo

Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito / Consuelo Sánchez Bautista.  
Quito : FLACSO, Sede Ecuador, 2013

222 p. : il. y tablas. – (Colección Tesis)

ISBN: 978-9978-67-399-7

MIGRACIÓN ; INMIGRANTES ; NIÑOS ; NIÑAS ; ADOLESCENTES ; ASPECTOS SOCIA-  
LES ; EXCLUSIÓN SOCIAL ; DISCRIMINACIÓN ; EDUCACIÓN ; QUITO ; ECUADOR .

304.8 - CDD

---

© De la presente edición:

FLACSO, Sede Ecuador  
La Pradera E7-174 y Diego de Almagro  
Quito-Ecuador  
Telf.: (593-2) 323 8888  
Fax: (593-2) 323 7960  
[www.flacso.org.ec](http://www.flacso.org.ec)

ISBN: 978-9978-67-399-7

Cuidado de la edición: Verónica Vacas

Diseño de portada e interiores: FLACSO

Imprenta: Gráficas V&M

Quito, Ecuador, 2013

1ª. edición: agosto de 2013

---

Tesis presentada para la obtención del título de Maestría en Ciencias Sociales  
con mención en Sociología, de Flacso-Sede Ecuador.

Autora: Consuelo Sánchez Bautista

Asesora: Dra. Gioconda Herrera

Lectoras: Dra. Cristina Cielo, Dra. María Fernanda Moscoso

# Índice

<b>Agradecimientos</b> .....	8
<b>Introducción</b> .....	9
Estructura del texto .....	21
<b>Capítulo I</b>	
<b>Infancia, escuela y migración: herramientas para el análisis de la exclusión</b> .....	24
¿Hijos de inmigrantes o niños inmigrantes? .....	25
Perspectivas en los estudios sobre migración y niñez .....	26
La escuela y los niños inmigrantes .....	31
¿Qué hacer con los inmigrantes? La migración internacional y los problemas de la integración .....	35
¿Cómo se construyen los otros?	
Los discursos sobre la identidad y la etnicidad .....	42
Diferencias, estigmas y el resurgimiento de los discursos nacionalistas .....	44
<b>Capítulo II</b>	
<b>Inmigración, niñez y educación en Ecuador</b> .....	59
La inmigración en Ecuador .....	60
Presencia de niños inmigrantes en el entorno escolar .....	68
Los esfuerzos por el reconocimiento de derechos de los NNA inmigrantes y su vinculación a la educación .....	71
Características del sistema escolar y de las escuelas ecuatorianas .....	74

### Capítulo III

<b>Las niñas y los niños inmigrantes fuera de las escuelas: una lectura desde la familia para entender las dinámicas de la exclusión social . . . . .</b>	<b>79</b>
¿Cómo inicia el viaje? Los niños frente a los adultos en la toma de decisiones . . . . .	82
¿Qué sucede en destino? Lo que rodea a los NNA inmigrantes antes de ingresar a las escuelas. . . . .	88

### Capítulo IV

<b>Interacciones en la escuela: conflictos, identidades, exclusiones y resistencias . . . . .</b>	<b>111</b>
La escuela como espacio de reproducción y resistencia . . . . .	111
Conflictos y poder en la escuela . . . . .	114
Descripción de las escuelas en las que se realizó el trabajo etnográfico . . . . .	117
“Yo cómo voy a saber que alguien es extranjero si somos iguales” . . . . .	123
Interacciones en la escuela . . . . .	128

### Capítulo V

<b>Más allá de las interacciones: identidades nacionales, nacionalismo y currículo frente a la interculturalidad . . . . .</b>	<b>164</b>
La narrativa de la nación como otra fuente de conflicto . . . . .	165
Construyendo las identidades nacionales: relaciones entre nacionalismo y educación . . . . .	170
La interculturalidad restringida . . . . .	178

<b>Conclusiones . . . . .</b>	<b>190</b>
-------------------------------	------------

<b>Bibliografía . . . . .</b>	<b>203</b>
-------------------------------	------------

<b>Anexos . . . . .</b>	<b>214</b>
-------------------------	------------

Anexo 1. Representaciones de niños ecuatorianos sobre colombianos y haitianos . . . . .	214
Anexo 2. Símbolos patrios en la escuela . . . . .	216
Anexo 3. Representaciones de la interculturalidad en los libros de texto de la EGB . . . . .	217

Para Carlos  
por ser mi tierra,  
único espacio libre, soberano  
y con lengua propia que reconozco.

*“[...] los problemas más fundamentales  
de la filosofía política  
solo pueden plantearse y resolverse realmente  
volviendo a las observaciones triviales de la  
sociología del aprendizaje y la educación”.*

*P. Bourdieu (Meditaciones pascalianas, 1999: 222)*

*Te llaman porvenir  
porque no vienes nunca.  
Te llaman: porvenir,  
y esperan que tú llegues  
como un animal manso  
a comer en su mano.  
Pero tú permaneces  
más allá de las horas,  
agazapado no se sabe dónde.  
... Mañana!*

*Ángel González (de Porvenir)*

*No sé por qué ustedes son tan racistas,  
no sé de qué les da miedo...*

*(Entrevista a Michael, 2012)*

# Agradecimientos

Quiero agradecer a los niños y niñas y sus familias por su tiempo, por su apertura y confianza al compartir sus experiencias y sus historias de vida. Asimismo, a las directivas y profesores de las escuelas que abrieron las puertas de sus instituciones para poder llevar a cabo el trabajo que aquí se presenta.

La ayuda de Nini Guerrero y Juan Villalobos, del Servicio Jesuita a Refugiados, fue fundamental también, para acceder a las escuelas y a las familias; quiero agradecer particularmente el apoyo y acompañamiento a las escuelas que Nini me brindó durante la realización del trabajo de campo. Igualmente, quiero expresar mi gratitud a Benedetta Pignatti, de *The Refugee Educational Trust*, por compartir información y experiencia valiosa de su trabajo con infancia; y a la Fundación Ambiente y Sociedad, por permitirme estar presente en los talleres con profesores que estaban realizando en algunas escuelas, como parte de su trabajo de sensibilización sobre movilidad humana.

Agradezco a Gioconda Herrera por sus comentarios y orientaciones siempre acertadas para el desarrollo de esta investigación, y a Juan Antonio Álvarez, por la claridad que me aportaron nuestros diálogos y por su colaboración en el trabajo de campo en las escuelas.

# Introducción

A pesar del contexto globalizado en que vivimos y la relativa facilidad de movilización, la situación de los migrantes hacia países de primer mundo muchas veces es compleja, por las condiciones en las que migran y las de llegada y permanencia. Los aspectos de regularización, desarraigo, desestructuración o reestructuración familiar, la inserción en un contexto socio-cultural diferente, la búsqueda de trabajo y vivienda, entre otros aspectos, forman parte de la realidad de los migrantes en general. Sin embargo, en los nuevos órdenes de movilización y con la reciente aparición de Ecuador en el mundo como país receptor, este panorama aplica también a la realidad que se vive en el país.

Aunque Ecuador ha sido históricamente un país emisor de migración, en los últimos diez años se ha convertido en uno de los centros de tránsito y recepción de inmigrantes internacionales, no solo transfronterizos, sino de diversas procedencias, que llegan por múltiples causas y con diferentes expectativas. Los flujos migratorios característicos del contexto de globalización; la libre movilidad consignada en la Constitución de Montecristi<sup>1</sup> y las actuales políticas migratorias del país; los conflictos internos de los países fronterizos; las dinámicas políticas, sociales y económicas de los países que recientemente se han convertido en puntos de origen de la migración internacional hacia Ecuador; y la dolarización han ayudado, en su conjunto, a incrementar la movilidad humana hacia Ecuador en los últimos años.

Particularmente, la ciudad de Quito, al ser la capital y uno de los centros económicos importantes del país, recibe un gran número de inmigrantes de diversas nacionalidades, que llegan en busca de mejores condiciones de vida o de otras opciones de trabajo y estudio.

En este panorama, en el que por lo general cuando se habla de inmigrantes se piensa en adultos que se movilizan en busca de mejores oportunidades de vida, surge el interés por la situación particular de los niños, niñas y adolescentes (NNA) inmigrantes<sup>2</sup> que han accedido al sistema escolar en la capital ecuatoriana. En el contexto migratorio, los niños –en general– se piensan como sujetos secundarios, dependientes de los adultos y con incidencia menor en la migración por las perspectivas con las que tradicionalmente se aborda este tema: redes transnacionales de migración, afectación positiva o negativa de la economía, racismo, xenofobia y percepciones sobre los migrantes, ámbitos laborales de ocupación, nuevas tecnologías, etc. (Moscoso, 2010a). Sin embargo, los niños son otros actores más del fenómeno migratorio. Los NNA migrantes se tienen que enfrentar, como los adultos, a los cambios que se generan con la movilidad, y en su contexto cotidiano, como sujetos migrantes, pasan por los mismos procesos de socialización, reconfiguración de sus identidades e inclusión o exclusión; sin embargo, su papel en el proceso migratorio muchas veces no es reconocido, ya que generalmente no participan en la toma de decisiones ni emiten sus opiniones en el contexto familiar (Pavez, 2011).

Pero, a pesar de esto, los niños son parte importante del proceso migratorio, bien sea porque se quedan en el lugar de origen o porque viajan junto a algún miembro de su familia, convirtiéndose así en un actor más a tener en cuenta en la migración. Este papel activo por lo general no se visibiliza, ya que se tiende a pensar que los niños están supeditados a las decisiones de los adultos y por obligación tienen que estar sujetos a ellas; y, aunque no se les consulte sobre las decisiones migratorias, viven la experiencia de ser migrantes, y una vez que llegan e ingresan al sistema escolar tienen que enfrentar en primera persona sus procesos de interacción.

Para los migrantes que viajan con sus hijos, una de las estrategias de integración es su ingreso a la escuela (Moscoso, 2009; 2010b), pues este espacio ofrece la posibilidad de vinculación con la institucionalidad, a la



vez que es un lugar donde los niños se presentan como actores autónomos, con estrategias específicas para afrontar su cotidianidad frente a otros niños y adultos diferentes a sus familiares. Este espacio ofrece a los niños inmigrantes un lugar directo de interacción con otros niños y adultos independientemente de sus padres, además de que es un microcosmos social en el que se enfrentan también con diferencias de origen, de clase, de género y de edad. En este sentido, el aprendizaje de los factores socioculturales no se realiza únicamente en la convivencia con los adultos, sino en la interacción con otros niños. Por lo tanto, se debe reconocer que los niños son actores sociales, que la infancia es una variable de análisis social a la vez independiente y relacionada con otras, y que los niños son agentes activos en la construcción de la vida social en general (Gaitán, 2006).

Gracias a la atención que desde diversos sectores de la sociedad civil se ha dado a los derechos de la niñez y la adolescencia en situación de movilidad humana, en particular los relacionados con la educación, y al reconocimiento por parte del Estado ecuatoriano de la realidad de la migración (interna e internacional), se han creado acuerdos para garantizar el ingreso y la permanencia de los NNA en situación de movilidad en el sistema escolar.

Su acceso a las escuelas ecuatorianas, en cualquier nivel educativo, está garantizado por el Acuerdo 337/2008 expedido por el Ministerio de Educación del Ecuador (MEC). En este acuerdo se regula el acceso y la permanencia en el sistema educativo de NNA ecuatorianos y extranjeros que requieren atención prioritaria por su condición migratoria, facilitando su ingreso con la reducción de documentación. Además, de acuerdo con la Constitución ecuatoriana, que prohíbe la discriminación por la situación migratoria de las personas y establece que la educación es un derecho universal, el visado no es un requisito para la matrícula (Servicio Jesuita para Refugiados–SJR, 2009).

A pesar de las garantías para la inserción, muchos NNA inmigrantes tienen dificultades para ingresar a las escuelas. Pero además, una vez que ingresan a la escuela, muchos de ellos enfrentan múltiples dificultades relacionadas, por una parte, con acoso escolar, discriminación, racismo y xenofobia, y, por otra, con la ubicación en grados menores a los que les

correspondería por edad o por su trayectoria educativa. El maltrato, la violencia, el abuso de autoridad por parte de profesores, directivas y compañeros, la discriminación por su procedencia y la falta de conocimiento e interés de las autoridades escolares por solucionar efectivamente los conflictos son, entre otros, problemas que viven casi a diario algunos de los niños inmigrantes en las escuelas de Ecuador. Si bien no se puede generalizar, es necesario reconocer la situación de vulnerabilidad en que se encuentran algunos niños y niñas que están en las escuelas públicas de la ciudad de Quito, ya que, como se verá a lo largo del texto, la nacionalidad y sus representaciones son una variable más que se debe sumar a los factores de exclusión y discriminación.

El racismo, la xenofobia y la exclusión social son temas centrales de estudio si se tiene en cuenta que Ecuador ha acogido el discurso de la interculturalidad como uno de los principios rectores del actual proyecto de construcción del Estado nacional en diferentes contextos. Desde este proyecto, la inclusión y la equidad se guían por “los principios de universalidad, igualdad, equidad, progresividad, interculturalidad, solidaridad y no discriminación” (Constitución Política del Ecuador, 2008), como rectores de la convivencia entre las personas que habitan el territorio ecuatoriano y como vías para procurar y garantizar el disfrute de derechos para toda la población de Ecuador.

Además de estar en la Constitución, este discurso se encuentra plasmado en dos campos que son definitivos para la investigación: el de la migración y el de la educación.

Desde el *Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010* (SENAMI, 2007), que ha definido la política migratoria del país, se contempla, en su objetivo quinto, “promover procesos de interculturalidad y de construcción de ciudadanía universal”. Si bien esta política migratoria y sus implementaciones han estado dirigidas especialmente a ecuatorianos emigrantes y en retorno, en los objetivos propuestos se alude al auspicio de “la igualdad, la cohesión y la integración social y territorial” de ecuatorianos residentes en el país y fuera de este, y a extranjeros que han migrado a Ecuador; asimismo, otros objetivos son impulsar la ciudadanía universal; la integración latinoamericana; y la afirmación de “la identidad

nacional en el exterior y fortalecer las identidades diversas y promover la convivencia desde la interculturalidad”, entre otros (SENAMI, 2007).

La educación ha sido reformada también a partir de esta perspectiva intercultural. Además de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), el documento de *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación–AFCEGB, 2010) propone, dentro de sus objetivos, “promover, desde la proyección curricular, un proceso educativo inclusivo, fortalecer la formación para una ciudadanía para el Buen Vivir, en el contexto de una sociedad intercultural y plurinacional”. De la misma manera, dentro de las bases pedagógicas del diseño curricular, se plantea como uno de sus aspectos el desarrollo del respeto, la solidaridad y la honestidad, a través de los ejes de interculturalidad, plurinacionalidad e inclusión. En esta línea, es importante recordar que la educación en Ecuador forma parte de un proyecto general de inclusión social.

Recordando a Gramsci, toda revolución política y social necesita de estrategias, de corto y de largo alcance, que logren modificar las fuerzas en la apuesta contrahegemónica para lograr cambios orgánicos a través de la ganancia de posiciones tácticas. La educación, sin duda, es uno de los campos desde donde se puede lograr el cambio social, que trascienda a lo cultural, y desde donde se pueden generar y construir posiciones que permitan la formación de ciudadanos que, en el ejercicio de la democracia, compartan los intereses de la construcción de la hegemonía.

La educación y las escuelas están al servicio de diferentes ideologías, o bien del Estado o de la Iglesia, de poderes más locales, como en el caso de las escuelas municipales, o de intereses privados. La educación siempre ha funcionado como el medio público por excelencia para determinar valores, saberes y comportamientos. Es un lugar donde se asegura la producción y la reproducción ideológica, cultural y social, y un espacio que permite la transformación o la permanencia de los órdenes creados.

Teniendo en cuenta este contexto, y partiendo de la idea de que el acceso al sistema escolar no es la única garantía del disfrute del derecho a la educación y de que inserción escolar no significa inclusión social, cabe entonces preguntarse ¿qué posibilita o afecta la inclusión social de los NNA en situación de movilidad en la sociedad de destino, particularmente en la

escuela? y ¿cómo participan las instituciones escolares y sus actores en los procesos de inclusión/exclusión social?

Así, el presente texto se propone ahondar en la comprensión de la incidencia de la condición migratoria en las interacciones de los NNA inmigrantes en su contexto escolar, y en los detonantes de la discriminación y la exclusión, a la vez que indaga en las estrategias de los diversos actores de la escuela, los NNA ecuatorianos, los NNA inmigrantes, los docentes y las directivas, para afrontar los conflictos de poder y de exclusión que tienen lugar en dicho espacio.

Sin embargo, aunque el estudio aquí propuesto se concentra principalmente en las interacciones en la escuela, no olvidamos que el contexto educativo, en general, y los lineamientos curriculares son marcos fundamentales que orientan las respuestas a las preguntas anteriores. Asimismo, el contexto familiar es fundamental para conocer con mayor profundidad las condiciones de vida de los NNA inmigrantes. El estatus migratorio y las posibilidades de acceso al trabajo del grupo familiar, entre otros factores, juegan un papel fundamental en la inclusión social y en las consideraciones sobre el éxito o el fracaso del proyecto de vida de NNA inmigrantes y sus familias. El conjunto de desigualdades que viven las familias influyen también en sus posibilidades de acceso o permanencia en la escuela.

De esta manera, las condiciones de desigualdad y exclusión que afectan a los niños inmigrantes se examinan teniendo en cuenta tres dimensiones de manifestación: por una parte, un nivel de reproducción de desigualdades estructurales que afecta a las familias y a los niños inmigrantes, en sus relaciones en el barrio y en las dificultades de acceso al trabajo y la educación; por otra, un nivel de interacción de los niños inmigrantes con sus pares y docentes en la cotidianidad de la escuela; y, por último, un nivel simbólico en el que se confrontan las identificaciones nacionales con las de los extranjeros, situación que tiene como trasfondo la defensa de un espacio territorial y de la cultura propia, definidos por la nación y la identidad nacional.

Metodológicamente, para llevar a cabo esta investigación fue necesario realizar una preselección y selección de datos ya que la información, por un lado, está dispersa y, por otro, es diversa. Para caracterizar el contexto de la migración infantil en edad escolar en Quito fue necesario compilar

datos estadísticos disponibles sobre migración infantil en Ecuador, en particular en Quito, a través de una búsqueda en el Ministerio de Educación del Ecuador, por medio de los datos arrojados por el Censo de Población y Vivienda (2010) y otra bibliografía secundaria (Malo y Villalobos, 2010; Álvarez y Escobar, 2010b; Herrera, Moncayo y Escobar, 2012).

Sin embargo, los sondeos preliminares realizados para seleccionar las escuelas en las que se realizaría el trabajo etnográfico indicaron la falta de información sistematizada según criterios o variables que ayudaran a caracterizar esta población inmigrante y su distribución en las escuelas de Quito. En consecuencia, en esta etapa se hizo necesario recurrir, también, a entrevistas semiestructuradas con representantes y técnicos de instituciones y ONG que trabajan en torno al tema de la movilidad humana, y que, por su trabajo directo en algunas escuelas, tienen información sobre la presencia de niños inmigrantes.

Además se revisaron las normativas y marcos legales para comprender el contexto de la educación y de la inserción escolar de niños en situación de movilidad: Ley Orgánica de Educación (2002); Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011); Acuerdo 455 (2006) del reglamento de regulación de acceso al sistema educativo ecuatoriano de refugiados; y el Acuerdo 337 (2008) de Acceso y Permanencia en el Sistema Educativo.

De acuerdo con los reportes del Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE, 2012) existen NNA inmigrantes de diferentes nacionalidades en las escuelas, aunque predominan los colombianos. A pesar de que uno de los intereses principales de esta investigación era dar cuenta de la situación de NNA en las escuelas fiscales<sup>3</sup> de diferentes nacionalidades, y con estatus migratorios diferentes al refugio, para contribuir al conocimiento sobre otros colectivos migrantes presentes en Quito, fue difícil ubicar niños de otras nacionalidades. Por otro lado, no todas las instituciones educativas estaban dispuestas a participar en la investigación. Gracias a la permanente colaboración del Servicio Jesuita a Refugiados (SJR) fue posible visitar varias escuelas fiscomisionales<sup>4</sup> en las que se encontraban algunos pocos niños colombianos. Asimismo, gracias a la Fundación Ambiente y Sociedad (FAS), se obtuvieron datos concretos sobre la presencia de NNA inmigrantes en escuelas.

Finalmente, por la evidencia de una mayor cantidad de niños inmigrantes y retornados, se decidió realizar un trabajo etnográfico en una escuela fiscal ubicada en San Antonio de Pichincha, donde estudian niñas y niños haitianos, colombianos y retornados; y en otra fiscal ubicada en Carapungo, que registra, comparativamente, un alto porcentaje de niñas y niños colombianos refugiados o solicitantes de refugio, y otros pocos retornados<sup>5</sup>.

Es importante recalcar que el trabajo etnográfico realizado en las dos escuelas no tiene un ánimo comparativo, aunque en el capítulo en que se abordan las interacciones de los niños inmigrantes con sus pares ecuatorianos y sus profesores se evidencian claras diferencias entre ellas, las cuales tienen que ver con el clima escolar, con las estrategias usadas para la resolución de conflictos y con la actitud, general, frente a la migración y al refugio de sus directivas y docentes. Estas dos escuelas fiscales se visitaron durante cinco meses, dos veces a la semana, cada una.

El trabajo de campo contempló varias estrategias. Principalmente, de acuerdo con el enfoque cualitativo desde el que se concibió esta investigación, se decidió realizar una etnografía basada en la técnica de observación participante, de aula y de patio de recreo, con el fin de fijar la atención en las interacciones de los NNA inmigrantes con sus pares y sus docentes, tanto formal como informalmente.

Aunque mi presencia en las aulas alteraba, en principio, las acciones de los estudiantes y de los profesores, la permanencia en este espacio permitió identificar justamente la guía que orientaba las interacciones entre los estudiantes y los docentes. Además, mi participación en las actividades de los niños, sobre todo en la escuela de San Antonio, ayudándoles a realizar las tareas, dándoles explicaciones sobre algunos temas y en el patio de juegos, así como el apoyo que en algunas ocasiones tuve que dar a las profesoras de quinto y sexto grado cuando se ausentaban del aula, brindaron los nexos necesarios para ser considerada finalmente como parte del personal de la escuela, lo cual ‘normalizaba’ la interacción entre los niños, entre los niños y las profesoras, y entre estos dos grupos y yo como investigadora.

Esto influyó en la facilidad para la realización de entrevistas y la fluidez en conversaciones informales con los niños, tanto ecuatorianos como

inmigrantes, con los docentes y directivos, y permitió, en algunos casos, establecer vínculos con sus familias para la realización de entrevistas semiestructuradas.

En la escuela de Carapungo fue más difícil llevar a cabo un trabajo etnográfico sistemático en las aulas ya que los niños inmigrantes asistían irregularmente o tomaban clases con diferentes profesores, en otros espacios, a los que no era fácil acceder por el tipo de actividad que realizaban o por la disposición de los docentes. Sin embargo, fue posible ingresar a algunas aulas y contar con la colaboración de algunos profesores.

Este trabajo fue apoyado por otras actividades. En la escuela de San Antonio se realizaron tres talleres, dos con los niños de quinto grado y uno con los de sexto grado. El objetivo era obtener información sobre lo que para ellos significa ser migrante, extranjero y ecuatoriano, y sobre sus representaciones respecto a los países de origen de sus compañeros y a Ecuador. Además, se indagó en sus identidades, a través de propuestas de juegos de clasificación y por medio de representaciones gráficas y narraciones sobre sí mismos y sus compañeros (Anexo 1). En estos talleres participaron aproximadamente setenta niños y niñas.

En la escuela de Carapungo se realizaron conversaciones informales en el patio de recreo, con niños ecuatorianos, para conocer las mismas representaciones y opiniones. Este trabajo se complementó con un grupo de discusión de 13 asistentes, con niñas y niños ecuatorianos de edades entre 12 y 14 años, cuyo objetivo era, también, identificar sus experiencias, percepciones, opiniones e imaginarios sobre la inmigración en Ecuador y la presencia de niños y niñas de otras nacionalidades en la escuela. Asimismo, en esta escuela se realizó otro grupo de discusión con NNA retornados y colombianos, 15 en total.

También ha sido central en este proyecto retomar en primera persona las voces de los niños y las niñas. Por esto, el trabajo etnográfico realizado en las escuelas se complementó con entrevistas semiestructuradas y con otras realizadas con mayor profundidad a los niños y sus familias. El interés de la realización de estas entrevistas radica en la perspectiva de los niños y sus familias sobre sus experiencias como migrantes y en cómo las reconstruyen significativamente a través de un ejercicio de narración en el que,

desde sus subjetividades, están señalados aquellos aspectos que han determinado su vida como migrantes, desde el mismo momento de tomar la decisión de partida. Así, sus enunciaciones –que sitúan un *yo* en un tiempo y en un espacio concretos marcados por sentimientos, creencias, interpretaciones, etc.–, entretrejidas a través de discursos, han sido fundamentales para la construcción de las interpretaciones y la estructura de organización de los temas que se presentan en este texto. Las entrevistas permitieron, también, en algunos casos, llegar a la reconstrucción de relatos de vida de los NNA inmigrantes, centrados específicamente en sus experiencias en la escuela. En total, se realizaron 13 entrevistas a niños, niñas y adolescentes, y a 13 madres y padres de familia.

También se realizaron 11 entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes de las escuelas con el fin de conocer, desde su punto de vista, cómo son percibidos los NNA inmigrantes, sus relaciones con los demás miembros de la comunidad educativa, la forma en que docentes y directivas enfrentan y solucionan los conflictos que se pueden presentar en las escuelas y sus opiniones sobre la interculturalidad como uno de los lineamientos curriculares.

Adicionalmente, se realizaron visitas a otra escuela fiscomisional ubicada en El Camal, en la que hay seis niñas y niños colombianos. Allí no se realizó etnografía, solamente entrevistas a niños ecuatorianos en el patio de recreo y a la directora y la psicóloga de la institución.

Gracias a la colaboración permanente del Servicio Jesuita a Refugiados, se contactaron familias colombianas a las que se les realizaron entrevistas en profundidad. Las escuelas en las que estudiaban los NNA inmigrantes no pudieron ser visitadas, así que solo se cuenta con las narraciones de sus experiencias como migrantes y su trayectoria escolar desde que llegaron al país. Otras familias fueron contactadas porque vivían en el mismo vecindario.

Se visitó, además, otra escuela ubicada en San Antonio, en la que se encontraba estudiando una joven cubana. Allí también se realizaron algunas entrevistas a los profesores encargados del Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE), sobre la convivencia de los NNA inmigrantes en la escuela, la mayoría colombianos.



Las edades de los NNA inmigrantes son diversas. Se consideró trabajar principalmente con niñas y niños de Educación General Básica (EGB) entre ocho y 16 años, pero en las entrevistas encontramos jóvenes de 17 y 18 que incluimos por la importancia de sus relatos, para tener una visión retrospectiva de sus experiencias y trayectorias escolares y para tener un parámetro de comparación de problemáticas escolares más amplio. La permanencia en Ecuador también es variada, hay desde niñas y niños retornados hacía tres meses, hasta niños y jóvenes inmigrantes y refugiados con ocho años de residencia.

La mayor parte de familias y niñas y niños colombianos entrevistados provienen de ciudades como Armenia y Cali; muchos de ellos también vivieron en otras ciudades en Colombia antes de arribar a Ecuador; pasaron temporadas en Bogotá, en Bucaramanga o en Quibdó. Algunos son refugiados, reconocidos o solicitantes, y otros, en menor medida, tienen algún tipo de visa de inmigrante, aunque hay algunos pocos que no tienen documentación –igual que en el caso de uno de los niños haitianos– o están en estado de irregularidad, puesto que su solicitud de refugio ha sido rechazada. Los niños haitianos y sus familias son afrodescendientes originarios de Puerto Príncipe; tienen visa de refugio o visa humanitaria. La joven cubana es originaria de La Habana y tiene visa de amparo, pues otros familiares migraron antes a Ecuador. Las niñas y niños retornados han regresado, todos, de España, solos o con algún miembro de su familia; algunos, que no son propiamente retornados sino inmigrantes con padres ecuatorianos, nacieron en territorio español, y otros emigraron a temprana edad, desde ciudades como Quito o Loja, solos también o en compañía de alguno de sus padres. Aunque, como se ve, las procedencias y los estatus migratorios son diversos, por economía lingüística se denominará a todos como inmigrantes, aunque en los casos necesarios se tendrán en cuenta las particularidades pertinentes.

El procesamiento de toda la información recolectada corresponde a un análisis temático y a un análisis interpretativo, desde los que se toman como guía principal los hechos que han marcado la experiencia de vida de los niños inmigrantes y que permiten estudiar y realizar cuestionamientos de relevancia sociológica (Kornblit, 2004). Estos dos tipos de análisis

permiten dar cuenta de las diferentes categorías y temas que guían esta investigación: inserción escolar, experiencias de interacción en la escuela, inclusión/exclusión, convivencia, identidades, interculturalidad y representaciones de los niños sobre la migración.

Por otra parte, se debe aclarar que en la bibliografía sobre migraciones o sobre política migratoria en relación con la inmigración es posible encontrar diversos términos que hacen referencia tanto a procesos distintos como iguales o similares. No ha sido posible identificar algún consenso sobre las diferencias entre los conceptos de inserción, integración, adaptación e inclusión, por lo que estos términos se usan indistintamente o dependiendo de perspectivas ideológicas particulares (Costa, 2007), según los países y las preferencias de los investigadores (Herrera, 1994). Aunque no es objetivo de esta investigación profundizar en los cambios de estos conceptos, es importante aclarar su uso en este texto debido a su pluralidad semántica. Aquí se hablará de *inserción* en lo que respecta al acceso –o a su posibilidad– de los niños y adolescentes inmigrantes al sistema escolar. El término *integración*, proveniente de discursos multiculturalistas (Herrera, 1994: 270), se refiere más a procesos de integración cultural (en algunos casos orientados a la asimilación, ya que predomina una cultura nacional dominante que debe ser aprendida por los extranjeros), por lo cual es usado sobre todo en lo relacionado a las políticas de los países en relación con la inmigración. El concepto de *inclusión* es usado en este texto aludiendo a procesos más integrales de justicia social que tienen en cuenta no solo lo cultural, sino el acceso a derechos sociales y económicos, y también con el propósito de desdibujar la frontera existente entre propios y ajenos a los territorios, que generalmente subyace en la noción de integración de los inmigrantes en las sociedades de destino. Además, tiene como contraparte la realidad de exclusión social que muchas personas inmigrantes y refugiadas viven en Ecuador. El término *adaptación* se usa en la medida en que es usado por los inmigrantes, en relación a un sentido de acostumbrarse a la nueva vida en el país de destino.

Desligándonos del acento en lo cultural que se puede dar con el concepto de *integración*, esta investigación realiza un énfasis en las interacciones de los NNA inmigrantes que suceden en la convivencia en distin-

tos espacios, específicamente en la escuela, marcadas por la presencia de diferencias de múltiples características, nacionales, regionales, de raza, de género y de edad, que tienen dinámicas propias en el contexto migratorio.

## Estructura del texto

El presente texto se divide en cinco capítulos. En el Capítulo I se realiza una discusión que abarca distintas dimensiones teóricas y conceptuales que están interrelacionadas con el tema de la presente investigación. Por una parte, se abordan algunas de las perspectivas de estudio sobre migración y niñez y, luego, algunas consideraciones específicas sobre las temáticas de investigación en educación; estas investigaciones dan cuenta de diversos temas que preocupan en cuanto a la integración de los NNA inmigrantes en las escuelas, abordando problemas relacionados con el rendimiento escolar, los procesos de socialización, los modelos y estrategias de integración en las escuelas, la resignificación y reconfiguración de identidades, y la exclusión y la xenofobia.

En un tercer apartado se da cuenta de las principales perspectivas desde las que se ha abordado teóricamente la inclusión de los inmigrantes en los países de recepción, pasando por una revisión de los modelos de integración, que van desde la asimilación hasta la interculturalidad. Aquí se propone una crítica a estos enfoques, que hacen énfasis en la cultura como el aspecto principal desde el que se origina el conflicto entre inmigrantes y nacionales. Como alternativa, se propone la revisión de algunas propuestas teóricas sobre las relaciones de poder entre nacionales y foráneos y la construcción del *otro* inmigrante a través de estereotipos y estigmas desde los cuales se legitima su exclusión social. Por último, se realizan algunas revisiones sobre cómo el nacionalismo y la reafirmación de las identidades nacionales se convierten en lugares desde los cuales se ejerce también la discriminación y la exclusión de los inmigrantes.

En el Capítulo II se presenta una caracterización del contexto migratorio de Ecuador, haciendo énfasis particular en la presencia de los NNA inmigrantes en el contexto escolar. Luego, se abordan algunas problemáti-

cas que enfrentan los niños y las familias inmigrantes en cuanto al acceso a las escuelas y se destacan las acciones que algunas organizaciones de la sociedad civil han llevado a cabo para el reconocimiento y garantía del derecho a la educación de los niños en situación de movilidad. Por último, se presenta una caracterización del contexto de exclusión y violencia, física y simbólica, existente en las escuelas ecuatorianas a las que arriban los NNA inmigrantes.

En el Capítulo III se lleva a cabo una aproximación a la vida familiar y al entorno social de los NNA inmigrantes. Para ello, primero se abordan las posibilidades de agencia de los niños antes del viaje, en relación con la toma de decisiones sobre la migración y sus expectativas y sentimientos ante la inminencia de la migración. Luego, se realiza una aproximación a la vida y las experiencias de las familias y los niños en destino, para comprender cómo en ámbitos fuera de la escuela se reproducen condiciones estructurales de desigualdad y de exclusión.

En el Capítulo IV se aborda específicamente el espacio escolar. En primer lugar, se evidencia el espacio escolar como un lugar de tensiones y disputas por el poder. Luego, se realiza una descripción de las escuelas en las que se realizó la etnografía, con el fin de entender cómo el clima escolar se relaciona con los conflictos y con las estrategias de resolución de los mismos. Posteriormente, se realiza una aproximación a los imaginarios de los niños ecuatorianos sobre la migración y los migrantes, para desde allí comprender cómo, en los conflictos que tienen lugar en la escuela y a través de las interacciones cotidianas, la nacionalidad y la raza se presentan como categorías desde las que se construyen estigmas sobre los otros y desde las que se ejerce la violencia física y simbólica contra los NNA inmigrantes, tanto por parte de sus pares como de sus profesores.

En el Capítulo V se tratan las exclusiones en un nivel simbólico en la escuela y más allá de las interacciones cotidianas. Se muestra, en primer lugar, cómo las narrativas de la nación, los símbolos patrios y las identificaciones nacionales, que se refuerzan desde la educación, se convierten en otros puntos de partida desde los que se ejerce la exclusión de los NNA inmigrantes en las escuelas y se acometen acciones que tienden a la asimilación. Luego, se abordan los discursos de la interculturalidad en la edu-

cación, su comprensión por parte de los profesores y su manifestación en algunos libros de texto usados en la Educación General Básica.

Por último, se presentan las principales conclusiones que han permitido, a través de las discusiones anteriores, responder a las preguntas planteadas y a los objetivos propuestos en esta investigación.

### Notas

- 1 Como consta en la Constitución ecuatoriana, en el Título VIII, referente a las relaciones internacionales, punto 6 del Artículo 416, se propugna el derecho a “la ciudadanía universal, la libre movilidad de todos los habitantes del planeta y el progresivo fin de la condición de extranjero”; asimismo, el Artículo 66, Numeral 14, expresa el derecho a transitar libremente, a escoger el lugar de residencia, y plantea que las personas extranjeras no pueden ser devueltas o expulsadas.
- 2 Existen diferentes criterios para la definición de las edades que comprenden la niñez. El Código de la Niñez y la Adolescencia aplicado en cada país tiene variaciones pequeñas; para el caso de Ecuador se propone, en el Artículo 4, que: “Niño o niña es la persona que no ha cumplido 12 años de edad. Adolescente es la persona de ambos sexos entre 12 y 18 años de edad” (Código de la Niñez y la Adolescencia Ecuador, 2003). Esta definición recoge lo contenido en la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y en la Declaración de esos derechos.
- 3 Se determinó excluir instituciones que mantienen regímenes de educación internacional o bicultural, ya que si bien en ellas hay estudiantes provenientes de otros países, las condiciones de ingreso pueden responder más a determinaciones económicas. Además, de acuerdo con Moscoso (2008b), en América Latina existe una tendencia mayoritaria de ingreso a instituciones públicas de los niños inmigrantes. Las escuelas fiscales son instituciones educativas públicas. La educación que allí se ofrece es gratuita y laica (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011).
- 4 Las escuelas fiscomisionales son instituciones que tienen como promotores congregaciones u órdenes, religiosas o laicas, que cuentan con financiación total o parcial del Estado, y cuya educación es gratuita. Las escuelas fiscomisionales que se visitaron por medio del SJR fueron las pertenecientes a Fe y Alegría.
- 5 Para una descripción de las escuelas ver Capítulo IV, páginas 117-122.

# Capítulo I

## Infancia, escuela y migración: herramientas para el análisis de la exclusión

El presente capítulo expone algunas herramientas de análisis que permiten dar cuenta del entramado de dimensiones que configuran las situaciones de inclusión/exclusión que atraviesan los NNA inmigrantes en las escuelas, principalmente, y en otros espacios cotidianos. Es así como se realiza un recorrido sobre algunos de los principales enfoques y temas desde los cuales se han abordado las investigaciones en torno a la migración de niñas, niños y adolescentes, y en especial en relación a la escuela, al ser este uno de los espacios al que llegan los NNA inmigrantes y donde tienen experiencias directas de interacción, de exclusión y de inclusión.

Dado que no existe literatura específica sobre la niñez inmigrante y su encuentro con los otros, es necesario recurrir a una literatura más general que permite abordar algunas de las principales discusiones teóricas en relación con la integración de extranjeros a las sociedades de destino, desde prácticas y políticas que abarcan la asimilación y la interculturalidad. Si bien estas políticas y discursos se han producido desde países que tradicionalmente han sido receptores de migración y están alejados de la realidad ecuatoriana, representan un punto de partida importante para analizar, en los capítulos posteriores, cómo se ha comprendido la interculturalidad en Ecuador, de acuerdo con las diversidades presentes que existen en el país, y qué sucede, en general, en la relación con los extranjeros. Además, desde estas mismas teorías y su crítica es posible cuestionar el mismo concepto de *integración*, ya que desde este se enfatizan las diferencias cul-

turales como características que, por lo general, representan obstáculos para la inclusión de los extranjeros. Como alternativa a las posiciones culturalistas que reifican y fijan las identidades, se exploran otras teorías que permiten comprender el encuentro entre extranjeros y nacionales a partir de la presencia de tensiones en la configuración de relaciones de poder, basadas en categorizaciones y estigmatizaciones, las cuales tienen un trasfondo nacionalista desde el que se oponen las identidades construidas como nacionales frente a las identidades de los extranjeros, etnizadas y racializadas.

### ¿Hijos de inmigrantes o niños inmigrantes?

En este texto se parte de la idea de que los niños son agentes sociales y por tanto participan activamente en la producción cultural y social a través de diferentes estrategias. En tanto agentes activos, hablaremos de niñez inmigrante o de NNA inmigrantes. En este sentido, para aclarar a qué nos referimos con niñez inmigrante, vale la pena retomar una precisión realizada por Alejandro Grimson (2011a; 2011b).

Algunos estudios migratorios parten de la diferenciación entre hijos de inmigrantes o migrantes de segunda o tercera generación. En el primer caso, se habla de hijos de inmigrantes considerando como actores principales de los procesos de movilización a los adultos, lo cual deja en un lugar secundario y pasivo a los NNA que viajan con su familia y participan del proyecto migratorio. En el segundo caso, Grimson plantea que se parte de una idea errónea que considera a los hijos de los inmigrantes, nacidos en los territorios de destino, con ciudadanía y que no han participado de la movilidad, como inmigrantes también. Para Grimson “sociológicamente, inmigrante es aquel que se desplaza de una zona a otra, no el hijo del que se desplazó” (2011b: 38). Esta posición conduce muchas veces a asumir una “continuidad identitaria entre padres, hijos y nietos” (Grimson, 2011b: 40) y, por lo tanto, implica que la identidad del migrante y de sus descendientes se lleva en la sangre, creencia que contribuye a la reproducción de estigmas que pasarían de generación en generación.

Esta aclaración resulta pertinente si se tiene en cuenta cómo, sobre muchos de los niños nacidos en la zona de destino, pero también sobre los inmigrantes, recaen estereotipos y marcas identitarias que contribuyen a su exclusión y estigmatización o desde los que se asumen estrategias de resistencia basadas en la idea de la reproducción de una identidad nacional o regional. En este mismo sentido, Pavez (2012) comenta cómo la condición migratoria de los padres y las madres trasciende a las representaciones que se realizan de niños y niñas que no han pasado por los procesos de movilidad. Además, citando a García Borrego, la autora recuerda cómo cuando niños y niñas hacen parte de los procesos de movilidad, la sociedad de destino utiliza variados y contradictorios criterios para construir y posicionarles en la categoría sociológica de ‘inmigrantes’ (Pavez, 2012: 106), lo cual conduce a que se les considere, a priori, culturalmente portadores de diferencias respecto a la sociedad receptora, asumida como homogénea, y a que se piense que comparten entre todos ellos las características que los hacen diferentes. En los dos casos comentados, los niños son identificados con imaginarios culturales y étnicos o raciales que pueden funcionar como vehículos de prejuicios.

## **Perspectivas en los estudios sobre migración y niñez**

Hecha la precisión acerca de los sujetos en los que se enfoca la presente investigación, los niños, niñas y adolescentes inmigrantes, es posible ahondar en cómo las investigaciones han abordado los estudios en relación a la niñez migrante. A pesar de que mayoritariamente la investigación sobre movilización se ha centrado en los adultos, y de que los niños han sido considerados marginalmente en estos procesos, la literatura sobre niñez e inmigración es amplia (Rumbaut y Portes, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2002; Knörr, 2005; Adams y Kirova, 2007; Coe et al., 2010; Chuang y Moreno, 2011). Sin embargo, las perspectivas desde las cuales se ha abordado esta problemática de estudio difieren históricamente y evidencian lugares de interés distintos.

Whitehead y Hashim (2005) ofrecen un punto de partida para comprender algunas de las perspectivas y temáticas desde las que se ha aborda-



do la relación entre la niñez y la migración. Para los autores, existen tres categorías a partir de las cuales se pueden clasificar los estudios migratorios sobre niñez.

La primera es la categoría de los niños que han migrado como miembros de una familia. En esta se encuentran estudios en torno a la migración nacional y regional y la movilidad entre zonas rurales y urbanas. Las investigaciones que se pueden ubicar en este campo abordan problemas como los beneficios y desventajas en relación a ámbitos como la salud y la educación. Asimismo, en relación con los niños como parte de una familia trabajadora, se tratan problemas como las condiciones de pobreza que enfrentan y la exclusión social. En cuanto a los niños como trabajadores informales, se han abordado, además de las variables anteriores, los múltiples riesgos que conlleva el trabajo en la calle<sup>1</sup>.

Dentro de la misma categoría de estudios se ubican también aquellos que tienen en cuenta la migración internacional, el asilo, el refugio y la migración económica. Los temas principales se pueden clasificar de acuerdo a: acceso a salud y educación, discriminación, identidad y problemas psicosociales, tensiones intergeneracionales, familias transnacionales, y escalas y cadenas migratorias.

La segunda categoría general de estudio, los niños que se quedan en los países de origen, distingue tres situaciones principales: cuando el padre migra, cuando la madre migra y cuando migran tanto padre como madre y los niños se quedan al cuidado de familiares u otros adultos. Whitehead y Hashim han identificado que cuando la variable se centra en los padres migrantes, los estudios se enfocan en problemáticas como las madres cabeza de familia y la pobreza, los efectos que tiene la migración en el rendimiento escolar y en su bienestar general, la vulnerabilidad de los hogares, y el rol de las remesas en la subsistencia. Cuando quienes migran son las madres, las investigaciones se centran en problemáticas como los efectos psicosociales en los NNA, la educación y la salud, el abuso infantil, los efectos de la división de género del trabajo doméstico y el rompimiento del núcleo familiar. Además de las temáticas anteriores, cuando migran padre y madre, los estudios tienen en cuenta el rol de los abuelos y demás familiares y adultos en la educación, la salud y el bienestar de los niños.

La tercera categoría de estudio abarca a los niños que viajan sin acompañante. En esta dimensión se encuentran motivaciones y causas de la migración como: la migración laboral o por motivos de educación, el tráfico de infantes, la migración forzada, el refugio y el asilo, y los huérfanos por causas como el VIH.

Como se ve, en estas perspectivas de estudios sobre la movilidad no existen referencias a los NNA en situación de retorno, sin embargo algunos de ellos presentan dificultades para su reinserción en origen. Esta es una vía de investigación que necesita desarrollo, sobre todo por el contexto de la actual crisis económica que ha impulsado el regreso de muchos migrantes a sus países de origen, junto con otros motivos que pueden tener las familias migrantes como las imposibilidades de inserción en los países de destino o el cumplimiento de sus proyectos migratorios, entre otros factores.

Por otra parte, a pesar de la diversidad temática desde la que se aborda la relación de la infancia y la migración, es posible encontrar que uno de los problemas persistentes en las investigaciones tiene que ver con cómo son considerados los niños y niñas en el proceso migratorio, lo cual tiene incidencia en el tipo de investigaciones que se abordan, las metodologías y los problemas que se determinan como centrales (Gaitán, 2006).

Un punto de partida para comprender el cambio de paradigma desde el que se han concebido los niños en relación con la migración es evidenciar los diferentes aportes que a partir de las décadas del ochenta y del noventa se han realizado desde los estudios sobre la infancia o los *childhood studies* (Gaitán, 2006). Desde esta perspectiva sociológica se pretende, por una parte, dar explicaciones interdisciplinarias a la complejidad de la etapa de la niñez y, por otra, tener en cuenta a los niños como actores sociales, agentes y sujetos de derechos (Gaitán, 2006).

Para Gaitán, la sociología, en principio, consideró la infancia como una etapa fundamental en la socialización, “una etapa donde es posible introducir primariamente valores y formas de conducta, socialmente aceptados, que darán lugar a una correcta integración de los individuos en la sociedad” (Gaitán, 2006: 10). Como se evidencia, de acuerdo con esta perspectiva funcionalista, los estudios se centraron en la socialización y en el “análisis del comportamiento de las principales instituciones encar-

gadas de llevar a cabo el proceso socializador, léase: la familia y la escuela” (Gaitán, 2006). De acuerdo con Gaitán, los niños y niñas no eran sujetos centrales de las investigaciones realizadas desde este enfoque, sino que funcionaron, más bien, instrumentalmente en el análisis del orden social y del funcionamiento de las instituciones.

Esta perspectiva cambia en los estudios sociológicos constructivistas cuando se comienza a asumir la infancia como una “realidad socialmente construida”, con variaciones históricas y culturales, y se comprende que los niños se ven afectados por las mismas fuerzas socioculturales, políticas y económicas que influyen sobre los adultos (Gaitán, 2006: 17). Asimismo, en tanto variable social, se propone que esta no debe ser separada de otras como el género, la etnia y la clase, y que los niños son agentes activos de su vida social, de quienes se encuentran a su lado y de la comunidad de la que participan (Moscoso, 2010a).

El giro de enfoque y de interés en los estudios de la infancia coincide también con un interés social por los derechos de esta (Gaitán, 2006: 10), que se ha vuelto relevante en el contexto de la “globalización de los mercados, o con la internacionalización de los delitos contra los menores, por ejemplo, pero también afectada por viejos problemas como son la explotación y la pobreza”. Sin embargo, en la perspectiva de los estudios sobre la infancia, de acuerdo con Moscoso (2008a), los niños han sufrido las mismas exclusiones y discriminaciones que otros sujetos, y su estudio ha sido abordado desde categorías que los clasifican como sujetos débiles y subordinados, sin tener en cuenta sus variaciones de género, clase o etnia, por lo cual la niñez ha sido tratada en términos universales.

Los enfoques que no contemplan la agencia de los niños desconocen las razones propias de la migración y los riesgos a los que se enfrenta particularmente esta población (Huijsmans, 2006). Pero, si se asume una perspectiva que tenga en cuenta las particularidades de la migración de NNA, es posible discernir las variables de los motivos de la migración, así como las consecuencias y los problemas que atañen directamente a este grupo, independientemente de su relación con el núcleo familiar.

Por su parte, Dobson (2009) propone que las perspectivas adultocéntricas están desligadas de las perspectivas y experiencias de los niños en

la migración. De acuerdo con Dobson, los niños en el contexto de los estudios migratorios han sido considerados como parte del equipaje, lo que significa, de alguna manera, verlos como dependientes (transportados por) de los adultos y como objetos carentes de sensaciones, sentimientos y expectativas frente al proceso migratorio y sin agencia.

Para la autora, la perspectiva que no tiene en cuenta la agencia de los niños proviene del acento económico que se ha dado a los estudios migratorios y, desde allí, a la comprensión de que solo los adultos son agentes de la migración económica; sin embargo, como lo demuestra Huijsmans (2006), los niños tienen diferentes participaciones y agencias en la migración económica. Además, los niños que acompañan a los migrantes laborales forman parte del éxito del proyecto migratorio, por ejemplo, cuando el énfasis está puesto, por parte de sus familias, en su educación como forma de movilidad social y como vehículo de oportunidades laborales. Además, este tipo de investigaciones se centran, primero, en el agente activo de la migración, tradicionalmente los padres y, segundo, en la familia.

Los estudios relacionados con las familias transnacionales han sido los pioneros en la integración de los niños en el proceso migratorio (Dobson, 2009; Moscoso, 2008b; 2010a; Pavez, 2011). Desde los estudios sobre las familias transnacionales, con objetivos migratorios socioeconómicos, los niños han sido vistos como beneficiarios económicos en relación con su educación o como beneficiarios de las remesas enviadas por los migrantes para mejorar el estatus socioeconómico de la familia (Parreñas, 2005).

Asimismo, los estudios transnacionales han permitido comprender las diferentes dinámicas que involucran a los niños en los procesos migratorios, teniendo en cuenta sus perspectivas y experiencias, tanto desde el momento de partida como en el momento de llegada, y en su integración y socialización en la comunidad receptora.

A pesar de que desde la perspectiva que asume la agencia social se ha hecho énfasis en el caso de los niños más grandes y de los adolescentes, sobre todo en los casos de NNA que viajan sin acompañantes, los NNA que migran en compañía de adultos también pueden ser considerados como agentes del proceso migratorio (Dobson, 2009); pueden tener un papel activo, por ejemplo, en la traducción que realizan para sus familiares cuando

se encuentran en un contexto lingüístico diferente (Dobson, 2009), gracias al aprendizaje de la lengua que tiene lugar a través de las interacciones en la escuela. En este caso, las instituciones educativas son, también, un medio a través del cual se pueden generar relaciones con la comunidad a la que llegan los inmigrantes, posibilitando el establecimiento de redes sociales tanto para los niños como para sus familias. Así, la escuela, el barrio y los hogares son lugares en los que los niños pueden desarrollar su agencia.

Como se ha visto con este recuento general de algunas de las perspectivas más destacadas en los estudios sobre la infancia y sobre las relaciones entre infancia y migración, además de tener en cuenta las experiencias migratorias como sujetos protagonistas, es preciso particularizar también los inicios de la migración, ya que aspectos como la nacionalidad y el origen son variables que influyen en lo que se determina socialmente como migración, a quiénes se consideran como inmigrantes y las representaciones y los imaginarios particulares que se tienen en las zonas de destino sobre los inmigrantes y que tienen incidencia en la acogida y la convivencia con los nacionales. En la literatura general sobre migración y niñez es posible encontrar estudios en contextos de países históricamente receptores de migración como Canadá, Estados Unidos y España, entre otros. Sin embargo, la caracterización de Ecuador como país de retorno y de recepción de migraciones de países del norte y del sur configura una realidad diferente a la europea o norteamericana. En este sentido, es necesario contemplar las características de la multiplicidad de inmigrantes y retornados que llegan, y las diferentes condiciones en las que vienen y permanecen en el país, las cuales tienen incidencia, también, en la presencia de niños, tanto los que viajan en compañía de sus familias como los que viajan solos, y sus experiencias en la escuela, específicamente.

## **La escuela y los niños inmigrantes**

Como ya se mencionó, uno de los campos de estudio en relación con la infancia y la migración ha sido el de la escuela, por ser este uno de los espacios más relevantes donde se ubican los niños, en lo que se considera

una etapa natural de educación institucionalizada. Algunas investigaciones abordan, por ejemplo, las dificultades en el rendimiento escolar de los niños que se han separado de sus padres o cuidadores a causa de la migración. Sin embargo, existen otras perspectivas desde las cuales se ha profundizado en el rol de la escuela en los procesos de socialización y de integración a la comunidad de llegada, desde ópticas que abordan temáticas específicas como la multiculturalidad, la interculturalidad, y los procesos de resignificación y reconfiguración de las identidades.

Dentro de las perspectivas de estudio que se sitúan específicamente en relación con los niños inmigrantes en la escuela, una línea importante que se desarrolla es la que tiene que ver con las relaciones que establecen los niños inmigrantes con sus pares, ya que estas y las experiencias que se viven en la escuela juegan un papel importante en la adaptación de los niños inmigrantes a la sociedad receptora. Las interacciones entre pares ofrecen a los niños desafíos y dificultades relacionadas con su estatus migratorio, con sus características étnicas o raciales, con las normas sociales y culturales, con la lengua o con los estereotipos y prejuicios que tanto inmigrantes como receptores pueden tener sobre los otros (Chen y Chi-Hang Tse, 2011). Adams y Kirova (2007) proponen que la identidad de los niños inmigrantes está influenciada por, al menos, dos sistemas diferentes que pueden ser contradictorios entre sí, el de la casa y el de la escuela. Es por ello que su grupo de pares puede ser fundamental, porque ofrece referencias de valores, gustos y comportamientos, y porque puede ser también una fuente de apoyo emocional, social, económico y de seguridad.

Estos mismos autores afirman que el estudio de las experiencias escolares de las familias inmigrantes y sus hijos es fundamental, ya que desde estas se puede comprender cómo las escuelas son espacios que permiten o no la expresión de múltiples ideas, lenguajes, comportamientos sociales, ideologías y formas de ver el mundo; además, los docentes y la escuela pueden ser la clave que facilita o no la socialización de los niños inmigrantes. Asimismo, en este espacio es donde, por lo general, se dan los primeros contactos reales con el sistema de normas de la comunidad de destino, por lo cual la escuela se convierte en una parte central de la vida de los niños inmigrantes (Adams y Kirova, 2007).

Igualmente, las diversas causas de migración de los niños y sus familias imponen grandes desafíos a las instituciones escolares: los docentes que trabajan con NNA inmigrantes y refugiados deben reconocer las múltiples privaciones económicas, sociales, de salud y educativas que pueden enfrentar los niños y sus familias; y deben ser capaces de reconocer las diferentes situaciones de exclusión y xenofobia, así como las barreras económicas, lingüísticas y culturales que pueden atravesar los inmigrantes, para actuar en concordancia con estas (Adams y Kirova, 2007).

Desde estas perspectivas, es clara la relevancia de las escuelas y su rol en la inclusión de los niños inmigrantes en este espacio de la sociedad de destino. De cara a los desafíos que la migración ha propuesto en las escuelas al convertirse estas en espacios donde se manifiestan múltiples diversidades, complejizadas gracias a los fenómenos migratorios, muchas de ellas se han planteado como reto, o como obligación, asumir modelos multiculturales o interculturales que permitan la integración y la convivencia, garantizando “la preservación y el desarrollo de la propia identidad cultural” (Jordán, 1994).

Estos modelos han sido asumidos especialmente en países con historia de inmigración o en aquellos donde conviven personas de diferentes culturas –como en el caso de los países latinoamericanos con presencia de pueblos indígenas–. Pero, muchas de las instituciones que aplican estos modelos de educación lo hacen sin reflexionar en las consecuencias prácticas de una educación multicultural o intercultural, sin ahondar en las múltiples implicaciones del término ‘cultura’ y sin establecer estrategias verdaderas que permitan la realización de un modelo de educación integrador exitoso (Jordán, 1994).

Fanzé (2000), por su parte, menciona cómo en el caso español, específicamente, la escolarización de los jóvenes migrantes ha puesto en evidencia los vacíos de las instituciones en relación con el conocimiento de los factores que inciden en la escolarización y cuáles son las dificultades más apremiantes, y ante los cuales se han planteado respuestas de lo que se “percibe como problemas de integración educativa” (Fanzé, 2000: 67). De acuerdo con la autora, las acciones han estado orientadas a valorizar o reforzar los referentes culturales, la cultura y la identidad de origen, promoviendo el

conocimiento de los mismos por parte de la comunidad mayoritaria, de acuerdo con perspectivas que se incluyen en la educación multicultural o intercultural. Para ello se han implementado acciones de educación compensatoria y la reducción del prejuicio étnico y etnocentrista, mediante diversas actividades escolares, así como otras de capacitación y sensibilización a los docentes.

Sin embargo, Fanzé afirma que el rendimiento escolar es solo una parte de los problemas que pueden tener los niños inmigrantes en la escuela, ya que en su interior se “trasmite mucho más que contenidos conceptuales” (2000: 72). Reconoce que la escuela es un espacio social donde se aprenden actitudes y suceden interacciones sociales y de convivencia, las cuales se dan en un contexto de colaboración y de lazos de amistad. Sin embargo, en este espacio de competencia escolar, el rendimiento académico y la posibilidad de destacarse que tienen los estudiantes influye en sus relaciones sociales. Es por esto que los niños que no logran un buen desempeño académico, y a los cuales se les identifica con un grupo étnico, cultural o racial determinado, terminan siendo objeto de estigmatizaciones, de lo que resulta la desigualdad de oportunidades.

Así, la escuela juega un rol importante en las posibilidades de éxito académico y social, según sus capacidades para enfrentar dichas problemáticas y potenciar experiencias positivas. Sin embargo, el énfasis en la cultura y en las distinciones de origen de los niños inmigrantes ha generado respuestas que se dirigen a tratar de compensar las diferencias étnicas y culturales, estereotipadas, folclorizadas y etnitizadas, mientras que las problemáticas enunciadas son características de todos los niños en la escuela por el espacio de competencia que allí se genera (Fanzé, 2000). Las conclusiones de la autora al respecto son importantes. Por una parte, se ha generado una confianza excesiva en la educación intercultural, como si allí se encontraran todas las soluciones; y, por otra, las diferencias de origen no son suficientes para explicar las desigualdades en las trayectorias escolares de propios y extranjeros, ya que sectores sociales similares comparten las mismas situaciones (Fanzé, 2000).

Por otro lado, en el contexto latinoamericano, la mayor parte de la bibliografía sobre escuela y educación aborda la multiculturalidad y la in-



terculturalidad desde perspectivas centradas en la etnicidad, teniendo en cuenta, principalmente, la inclusión de contenidos sobre culturas indígenas, así como los procesos de educación bilingüe, por ejemplo en los casos de Bolivia, Colombia, Ecuador, México y Perú (Tubino, 2002; Walsh, 2002; Schmelkes, 2005; Oviedo y Wildemeersch, 2008; Ströbele-Gregor, Kaltmeier y Giebler, 2010). Sin embargo, las inmigraciones recientes cambian el panorama de la diversidad en Ecuador, por lo cual se hace necesario comprender cómo se considera en el caso ecuatoriano una educación intercultural que contemple la diversidad de las comunidades que han llegado al país con los movimientos migratorios recientes.

## **¿Qué hacer con los inmigrantes?**

### **La migración internacional y los problemas de la integración**

Para poder comprender y analizar las causas y dinámicas de inclusión/exclusión que atraviesan los niños y niñas inmigrantes en las escuelas, es importante contar con un marco más amplio desde el que se pueda analizar cómo se ha abordado la relación entre extranjeros y nacionales en los encuentros que se dan con las migraciones. Es por esto que en esta sección se presentarán algunas perspectivas sobre cómo ha sido asumida la relación con los inmigrantes por parte de los países de destino, particularmente desde los discursos sobre integración, que incluyen debates sobre las identidades en el marco de políticas que van desde la asimilación hasta la interculturalidad.

Aunque estos debates se han realizado específicamente desde los países del norte que han sido tradicionalmente receptores de migración, las reflexiones en relación con los extranjeros no dejan de ser relevantes para nuestro caso<sup>2</sup>. Es por esto que estas discusiones sirven como un punto de partida para analizar, posteriormente, cómo ha sido construido el discurso sobre la interculturalidad en Ecuador, en relación con los contextos de migración y educación, cómo se ha entendido la interculturalidad, cómo se relaciona con la población inmigrante y cómo esta se construye en la escuela, teniendo siempre en cuenta las especificidades de la migración del sur que ha llegado al país.

En el intento de comprensión de los procesos migratorios y de qué representa la inmigración y los inmigrantes para las sociedades receptoras, la discusión de estas realidades parte de la pregunta por la alteridad, por quién es el otro, por cómo se diferencia, sobre todo culturalmente, y por los factores que hacen posible o imposible su integración a la sociedad de llegada. La presencia de los otros extranjeros, entonces, suscita preocupaciones para los Estados y para los distintos miembros de las sociedades de destino, manifestadas en las políticas y regulaciones migratorias de entrada y permanencia, y en lo concerniente a la competencia en el acceso a recursos y oportunidades (Tilly, 2000) y a posibles afectaciones en las condiciones de seguridad ciudadana y nacional.

Por lo general, entre los problemas que se atribuyen a la inmigración se hallan justificaciones a los problemas internos (Wieviorka, 1992), construyéndose así una funcionalidad paradójica: a la vez que se ve a los extranjeros como enemigos, ellos son la causa y la explicación de algunos de los problemas que no se pueden resolver, lo cual acrecienta los prejuicios de la población receptora, frustrada en algunos casos por sus bajos niveles de calidad de vida. Quienes rechazan la migración están convencidos de que los pobres, extranjeros e ‘ilegales’ en su mayoría, que generan inseguridad y mayor pobreza, contribuyen a agudizar los problemas de su sociedad<sup>3</sup>; esto lleva a que se exija un Estado protector y policial contra el extranjero, que no les dé a estos las oportunidades que los nacionales se merecen, que fortalezca sus fronteras y que endurezca las leyes de entrada y permanencia.

Es desde estas amplias inquietudes que mucha de la literatura sobre las migraciones se concentra en temas como las identidades, la multiculturalidad y la interculturalidad, como posibilidades, por un lado, para regular los cambios que se generan con las inmigraciones, asumidas por lo general como problemáticas, y, por otro, como vías para comprender quiénes son los inmigrantes, cómo los procesos de movilidad afectan sus derechos y su estatus de ciudadanos y para plantear propuestas que les permitan el acceso a los derechos y la ciudadanía.

En los debates académicos y políticos que han existido al respecto se ha puesto, por lo general, un acento en las diferencias culturales entre nativos y foráneos, las cuales se han comprendido como las causas principales de

las problemáticas e imposibilidades de integración de los extranjeros a las sociedades de destino. El acento en lo cultural, como se evidencia con los mismos conceptos de identidad, multiculturalidad e interculturalidad, revela que subyace una preocupación por las diferencias culturales entre los que llegan, aquellos que resultan extraños, y los que ya están, quienes se consideran portadores y ejecutores de una cultura y una identidad homogénea, para quienes, por lo general, la diversidad ajena puede resultar chocante.

Los movimientos migratorios y las relaciones étnicas y culturales en los países de destino han traído como consecuencia la reflexión sobre políticas y modelos de inserción de los inmigrantes a las comunidades receptoras como los de asimilación e integración (Giddens, 2004; Rodríguez García, 2011), acompañada por un contexto de debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad.

Según Wieviorka (2011), la asimilación o la integración dependen más de la cultura política de las sociedades receptoras que de la misma naturaleza de los grupos de referencia. Sin embargo, como lo reseña el autor, la tendencia es el abandono de los modelos de asimilación, a favor de aquellos de integración y que están más próximos al multiculturalismo.

El asimilacionismo como actitud política, además de ocultar las particularidades culturales que se puedan manifestar en la esfera pública, propende a su disolución en “el crisol de la nación y de la identidad dominante de la sociedad” (Wieviorka, 2003: 27). Así, la asimilación, tanto como la integración, “postula la existencia de una identidad nacional que coincide con las fronteras territoriales de cada país, y que debe tener precedencia sobre las preferencias culturales de las minorías emigrantes” (Costa, 2007: 269-267), a la vez que promueve políticas que garantizan el primado de la nación.

Wieviorka (2011) hace referencia a cómo las ciencias sociales clásicas han abordado el estudio de las migraciones desde el punto de vista de los Estados nacionales en relación con los grupos de inmigrantes que se establecen en sus territorios. Además, las ciencias sociales clásicas, desde su perspectiva, se han preocupado por los estudios de las sociedades de destino y hacen énfasis en el estudio de las posibilidades y modalidades de integración de los inmigrantes. Desde este punto de vista, este tipo de es-

tudios ha conducido, generalmente, a conclusiones que tienen que ver con la asimilación o con la integración. La asimilación tendría que ver con que los inmigrantes abandonen sus particularidades culturales en una o dos generaciones (Wieviorka, 2011), o a que a través de la integración los inmigrantes mantengan algunas de las características de su cultura de origen, como el vestuario, la comida, la religión y la lengua, a la vez que tratan de convertirse en ciudadanos con plenos derechos. Como lo plantea Wieviorka (2011), desde las perspectivas funcionalistas de los estudios sociales, de herencia Durkheimiana, los inmigrantes deben adaptarse a los valores, normas y roles sociales de la sociedad de llegada, porque de lo contrario podrían correr el riesgo de marginación, de ser vistos como conflictivos e inadaptados sociales, al pertenecer a culturas percibidas como atrasadas o exóticas y no ser fuente de innovación o progreso.

Otra de las actitudes políticas que identifica Wieviorka desde la asimilación es la tolerancia a las diferencias tanto en lo privado como en lo público, siempre y cuando no generen dificultades, violencia o conflictos (Wieviorka, 2003). Al respecto, se puede añadir que la tolerancia se ha difundido a través de diversos discursos como un valor social basado en el respeto, pero en realidad, lo que subyace bajo la tolerancia es una especie de “sufrimiento que se lleva con paciencia” o la permisión “de algo que no se tiene por lícito, sin aprobarlo expresamente”, tal como se define en el mismo diccionario de la Real Academia Española, en sus dos primeras acepciones. Lo que se ha generado con la política de la tolerancia, promovida desde los discursos de la multiculturalidad, es una especie de resistencia y ocultamiento de la molestia que puede causar la exposición a la diversidad.

A diferencia del modelo de asimilación, la opción pluralista reconoce la diversidad cultural, religiosa, étnica, social e ideológica y la posibilidad de la construcción de la identidad en libertad (Rodríguez, 2011). En Estados Unidos y Canadá, países con gran tradición migratoria, el pluralismo cultural o la multiculturalidad y los derechos de las minorías han estado en el centro de debates más allá de la diversidad religiosa o ideológica (Rodríguez, 2011). De acuerdo con esto, el multiculturalismo presenta la “posibilidad de organizar institucionalmente, en un sistema pluralista, la

diversidad de intereses e identificaciones emanadas de la heterogeneidad a que aparecen abocadas las sociedades democráticas, entre otros factores, por la inmigración” (Rodríguez, 2011). Esta institucionalización implica, por una parte, el reconocimiento a los derechos de los inmigrantes y, por otra, la aplicación de políticas públicas que tengan en cuenta la diversidad cultural, por ejemplo, mediante la educación en la complejidad cultural; otras medidas adoptadas han sido “la gestión de relaciones raciales y el pluralismo lingüístico, la integración de los inmigrantes en los países de acogida y los derechos de las minorías étnicas en general” (Rodríguez, 2011: 196).

Los modelos que reconocen el multiculturalismo tienden a complementarse con las prácticas de integración a través de la interculturalidad, que busca un diálogo entre culturas iguales formalmente con base en la solidaridad y la aceptación de las diferencias que permita superar las situaciones de conflicto en su coexistencia (Rodríguez, 2011: 199). La implicación práctica más directa de esta perspectiva sería “el diálogo mutuo entre la sociedad de acogida y los inmigrantes, entre las mayorías y las minorías” (Rodríguez, 2011: 202), generado desde los órdenes jurídicos hacia las prácticas de convivencia diarias.

Es justamente por el reconocimiento de esta diversidad que los modelos de asimilación se han ido abandonando, entre otras razones, por considerarse racistas de algún modo (Wieviorka, 2011). Además, una de las razones principales del fracaso de estos modelos es “la distancia que separa las posibilidades de integración y la realidad experimentada por aquellos a quienes se les propone o se les impone” (Wieviorka, 2011: 55). Asimismo, el autor afirma que cuando los actores políticos o los intelectuales proponen la integración como un objetivo y convocan a los inmigrantes a asumirla, se corre el riesgo de caer en discursos ficticios si las sociedades no ofrecen las posibilidades para que esta se dé.

If society hinders integration with racism, discrimination, social injustice, exclusion, and an extreme precariousness, it is not surprising that those who make promises and ask immigrants to do what is necessary appear increasingly demagogical or irresponsible, and will ultimately be left with

repression, the police, and prison as the only forms of ‘integration’ (Wieviorka, 2011: 55).

Es importante resaltar que, para el autor, la política cultural de las sociedades receptoras no explica completamente las posibilidades de asimilación o integración, ya que otros factores como los económicos o el racismo son determinantes. De acuerdo con esto, podrían darse situaciones ‘forzadas’ de integración laboral, por ejemplo, o en las escuelas, al ser espacios adonde llegan, también, los niños inmigrantes, pero pueden seguir siendo excluidos en otros ámbitos diversos.

Por otra parte, es necesario decir que los debates sobre la integración y los modelos políticos que se asumen en las sociedades –aun en el marco del multiculturalismo– se dan generalmente en un contexto en el que se presumen y se constituyen identidades colectivas fijas y estables. Pero, además de no ser estáticas, no todas las identidades pueden ser definidas, ya que existen algunas en movimiento, de frontera y de mezcla, para las que no resulta tan fácil el reconocimiento ni la interpelación política, por lo cual su proyección colectiva en la esfera pública es difícil (Wieviorka, 2003).

A pesar de que desde la multiculturalidad se ha propuesto el reconocimiento de la diversidad y de las múltiples identidades, no solo en relación con los inmigrantes, sino con otros grupos considerados minoritarios, y se han planteado debates en torno a la ciudadanía y a las perspectivas nacionalistas, no dejan de estar presentes las paradojas en el reconocimiento de las diversidades; las perspectivas multiculturales e interculturales han tenido grandes críticas por la esencialización e institucionalización de ciertas identidades y porque estas son reconocidas, pero bajo un marco de subordinación. Particularmente, Žižec afirma que:

El multiculturalismo es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, un “racismo con distancia”: ‘respetar’ la identidad del Otro, concibiendo a este como una comunidad ‘auténtica’ cerrada, hacia la cual él, el multiculturalista, mantiene una distancia que se hace posible gracias a su posición universal privilegiada. El multiculturalismo es un racismo que vacía su posición de todo contenido positivo (el multiculturalismo no es directamente racista, no opone al Otro los valores *particulares* de su propia

cultura), pero igualmente mantiene esta posición como un privilegiado *punto vado de universalidad*, desde el cual uno puede apreciar (y despreciar) adecuadamente las otras culturas particulares: el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es, precisamente, la forma de reafirmar la propia superioridad (Žižec, 1998: 172).

Por otra parte, y como una alternativa en relación con los temas de la multiculturalidad y la interculturalidad, Costa (2007) afirma que, desde los enfoques prostestructuralistas que abordan las diferencias culturales, se ha introducido el concepto de *convivencia*. Desde esta perspectiva, ya no se prioriza el tema de la identidad, sino “la idea de diferencias que se articulan a partir de formas variadas conforme el contexto y las estructuras de oportunidad presentes en cada caso” (Costa, 2007: 270). Según esto, la diferencia no se concibe ni como un rasgo de origen biológico o cultural, ni como la reproducción simbólica de pertenencia al lugar donde se nació o donde se vive, ni tiene relación con la inserción social o cultural, sino que se construye en el proceso de su manifestación y de acuerdo con representaciones relacionadas con identidades externas y esencializadas (la nación, la raza, la etnia, los inmigrantes, etc.) (Costa, 2007), según la dinámica de las interacciones que suceden en la convivencia.

Así pues, el anterior recorrido por las discusiones en torno a los diferentes modelos de integración revela las principales preocupaciones de las sociedades de destino y los enfoques de comprensión y acción que tradicionalmente han asumido los Estados receptores frente a la presencia de inmigrantes, los cuales no dejan de manifestar sesgos de exclusión, discriminación y esencialización de identidades. Estos debates son cruciales, entonces, para entender y analizar las diferentes relaciones y tensiones que en un contexto migratorio se dan entre integración cultural, nacionalismo e inclusión social, tanto a nivel macrosocial como microsociales, y para tener un marco más amplio desde el que sea posible comprender los alcances y las limitaciones de los discursos sobre interculturalidad en el país, los cuales atraviesan los campos de migración y educación, y sus manifestaciones.

## ¿Cómo se construyen los otros?

### Los discursos sobre la identidad y la etnicidad

Como se evidencia hasta aquí, el tema de la identidad<sup>4</sup> ha despertado un interés elevado en el contexto de las migraciones internacionales, por una parte, por el contraste de las nuevas poblaciones que llegan en relación con la cultura nacional dominante de los países de destino, para la cual el arribo de los extranjeros puede funcionar como una amenaza a la cohesión y la coherencia de la nación (Costa, 2007); y, por otra, por el reconocimiento de que las identidades o identificaciones de las personas pueden modificarse dentro de los procesos migratorios.

Al respecto, Wieviorka (2003) propone que en el advenimiento de los discursos sobre la identidad, enmarcados en demandas por el reconocimiento cultural y social de grupos excluidos, se pueden identificar dos tipos de actores. Por una parte, “aquellos para quienes la exclusión o las desigualdades sociales, cada vez más fuertes y eventualmente conjugadas con discriminaciones sociales, se saldan por la afirmación de una identidad cultural” (Wieviorka, 2003: 19); y, por otra, “ciertos sectores de la población [que] se identifican con una identidad nacional que estaría amenazada, desde afuera, por la globalización económica, por el debilitamiento del Estado, por su pérdida de soberanía [...]”. Esta última posición genera, por ejemplo, el rechazo a aquellos a quienes se identifica como sujetos que interfieren con la pretensión o el imaginario de unidad nacional, y a quienes representan cargas económicas para los Estados, retrasos al desarrollo o son inmanejables bajo su perspectiva.

Adicionalmente, como lo afirma Piastro, en la construcción o reconstrucción de las identidades en los contextos de movilidad se representa una interacción del sujeto con su entorno “en la cual los sujetos se miran, se devuelven una imagen de sí mismos y con ello entregan los elementos necesarios para su reconocimiento” (Piastro, 2008: 25). Igualmente, las representaciones sobre sí mismos también incluyen las representaciones y percepciones que los otros tengan sobre los sujetos. Este hecho es importante ya que, tanto para adultos como para jóvenes y niños, estar inmersos en otros contextos sociales puede representar replanteamientos,



reafirmaciones, reconfiguraciones o negaciones de sus identidades construidas desde otros puntos de referencia antes de ser sujetos migrantes. Este punto presenta particular atención, sobre todo, cuando en la mayoría de los casos, muchos de los grupos inmigrantes se asocian en el imaginario de la sociedad receptora a valores negativos, ya que la inmigración sigue percibiéndose como un problema.

Asimismo, estos procesos de interpelación a las identidades que se dan en la interacción con los otros afectan la forma en que los sujetos perciben el mundo, lo comprenden y actúan en él (Piastra, 2008). La construcción de las identidades, entonces, trasciende al sujeto y puede afectar la construcción misma que este hace de la sociedad, la cultura, la familia y la institucionalidad de la cual comienza a hacer parte y que experimenta cotidianamente en la interacción con los otros. De acuerdo con esto, las representaciones que ayudan a construir las identidades o identificaciones en los sujetos se ven influenciadas por diferentes contextos: la sociedad, la familia, la escuela, las instituciones, la cultura, la religión y la lengua, las cuales intervienen en la construcción de valores, necesidades, finalidades, deseos, tradiciones, creencias e ideologías, respectivamente (Piastra, 2008). Así, los procesos de movilidad atraviesan y están influenciados por una complejidad de discursos que afectan indudablemente a los sujetos, sea cual sea su contexto, e intervienen en su convivencia con la sociedad receptora, según las representaciones que tanto inmigrantes como locales tengan de los otros. No hay que desconocer que estos mismos procesos tienen incidencia en las sociedades de destino, las cuales se ven reconfiguradas también con los cambios y las dinámicas poblacionales, culturales, sociales y políticas que se dan con la migración. Como afirma Hall: “No hay identidad sin la relación dialógica con el otro” (2010: 344).

De acuerdo con lo anterior y con las críticas que se han hecho al multiculturalismo en su consideración de identidades fijas y esencializadas, es importante tener en cuenta que, aunque la identidad y los discursos sobre ella se relacionen con la búsqueda, continuidad y permanencia de la autenticidad (Hall, 2010), estas son cambiantes.

Al respecto y para los propósitos de esta investigación, vale tener en cuenta algunas ideas relacionadas con la identidad que propone Stuart Hall. Por

una parte, el autor afirma que los sujetos somos contruidos “en parte por los discursos y por las prácticas que nos constituyen” (Hall, 2010: 340); en consecuencia, la identidad no tiene solamente un carácter auto-reflexivo, sino que está en relación con la vida social, cultural y política de la que formamos parte, y con sus estructuras y discursos. Y, por otra, Hall afirma que la construcción de las identidades está en medio de la disputa y la negociación de significados y representaciones, tanto individuales como sociales. Todo ello, junto con el cuestionamiento a los discursos occidentales predominantes sobre la verdad, ha traído como consecuencia la desestabilización de las grandes identidades colectivas de raza, clase, género y nación, por las actuales dinámicas sociales y políticas.

Los discursos sobre las identidades revelan las diferencias respecto a los otros y manifiestan las clasificaciones y organizaciones que realizamos de la sociedad y de los sujetos (Bourdieu, 2006). En este juego, resulta central la discusión sobre la etnicidad y la identidad cultural, descubierta por los sujetos como lugar de enunciación y de acción. Entre el reconocimiento del pasado, de la herencia (cultural) y del presente se revelan las diferencias, como resultado de una construcción en la relación con los otros (Hall, 2010). Es por ello que, como se evidenciará en los capítulos III, IV y V, los inmigrantes apelan a sus identidades nacionales, raciales, de clase y de género como lugares de controversia y de posicionamiento frente a las exclusiones sociales que enfrentan en destino, y que antes, quizás, no eran relevantes o reconocidas en origen. Sin embargo, de acuerdo con Hall (2010) aunque estas identidades en construcción se salen de sus referentes esenciales, luchan con la permanencia de clasificaciones y representaciones esencializadas ya que no dejan de estar sujetas a la historia, la cultura y el poder.

## **Diferencias, estigmas y el resurgimiento de los discursos nacionalistas**

Como se ha mostrado hasta aquí, en las discusiones sobre integración han surgido diferentes modelos y se han generado diferentes debates sobre la identidad, la multiculturalidad y la interculturalidad que, a pesar

de las controversias que despiertan tanto en ámbitos políticos como académicos, han logrado poner de manifiesto la complejidad de las realidades migratorias y cuestionar perspectivas tradicionales sobre la diversidad y la cultura en el marco de los flujos que se dan con la globalización. Sin embargo, es necesario reconocer que en mucha de la literatura sobre identidad, multiculturalidad e interculturalidad, así como en las perspectivas y políticas asumidas por los Estados, subyace un concepto de cultura que tiende a la esencialización de las identidades; además, es un concepto en el que se ha centrado la explicación de las dificultades de las relaciones entre nacionales y extranjeros, a causa del choque de las diferencias. Es así como existe una permanente confusión y sustitución de términos: cuando se habla de cultura se puede hablar de identidad, regional o nacional, de etnia, de raza o de costumbres, indiferenciada y/o complementariamente. Pero hay otros problemas que se pueden pensar como incidentes en los procesos de inclusión o en la convivencia entre sociedades que no necesariamente son culturales y que competen a dimensiones laborales o al acceso a derechos sociales, civiles, políticos y económicos (Papademetriou, 2012).

Es por esto que a continuación se presentan algunas alternativas a los enfoques culturalistas, con el fin de comprender otros factores que ayudan a explicar las distintas problemáticas de exclusión y desigualdad que viven los inmigrantes en destino.

Si bien las migraciones hacia Ecuador son diversas, cabe repensar estas problemáticas en el contexto de las migraciones sur-sur recientes en el país, y en la realidad de la dificultad de hablar de distancias culturales amplias o muy marcadas en el caso de las procedentes de los vecinos de Colombia y Perú, por ejemplo, que tienen una historia más antigua, o de otros países latinoamericanos. Habría que revisar desde aquí la perspectiva tradicional que hace coincidir las fronteras físicas con fronteras culturales y la idea de que los límites políticos constituyen límites culturales (Grimson, 2011a) e identidades distanciadas.

Estas dificultades obligan a repensar cómo el debate de la inclusión, además de pasar por las identidades –políticas, étnicas o raciales y culturales–, tiene un trasfondo que en la práctica de la convivencia se remite a

un problema específico, material y simbólico, como el de la diferencia de nacionalidades. Este problema trata no solo de la creencia en unas identidades nacionales homogéneas –que se atribuyen tanto al *nosotros* como al *ellos*– y de los diferentes estereotipos de representación de cada una de estas, sino de la concreción de la diferencia a través del nombramiento del lugar de origen, de la nacionalidad, a partir de la asunción a priori de una diferencia cultural, en la que en realidad pueden subyacer otras formas de discriminación basadas en construcciones sociales y políticas particulares y en diferencias relacionadas con la raza, el género y la clase, por ejemplo. A este respecto, vale plantear algunas preguntas: ¿Por qué se piensa, a partir de las problemáticas que puedan resultar, en la integración de colombianos, peruanos y otras nacionalidades provenientes de lo que se consideran países periféricos y no en la integración de nacionalidades como la estadounidense o las múltiples europeas presentes en el país? ¿Cómo continuar con el debate centrado en lo cultural o en las identidades culturales, cuando los orígenes de los problemas entre nacionales y extranjeros pasan por otro tipo de distinciones, clasificaciones y competencias?

Según esto, el problema de la inclusión/exclusión de los inmigrantes a la sociedad receptora no estaría centrado en las diferencias culturales que imposibilitan la convivencia y la integración, sino en la construcción de representaciones sobre la nacionalidad, sobre una supuesta identidad nacional homogénea, elaboradas de diversas formas (por medio de la influencia de los imaginarios que circulan en los medios de comunicación, por reforzamiento en las escuelas o por experiencias personales particulares, por ejemplo) por los miembros de la sociedad receptora y por los inmigrantes sobre el país de llegada y sus habitantes, lo cual implica diferenciaciones subyacentes entre lo nacional y lo extranjero, así como debates sobre el nacionalismo. Continuar centrando la discusión en las diferencias culturales, que pueden implicar diferencias étnicas, religiosas y lingüísticas, así como reificaciones de la cultura a través de costumbres de vestuario y comida, por ejemplo, permite persistir en una falsa discusión que oculta un trasfondo nacionalista esencial, basado todavía en una idea de Estado-nación cerrado. Además es, como lo propone Norbert Elias ([1976] 2003), desviar la atención a las marcas superficiales de la diferencia, y obviar las problemáticas

que subyacen a las relaciones de poder que imposibilitan o problematizan la convivencia entre diferentes grupos sociales.

Es, entonces, en la problematización del marco nacional y sus diferentes manifestaciones –tan necesario para la delimitación de los territorios, los Estados y la existencia de la soberanía– desde donde se puede ahondar en el problema. No es en vano que se utilizan las metáforas tradicionales de cierre o apertura de fronteras o sobre invasores y beneficiarios al desarrollo nacional, por ejemplo. La frontera crea lugares desde los que se ocupan posiciones, los que están a un lado y al otro, hacia adentro y hacia afuera: lo primero genera cohesión, lo segundo crea diferencia. Para mantener la cohesión hay que protegerse, resguardarse y cerrarse a los de afuera. El nacionalismo y el sentimiento de patria permiten la cohesión, una cohesión que se logra a través de diferentes mecanismos materiales y simbólicos: aquí aparece la nacionalidad como elemento cohesionador al interior de la frontera y como elemento diferenciador respecto a los otros. Lo diferente, lo ajeno, lo extraño, lo exterior puede o bien amenazar la unidad, o bien puede proveer beneficios; dependiendo de cada una de las perspectivas, las relaciones de poder que se establezcan con los otros serán diferentes. Mientras que los estigmas culturales y sociales se reifican, el concepto de lo nacional adquiere sentido y materia.

### **Relaciones y distancias entre establecidos y forasteros**

En el contexto de la inmigración, teniendo presente como punto de partida la pregunta general por la alteridad, una de las preocupaciones principales –tanto para teóricos sociales como para los Estados receptores, activistas y los mismos inmigrantes– es la integración/exclusión de los extranjeros, o las relaciones entre establecidos y forasteros, como lo denominaría Norbert Elias ([1976] 2003).

En su *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros*, Elias afirma que la pequeña comunidad de Winston Parva –“un microcosmos social”–, a pesar de los límites del tamaño de la muestra, manifestaba “el tema humano universal” de la división entre un grupo establecido de antaño y

un grupo más reciente considerado como forastero por parte del grupo establecido, que “cerraba filas y estigmatizaba a los forasteros como individuos de menor valor humano”. Continúa Elias afirmando que “[l]os establecidos estaban convencidos de que dichos forasteros carecían de la virtud humana suprema, del carisma de grupo distintivo que el grupo dominante se atribuía a sí mismo” (Elias, [1976] 2003: 220).

Para Elias es recurrente el hecho de que “los miembros de grupos que son, en términos de *poder*, más fuertes que otros grupos interdependientes, se conciben a sí mismos como seres humanos *mejores* que el resto” (Elias, [1976] 2003: 220), lo cual aplica para diferentes tipos de relaciones sociales: blancos frente a negros, hombres frente a mujeres, ricos frente a pobres, Estados nacionales fuertes frente a otros pequeños y, agregando dos distinciones más a las realizadas por Elias, nacionales frente a extranjeros y adultos frente a niños.

En el contexto analizado por Elias, los recién llegados eran asumidos y se asumían como ‘forasteros y desarraigados’, por lo cual, los *outsiders* eran excluidos de toda relación social no ocupacional; además, la aprobación o sanción social era fundamental en las relaciones: “el tabú que rodeaba a este tipo de contactos se preservaba mediante mecanismos de control social tales como el cotilleo elogioso acerca de los que respetaban el tabú y la amenaza de cotilleo condenatorio dirigido contra supuestos transgresores” (Elias, [1976] 2003: 221).

A pesar de que en el caso que comenta el autor no existían diferencias nacionales, raciales, de religión o de clase (diferencias que para Elias acentúan los problemas de exclusión y desigualdad), esta situación sirve de guía para nuestro caso; lo interesante del análisis realizado por Elias a esta pequeña comunidad es que sus conclusiones son extensibles a las relaciones sociales que se pueden generar entre una comunidad nacional y una extranjera. La ‘longevidad’ se presenta como uno de los factores determinantes del grado de cohesión grupal, de identificación colectiva y de pertenencia a la comunidad de normas. Esta variable interviene también en las relaciones entre nacionales y extranjeros ya que incide en las relaciones de poder que entre estos se generan y en la cohesión posible entre ellos. Para Elias, la cohesión puede influir en las posiciones de privilegio que se

ocupan, por ejemplo, en los entornos laborales, ya que estas son reservadas para los propios; aquí, lo que cabe tener en cuenta es que cada grupo crea diferentes estrategias de diferenciación y utiliza de forma particular los recursos de poder que tenga a disposición.

La estigmatización se genera, entonces, de acuerdo con la utilización de diferentes recursos de poder (tiempo de permanencia, sentimiento de propiedad sobre el territorio –nacional o local–, ‘cultura superior o más civilizada’, mejor situación económica, derechos como ciudadanos reconocidos, etc.) desde los cuales se atribuyen valores negativos a los otros intrusos: “Así pues, la exclusión y la estigmatización de los forasteros por parte del grupo establecido fueron poderosos instrumentos utilizados por este último para preservar su identidad, afirmar su superioridad y mantener a los demás en el lugar que les correspondía” (Elias, [1976] 2003: 223). El grupo establecido, según Elias, tiende a atribuir a los forasteros las peores características de su grupo, con lo cual aumenta la cohesión y la identidad de los primeros, a través de valores considerados como positivos y colectivos (fantasía colectiva arbitraria), y la estigmatización de los segundos, lo cual conduce a relaciones desiguales. En ambos casos podríamos decir que funciona un mecanismo metonímico, y por tanto reduccionista, para identificar a cada grupo: para unos –los que tienen el poder– lo ‘bueno’ o lo positivo funciona como ejemplo, mientras que para los otros se toma lo ‘malo’ o lo negativo.

Vale la pena recordar que para Goffman ([1963] 2006) el estigma es una marca que se atribuye a los otros desde un ejercicio de categorización social de atribución de identidades y como una anticipación que permite predecir y ubicar al otro según expectativas normativas; así, la identidad social virtual que es proyectada, según sus realizaciones, puede convertirse en una identidad social real. Es en esta realización o actualización de categorías que los atributos de diferencia del otro pueden volverse negativos y es cuando se genera el estigma. Sin embargo, no todos los atributos se convierten en estigma; según Goffman, los que pasan por este proceso son los incongruentes con el estereotipo y con las normativas acerca de cómo debe ser cierta clase de individuo. Así, el estigma funciona como una ideología que explica la inferioridad del otro y da cuenta del peligro que representa esa persona, racionalizando los sentimientos que generan la diferencia.

De acuerdo con Goffman, la utilización de ciertos términos como “inválido, bastardo y tarado” ([1963] 2006: 16) reflejan la metaforización del estigma, por medio de resignificaciones atribuidas a dichos términos, lo cual sucede también en muchos casos en relación con los conceptos de ‘inmigrante’ o ‘refugiado’, así como con las denominaciones de nacionalidades específicas, como se verá en los capítulos siguientes. Así, el estigma recae, en general, sobre las personas que entran en estas categorías, generando la separación y la distinción entre el *nosotros* y el *ellos*.

Retomando a Elias ([1976] 2003), otro de sus aportes interesantes es que estas relaciones sociales problemáticas entre comunidades no pueden ser comprendidas en su totalidad si se conciben solo como prejuicios individuales; por lo tanto, se deben entender desde las dimensiones de grupo y las dimensiones de la sociedad, diferenciando así entre prejuicio individual y estigmatización grupal, pero entendiendo las relaciones que hay entre ellas y sin perder de vista el prejuicio social. En este sentido, el autor afirma que “un grupo solo puede estigmatizar efectivamente a otro en la medida en que se encuentre bien instalado en posiciones de poder a las que el otro grupo ve negado el acceso”. Reflexionando sobre esta posición de Elias, también es posible pensar cómo los forasteros pueden generar mecanismos de resistencia al poder y empoderarse desde ciertas cualidades que supongan compartir. Es así como se puede entender que los prejuicios sociales no sean solo unidireccionales, sino que se generen también por parte de los grupos extranjeros o foráneos, a partir de creencias sobre la posesión de un mayor capital cultural o sobre diferenciaciones raciales y étnicas.

Por otra parte, Elias comenta que pensar que las diferencias y los problemas en las relaciones sociales entre comunidades se centran en distinciones étnicas y raciales, por citar algunas, es centrar la atención en lo periférico y esquivar lo central: “las diferencias de poder y la exclusión de un grupo con inferior poder de las posiciones con un potencial de poder más elevado”. Además, afirma que: “El hecho de que los miembros de los dos grupos difieran en su apariencia física, o que los miembros de un grupo hablen el idioma en que se comunican con acento y fluidez diferentes, sirven como una contraseña de refuerzo que convierte a los miembros de un grupo forastero en más fácilmente reconocibles” (Elias, [1976] 2003: 233).



Así, la propuesta de Elias es identificar los mecanismos y las estrategias de poder que hacen que un grupo sea considerado y se considere como superior al otro y desde allí se excluya a los otros del acceso a dichos recursos, considerando siempre las dinámicas de poder que se dan entre las comunidades.

### **Las identidades nacionales y el nacionalismo como vector de desigualdades**

De acuerdo con Mamdani (2002), las identidades políticas son producto de relaciones históricas específicas y estas se deben ubicar en la historia de los Estados para comprender su naturaleza; este autor ofrece un punto de partida para entender cómo el Estado ha usado la fuerza política para conformarse a la par con la nación generando ciertas identidades a través de la aplicación de un mismo marco legal y de la construcción de la historia. Asimismo, menciona cómo la libertad y la construcción de las naciones se ha conformado históricamente gracias a la existencia de una especie de religión civil que es el nacionalismo, el cual asigna sentido y contenido a la violencia.

Para Mamdani, el Estado moderno establece y valora ciertas identidades de acuerdo con su proyecto legal y las legitima a través de la escritura de la historia, asignándoles un pasado y un futuro, basado en distinciones y clasificaciones, colonos y nativos, pero también racializadamente entre quienes ejercen el poder y los subordinados: blancos/indios/negros y nacionales/extranjeros. Sin embargo, se debe tener en cuenta que en la construcción histórica de estas categorías en un marco colonial, la imposición de blancos y extranjeros sobre los nativos funciona perfectamente.

Pero, pensando en la contemporaneidad de la realidad ecuatoriana y en el problema que aquí nos ocupa, es necesario señalar, desde el mismo argumento ofrecido por Mamdani, algunas diferencias existentes en la situación de los inmigrantes extranjeros y su posición frente al Estado y la sociedad. Las mismas clasificaciones de identidad se aplicarían en sentido inverso: una vez que se tiene organizado y establecido el Estado-nación,

los extranjeros son percibidos de diferentes formas. Algunos, desde la herencia colonial son vistos como benéficos para la nación: los inmigrantes del primer mundo aportan económica y culturalmente al país; pero los provenientes de países periféricos son vistos como una amenaza al orden cultural establecido y cargan con problemas económicos y de violencia a costas que afectan a la nación.

Lo interesante de toda la discusión que propone Mamdani, y que se desprende de lo anterior, es cómo las identidades que se plantean a través de diferencias simbólicamente culturales, o étnicas, se convierten en identidades políticas, lo cual interviene en la construcción del Estado-nación.

En la relación entre Estado, identidad y nacionalismo es importante tener en cuenta que la soberanía nacional y el poder estatal que la sustenta y la defiende se construyen a través de diferentes ámbitos, estrategias, esferas e instituciones. Tarrow (citado en Maiguashca, 1994: 307), a través del análisis de la formación de los Estados modernos europeos, menciona que, en el ejercicio del establecimiento del poder central sobre la periferia territorial y social, el Estado —como institución— realiza diferentes procesos. Por un lado está la penetración política y administrativa que consiste en crear instituciones y generar actividades con el fin de tomar el control militar y administrativo del territorio; por otro, la homogenización normativa en la creación de leyes, valores y mitos que permitan la formación de una identidad nacional; y, por último, la incorporación social a través de la cual se crean iniciativas que traten de incluir en la vida política a las poblaciones marginadas.

Estos tres mecanismos en conjunto permiten comprender, de una parte, cómo a través de instituciones, leyes, símbolos y definiciones de ciudadanía se va construyendo el poder político y social y las posiciones que se pueden ocupar dentro de él. De otra parte, se puede evidenciar cómo los valores, los mitos y los símbolos —los cuales se reproducen en las escuelas a través del currículo y de la formación ciudadana que se realiza en estas instituciones— acompañan el proyecto de construcción del Estado y de pertenencia a la nación a través de la identidad. La “narrativa de la nación”, la “invención de la tradición”, “la idea de gente pura y original” (Hall, 2010: 381) y los mitos sobre la fundación de la patria, los personajes que han

construido la nación, la presencia generalizada en las aulas y en otros espacios de las escuelas del escudo nacional, de la bandera del país y del himno, refuerzan constantemente esta identidad de pertenencia nacional (Anderson, 1993). Tal como lo recuerda Stuart Hall (2010), la identidad nacional no es de herencia biológica, sino una creación a través de representaciones, por lo cual una nación no es solo una entidad política, sino también un sistema de representación cultural. Y al ser no solo una comunidad política, la nación es una comunidad simbólica que genera sentidos de pertenencia, identidad y lealtad, bajo una idea de homogeneidad.

Pero, sí bien existe una identidad nacional, esta ha sido forjada sobre la fragmentación y la diferencia (de género, de clase, de etnia, de raza) existente al interior de los territorios (Hall, 2010). La consolidación de los Estados nacionales y el reconocimiento que dentro de estos se da a los ciudadanos permite la determinación de categorías de sujetos que van a ser objeto de la ley. Desde aquí se puede observar cómo se empieza a instaurar una ley que obliga a ser y a hacer, que obliga a identificarse con la mayoría a partir de procesos que, como mencionan otros autores (Mitchell, 2002; Bourdieu, 1999), instauran legitimaciones a partir de la negación de la existencia o de la exclusión de lo no homogéneo o lo diferente.

En este proceso se puede manifestar la pasión nacionalista, que adquiere diversas formas que pueden ser opuestas en las relaciones de dominación, blanco-mestizos/indígenas y afrodescendientes, por ejemplo, o nacionales/extranjeros. Para Bourdieu, la ‘verdad’ de la pasión nacionalista consiste en “que la nación, la ‘raza’ o la ‘identidad’, como se dice ahora, están inscritas en las cosas —en forma de estructuras objetivas, segregación de hecho, económica, espacial, etcétera— en los cuerpos —en forma de gustos y aversiones, simpatías y antipatías, atracciones y repulsiones, a veces tachadas de viscerales” (Bourdieu, 1999: 237-238).

Sin embargo, todas estas divisiones, que generan disposiciones y jerarquías a través de las cuales es posible el ejercicio de la violencia simbólica, son producciones históricamente situadas y elaboraciones sociales que se han definido a través de las ideas de territorio, lengua e identidad que han sido aprendidas como naturales. La discriminación, o el racismo de etnia, sexo y clase, y las pasiones que las producen se perpetúan porque, según Bourdieu:

están inscritas en los cuerpos en forma de disposiciones y también porque la relación de dominación de la que son fruto se perpetúa en la objetividad y refuerza continuamente la propensión a aceptarla que, salvo ruptura crítica (la que lleva a cabo el nacionalismo ‘reactivo’ de los pueblos dominados, por ejemplo) es tan fuerte entre los dominados como entre los dominantes (Bourdieu, 1999: 238).

Siguiendo en esta línea argumentativa, se produce una *doble naturalización*, resultado de la inscripción de lo social en los objetos y en los cuerpos de dominantes y dominados de la que se desprende la violencia simbólica (Bourdieu, 1999) en la asunción de una *doxa* que se ignora como tal por la incorporación de representaciones y creencias.

Las estructuras del espacio social o de los campos –el del Estado o el de la educación o cualquier otro– imprimen su eficacia en los cuerpos por medio de condicionamientos asociados a posiciones en ese espacio y de acuerdo con estructuras cognitivas; así, el mundo social se cosifica y se incorpora en el conocimiento y en la acción generando, desde este mismo lugar, divisiones de mundo y clasificaciones (Bourdieu, 1999). La identidad nacional y sus formas materiales y simbólicas pasarían por este mismo proceso.

La identidad nacional se representa simbólicamente<sup>5</sup>, como ya se ha mencionado, pero estos símbolos alimentan discursos más amplios que se materializan y se incorporan en diferentes esferas y de diversas formas. El origen de estos símbolos responde a una formación cultural y a una historia construida que los ha puesto al servicio de objetivos específicos, como la generación de una identidad nacional basada en sentimientos patrios de honor y defensa. La identidad nacional se presenta, así, como una realidad material que no es, pero que, sin embargo, crea la posibilidad de acciones, representaciones y disposiciones de acuerdo con el imaginario de nación construida y reforzada a través de diferentes medios. Además, se podría decir que desde la identidad nacional se reacciona cuando esta se siente amenazada por la presencia de extraños o extranjeros, sobre todo aquellos con quienes se han tenido disputas históricas, como en el caso de países fronterizos, aquellos a quienes se atribuyen costumbres y culturas diferentes y chocantes con la propia o aquellos que entran en la competencia por oportunidades y recursos.

Como una paradoja frente al mundo globalizado que posibilita tránsitos y conexiones de distinta índole, se presenta un cierre de fronteras frente a los extraños que arriban<sup>6</sup>. Retomando a Claude Lévy-Strauss, Baumann (2004) recuerda dos estrategias históricas asumidas por la humanidad para enfrentar el encuentro con los otros: la antropeómica y la antropofágica. La primera consiste en la expulsión de los otros, considerados como extraños y ajenos, prohibiendo todo intercambio social, y cuyas manifestaciones actuales son “el encarcelamiento, la deportación y el asesinato”, así como la separación (guetos) y el acceso restrictivo a ciertos espacios. La segunda tiene que ver con la conversión, que incluye la asimilación forzosa y la aniquilación de la otredad. Es, entonces, desde estas estrategias que se hace posible la realización del deseo de separación del otro, diferente y extranjero, y se asume la defensa contra los extraños (Baumann, 2004), acciones respaldadas por los Estados desde la idea de “comunidad nacional”.

En esta comunidad nacional y en el comunitarismo se ubican el nacionalismo y el patriotismo. Para Baumann, un punto de partida en estos procesos es la conformación de la identidad nacional a través de la etnicidad, promovida por los Estados-nación como principio de unidad y de pertenencia. Según esta lógica, el nacionalismo permite afirmar la existencia tribal por medio de la agresión hacia los otros, a quienes se culpa de las desgracias de la nación, y el patriotismo se realiza a través de la negación de las actitudes o valores negativos de la propia comunidad, a la vez que promueve la tolerancia hacia las diversidades étnicas y religiosas. En este sentido, y volviendo a Lévy-Strauss, Baumann afirma que el nacionalismo está cerca de las estrategias antropeómicas de expulsión, aislamiento y deportación, mientras que el patriotismo lo está de las antropofágicas, de eliminación de la diferencia (y de los diferentes) y de asimilación.

Michael Hand (2010), por su parte, diferencia entre patriotismo y nacionalismo. Para este autor, el patriotismo es el amor hacia la propia patria, lo que implica un sentimiento atado a un objeto; la unidad entre la comunidad nacional y el territorio subyace en la relación que existe entre nación y patria, una relación de pertenencia a un espacio geográfico que genera la valoración del mismo. Por otra parte, el nacionalismo estaría definido como una especie de creencia normativa que acompaña el sentimiento pa-

trio, por ejemplo la creencia en la independencia política de la nación, la soberanía y la idea de que el Estado está conformado por comunidades políticas que deben estar unidas por una única identidad nacional. En este sentido, el nacionalismo ya no establecería una relación entre nación y patria, sino entre nación y Estado. Sin embargo, es necesario reconocer que nacionalismo y patriotismo van de la mano y se conjugan, material y simbólicamente, en las diferentes prácticas y discursos que los sustentan

De acuerdo con lo anterior se puede decir que el *nosotros*, conformado mediante la idea de una identidad nacional, se opone a los *ellos*, a los extranjeros, conformando dos grupos que se separan por la frontera que marca la diferencia y la pertenencia: la frontera étnica delimita así la identidad nacional y la frontera territorial delimita la soberanía nacional. El nacionalismo y el patriotismo, desde la perspectiva de Baumann, cierran las fronteras y las posibilidades de solidaridad, y desde ellos se determinan las identidades que tienen cabida o no, a través de su reconocimiento, en la sociedad y en la esfera política dentro del Estado-nación.

Entonces, es en los sentimientos y prácticas nacionalistas donde se puede ubicar otra de las causas de la exclusión social que viven los inmigrantes en los países de destino. Al ser percibidos como invasores y al ser los chivos expiatorios de los problemas de las sociedades de destino, los extranjeros inmigrantes son rechazados y estigmatizados, experimentando el cierre de filas de las comunidades nacionales y culturales que significan, en las diferencias, una amenaza a la identidad nacional y cultural, así como a los órdenes sociales de sus comunidades. La etnitización, el racismo y la xenofobia son vías en las que el rechazo a los otros encuentra materializaciones, ya sea a nivel de imaginario o a nivel de interacción en la convivencia.

En el ámbito de la migración, en la relación entre nacionales y extranjeros, la cultura ha logrado destacarse discursivamente ya que, de acuerdo con Hall, hoy en día las teorías raciales han logrado ser “reemplazadas por definiciones culturales de la raza, las cuales permiten que esta desempeñe un rol significativo en los discursos sobre la nación y la identidad nacional” (Hall, 2010: 386), dando lugar, así, a un racismo cultural. De acuerdo con esto, es posible afirmar que existe una “narrativa nacionalista” que sustenta el racismo y la xenofobia en contra de los inmigrantes. Aunque la identidad nacio-

nal homogénea también es una invención (Hall, 2010), es posible afirmar, también, que al interior de las sociedades se vive una especie de lucha por mantener la tradición que la sustenta, la cual se ve amenazada con la llegada de extranjeros y con la revelación de múltiples identidades. Esta lucha puede generar, entonces, el reforzamiento de las identidades locales, a la vez que una necesidad de defensa de los grupos dominantes que se ven amenazados por la presencia de los otros inmigrantes. Asimismo, por parte de los grupos minoritarios se pueden dar distintas respuestas, como la reidentificación con sus culturas de origen, “la construcción de contra-etnicidades fuertes” (el caso de las segundas generaciones en algunos países), el tradicionalismo cultural y el separatismo (Hall, 2010: 396).

A través de estos procesos de enfrentamiento entre nacionales y extranjeros se producen distintas formas de exclusión de los inmigrantes. Dicha exclusión, que sucede con diferentes intensidades, se puede rastrear en lugares específicos como los vecindarios y las escuelas, por ejemplo, de acuerdo con diferentes niveles de realización: a nivel de desigualdades estructurales mediadas por la competencia en el acceso a recursos y oportunidades; a nivel de interacciones que se dan en la convivencia en la escuela donde se manifiestan el racismo y la xenofobia como reveladores de las tensiones de la lucha por el poder propia de este espacio; y a nivel simbólico, mediante la representación de identidades o identificaciones nacionales desde las que se ubican también posiciones de poder que legitiman las exclusiones. Estos tres niveles de manifestación de las desigualdades y exclusiones que viven los NNA inmigrantes y sus familias en destino se analizarán en los capítulos siguientes.

Notas

- 1 Las referencias específicas a los diversos temas de estudio de estas tres categorías se encuentra en Whitehead y Hashim (2005).
- 2 A pesar de que América Latina ha sido receptora de migraciones en diferentes épocas, no se encuentra una amplia discusión en torno a la integración y a los derechos de los inmigrantes en este espacio geográfico según estos modelos, quizás por cómo ha sido considerada la misma inmigración y, dentro de ella, quiénes se consideran como inmigrantes o no y quiénes son sujetos de derecho. La mayoría de referencias en relación con la interculturalidad en Ecuador se enfocan en los pueblos indígenas.
- 3 Como lo comenta Wieviorka (1992: 36), por ejemplo, Émile Durkheim, aunque nunca estudió explícitamente el concepto de la raza, se refirió a los sujetos que pueden funcionar como chivos expiatorios que aparecen en momentos de crisis o mal funcionamiento de la sociedad, los cuales son culpados a partir de representaciones que no tienen que ver con sus características objetivas: “Cuando la sociedad sufre, experimenta la necesidad de encontrar a alguien a quien imputar el mal, y sobre él se venga de su decepción”.
- 4 Este punto de vista coincide con el expresado por Stuart Hall, para quien el “regreso de la cuestión de la identidad” se da porque en este tema se cruzan “una serie de diversas transformaciones en la sociedad y una serie de discursos relacionados” (2010: 339), en un espacio que presenta vacíos sobre las relaciones entre identidad cultural, etnicidad y política.
- 5 Del Pozo, retomando a Hobsbawm y a Radcliff, afirma que la toma de conciencia que realizan las personas sobre su identidad y su pertenencia a una nación se sustenta en la participación en rituales y otras prácticas simbólicas que se vinculan con la invención de tradiciones que “no solo ayudan a las personas a representarse la nación, sino que también contribuyen a definirla y a construir la comunidad nacional” (Del Pozo, 2008: 28).
- 6 Verena Stolcke (s.f.), en su artículo *La nueva retórica de la exclusión en Europa*, sustenta que la actitud anti-inmigrante de Europa hacia los extranjeros se da en un contexto de apertura de fronteras al interior de Europa y de cierre de la frontera hacia el exterior, en tanto se intenta crear un sentimiento de identidad común y de unidad política y económica por medio de una “retórica de la exclusión que ensalza la identidad nacional basada en la exclusividad cultural”.



## Capítulo II

# Inmigración, niñez y educación en Ecuador

Presentados ya algunos de los principales aspectos teóricos que merecen reflexión para poder comprender las relaciones entre infancia, educación y migración, en el presente capítulo se realiza un esbozo del contexto de movilidad humana que caracteriza a Ecuador, haciendo énfasis en la inmigración reciente al país y teniendo en cuenta de manera específica a la población infantil y adolescente. Luego de esta caracterización se presenta un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la presencia de NNA en el entorno escolar, a través del cual se identifican los principales avances en relación a la inserción escolar. Asimismo, se presentan algunas de las problemáticas persistentes a la hora de solicitar el ingreso a las escuelas. Por último, se comentan algunos de los principales esfuerzos realizados por parte de algunas organizaciones de la sociedad civil en relación con el ámbito educativo, con lo cual se evidencia, por una parte, los avances en materia de inserción, pero, por otra parte, la ausencia explícita de una política planificada de inclusión de las comunidades inmigrantes en las escuelas, lo cual repercute en la falta de atención por parte de las autoridades escolares y docentes a la discriminación que viven los NNA inmigrantes en las escuelas.

## La inmigración en Ecuador

La población inmigrante del país se distribuye a lo largo y ancho de su geografía pero se concentra principalmente en las provincias de Pichincha (31,9%), Guayas (16,6%), Carchi (6,5%), Sucumbíos (5,7%) y Azuay (6,2%) (INEC, CPV, 2010), siendo, por supuesto, Quito y Guayaquil los cantones que más inmigrantes internacionales agrupan. Los datos del último Censo de Población y Vivienda, realizado en 2010, indican el aumento sostenido de los inmigrantes al país, especialmente en los períodos 2000-2005 (39 423) y 2009-2010 (51 087). Sin embargo, las cifras no son notoriamente significativas respecto al incremento de la migración; según el censo, la población extranjera corresponde a un 1,3%, aunque habría que tener en cuenta el subregistro que se presenta (Tabla N.º 1).

Los orígenes de los inmigrantes son, principalmente, Colombia (48%), Estados Unidos (8,7%), Perú (8,6%), España (7,8%), Cuba (3,6%) y Venezuela (2,5%), entre otros con porcentajes menos significativos. Dentro de las nacionalidades que han arribado recientemente con la aparición de Ecuador en el escenario mundial como destino migratorio cabe destacar la presencia de ciudadanos provenientes de Haití, Pakistán, Ucrania, India, Nigeria, Afganistán, Camerún y Bangladesh, entre otros (Tablas N.º 2 y N.º 3).

Tabla N.º 1  
Presencia de inmigrantes en Ecuador

Inmigrantes por sexo y año de llegada										
Sexo/ Año de llegada	Menos de 1960	1960s	1970s	1980s	1990s	2000- 2005	2006- 2008	2009- 2010	NS	Total
Hombre	1 470	1 768	4 598	5 135	8 733	20 180	15 542	27 342	14 279	99 047
Mujer	1 654	2 054	5 275	5 972	8 820	19 243	14 776	23 745	13 812	95 351
Total	3 124	3 822	9 873	11 107	17 553	39 423	30 318	51 087	28 091	194 398

Fuente: INEC, CPV, 2010. Elaboración: INEC

**Tabla N.º 2**  
**Nacionalidades más numerosas en Ecuador**

Los veinte colectivos inmigrantes más numerosos, por país de origen		
País	Número	Porcentaje
Colombia	93 237	48,0
Estados Unidos	16 869	8,7
Perú	16 737	8,6
España	15 252	7,8
Cuba	7 004	3,6
Venezuela	4 944	2,5
Chile	4 518	2,3
Sin especificar	3 595	1,8
Italia	3 497	1,8
República Popular de China	3 016	1,6
Argentina	2 646	1,4
Alemania	2 071	1,1
Brasil	1 391	0,7
México	1 356	0,7
Francia	1 247	0,6
Reino Unido	1 168	0,6
Canadá	1 116	0,6
Bolivia	824	0,4
Federación Rusa	746	0,4
Taiwán	726	0,4

Fuente: INEC, CPV, 2010. Elaboración: INEC

Tabla N.º 3  
Nacionalidades recientes en Ecuador

Nacionalidades llegadas recientemente			
Nacionalidad	Hombres	Mujeres	Total
Haití	352	176	528
Pakistán	244	27	271
Ukrania	96	141	237
India	150	59	209
Nigeria	173	24	197
Afganistán	42	31	73
Camerún	41	29	70
Bangladesh	39	7	46
Indonesia	17	6	23
Nepal	18	5	23
Sri Lanka	11	8	19
Irak	15	1	16
Angola	5	10	15
Congo	4	8	12
Kenia	6	6	12
Etiopía	7	3	10
Senegal	6	3	9

Fuente: INEC, CPV, 2010. Elaboración: INEC

También se encuentra un gran porcentaje de personas refugiadas o solicitantes de refugio en el país. Según las estadísticas que se encuentran en la página electrónica del Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio e Integración, hasta julio de 2012 se reconocen 55 798 refugiados; 98,46% son colombianos, de los cuales 13 304 están entre los cero y los 17 años (23,8%). Algunos otros ciudadanos a los que se les ha concedido refugio provienen de los siguientes países: Cuba, 0,42%; Afganistán, 0,20%; Perú,

0,17%; Nigeria, 0,04%; Haití, 0,04 y Sri Lanka, 0,03%, entre otros. Asimismo, consta que hasta enero de 2012 en la provincia de Pichincha se encuentra el mayor número de solicitantes de refugio: 53 557, y el mayor número de refugiados: 16 236.

Por otra parte, en el caso ecuatoriano se puede observar cómo desde la Constitución vigente hasta las políticas migratorias y la creación de diversas instituciones estatales y programas se propende a la igualdad de derechos, lo que implica la igualdad de oportunidades y de trato –que redundarían en la inclusión–, pero, alternadamente, también se genera un discurso sobre la (in)seguridad vinculado a la inmigración, sobre todo a la proveniente de países periféricos. A pesar de la política de libre movilidad, actualmente existen regulaciones y restricciones impuestas a ciertas poblaciones migratorias de acuerdo con su origen o con el tipo de inmigración que realizan al país. Como ejemplo pueden citarse dos casos: la exigencia de visa a ciudadanos provenientes de China, Pakistán, Bangladesh, Eritrea, Etiopía, Kenia, Nepal, Nigeria, Pakistán y Somalia (Moncayo, 2011), frente a la presión política interna de algunos grupos con discurso xenófobo y por otros motivos relacionados con redes de tráfico, y la modificación de los procesos de admisibilidad para el refugio que constan en el Decreto Presidencial 1635, emitido el 25 de marzo de 2009 (Moncayo, 2011). Aunque las causas de estas reformas pueden ser complejas, evidencian el conflicto presente entre ideales, normativas y prácticas en torno a la inmigración en el país y la falta de una política migratoria coherente con los principios expresados en el Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010.

No solamente el Estado percibe y construye ciertas nacionalidades como problemáticas, sino también la sociedad en general. En algunas encuestas realizadas sobre percepciones de los inmigrantes (Chavez y Betancourt, 2007; Álvarez y Escobar, 2010b; Zepeda y Verdesoto, 2011) se refleja como patrón general una visión mayoritariamente negativa sobre la presencia de colombianos, haitianos, cubanos y peruanos, principalmente, quienes, al provenir de países con realidades sociales y económicas complejas, son estigmatizados, a diferencia de inmigrantes provenientes de otros países no periféricos, como España o Estados Unidos, quienes resultan tener mayor

presencia numérica en el territorio ecuatoriano que la inmigración haitiana y cubana, por ejemplo.

El estudio de Chávez y Betancourt (2007) contiene indicadores sobre la percepción de los inmigrantes en Quito. Llama la atención cómo los colombianos son percibidos como “muchos” o “demasiados”, al igual que los asiáticos, los norteamericanos y los peruanos; sin embargo, la valoración positiva o negativa es diferencial en cada caso. En ese mismo texto se señala que ante la pregunta sobre qué nacionalidades se prefieren, los quiteños contestaron principalmente que la latinoamericana, a excepción de colombianos y peruanos. Al respecto se afirma: “Se observa que los latinos/as generan una importante empatía y se establece una identidad y simpatía, lo cual se da en menor medida con colombianos y peruanos. El rechazo a colombianos/as y peruanos/as tiene relación con sentir su presencia como amenaza. Algunos estudios muestran que se mira a los colombianos/as como ‘muy vivos’, cuando lo que existe es que tienen mayor instrucción [...]” (Chávez y Betancourt, 2007: 73-74). Además se señala que los turistas son quienes más generan empatía, pero no sucede lo mismo con quienes tienen intención de quedarse. Esto evidencia el imaginario existente y las preferencias sobre el turista/residente ideal y el indeseado.

Álvarez y Ecobar (2010b) señalan que en Quito y en Guayaquil se percibe mayoritariamente la presencia de colombianos, cubanos y peruanos como nacionalidades directamente relacionadas con la creciente inseguridad en el país y el 81% de la muestra considera que la supresión de visas para extranjeros ha incidido en la inseguridad. Igualmente, se señala que tanto guayaquileños como quiteños responden, en su mayoría, que los extranjeros quitan los trabajos y sobrecargan los servicios públicos y, en menor porcentaje total, que son beneficiosos porque aportan a la cultura. Ante la pregunta: “Si en la calle se le acerca un africano, asiático o haitiano ¿qué es lo primero que se viene a la mente?”, la mayoría contestó: “desconfianza”, lo cual evidencia, además de xenofobia, la presencia de prejuicios racistas. Por otro lado, si se contrastan las percepciones de los quiteños en la cotidianidad con los datos del censo realizado en 2010, se puede inferir una sobredimensión de la presencia de la inmigración cubana. No sucede así con la percepción de la estadounidense, el segundo grupo con mayor

presencia en el país, ya que por lo general se asocia con el turismo o con la inversión.

Asimismo, la aplicación de las normativas y políticas estatales está en manos de funcionarios que prohíben la entrada a algunos extranjeros en el aeropuerto o que piden requisitos para el otorgamiento de visas más allá de los contemplados oficialmente; además, pese al acuerdo de no mencionar en los medios la nacionalidad de los implicados en delitos, por lo general se vincula la delincuencia a los extranjeros y se encuentran otras prácticas más cotidianas como la explotación laboral y las dificultades para conseguir rentas, según narran diversos inmigrantes entrevistados.

En este escenario de la inmigración internacional en Ecuador, se tienen pocos datos sobre la caracterización de cada uno de estos grupos de inmigrantes; además de ser inmigraciones recientes, las mayor parte de investigaciones, como ya se comentó, se ha concentrado en las inmigraciones provenientes de los países fronterizos, sobre todo en la compleja y forzada de muchos colombianos que llegan al país en busca de refugio.

A esto se suma un desconocimiento de la situación general de niños inmigrantes. Hay pocos datos y análisis detallados que permitan saber sobre la presencia de NNA inmigrantes y retornados en el país. Sin embargo, si se considera la migración en general dentro del contexto globalizado del mundo actual y los múltiples cambios económicos, políticos, sociales y culturales que se dan con las dinámicas de movilidad, hay que considerar también la agencia y la afectación de los NNA en estos procesos.

Como dato interesante sobre la magnitud de la movilidad de NNA y su protagonismo, Álvarez y Escobar señalan que:

Las últimas cifras de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM, 2010) estiman que existen 214 millones de migrantes en el mundo. De ese total, alrededor de 33 millones de personas, es decir el 6%, tienen menos de veinte años. Once millones de adolescentes en el mundo, entre 15 a 19 años, son migrantes. Los niños y niñas migrantes que tienen entre nueve y 14 años, alcanzan los nueve millones; los que tienen entre cinco y siete años, los siete millones y aquellos que están en los primeros años, llegan a los seis millones (Migrant Info, 2010). (Álvarez y Escobar, 2010a: 4).

Específicamente en el caso ecuatoriano, las autoras afirman que, de acuerdo con datos registrados en 2010 por el Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA), el 1% de la población de Ecuador menor de 18 años es originaria de otro país y habita principalmente en zonas urbanas. Según el Censo de 2010, la población extranjera menor a 18 años del país alcanza casi los 51 000 habitantes, lo que corresponde a un 27% del total de extranjeros. La mayor parte proviene de Colombia y, en número menor, de Perú; los primeros migran por el violento conflicto interno colombiano y los segundos por la pobreza, principalmente.

Tabla N.º 4  
Población extranjera adolescente e infantil en Ecuador\*

País de origen / Año de llegada	1990 -1999	2000-2005	2006-2008	2009-2010	No registra	Total
Colombia	653	4 010	4 001	5 628	3 337	17 629
España	92	1 889	2 525	5 460	1 704	11 670
Estados Unidos	958	2 640	2 285	2 381	932	9 196
Perú	73	557	602	741	385	2 358
Italia	51	606	471	602	246	1 976
Venezuela	278	539	267	321	193	1 598
Sin especificar	41	176	163	271	359	1 010
<b>Otras nacionalidades</b>						
Cuba	18	47	64	66	30	225
China	9	28	47	23	21	128
Haití	-	8	2	24	3	37
Afganistán	2	3	3	6	4	18
Pakistán	-	1	-	7	4	12
Total	2 666	11 964	11 531	16 789	7 856	50 806

\*En esta tabla faltan algunas nacionalidades para sumar el dato total de NNA inmigrantes, pero así aparece la original.  
Fuente: INEC, CPV, 2010. Elaboración: ODNA



Un segundo grupo de niños inmigrantes está conformado por estadounidenses, españoles, chilenos y venezolanos (Tabla N.º 4). En este caso, vale la pena resaltar que estos son cuatro de los destinos de migración más frecuentes de los ecuatorianos, así que habría que tener en cuenta que pueden ser hijos de ciudadanos de estos países, pero también hijos de ecuatorianos retornados o hijos de familias binacionales (Álvarez y Escobar, 2010a).

Un último grupo que se puede destacar es el de los niños provenientes de países con historia de migración más reciente en el país: China, Haití, Afganistán, Pakistán, Eritrea y Etiopía. De acuerdo con lo señalado por Álvarez y Escobar (2010a), a excepción de la migración china, las demás pueden considerarse un resultado de la política de frontera abierta establecida con la Constitución de 2008, aunque en el caso haitiano<sup>1</sup> se debe tener en cuenta “la amnistía que entregó el Gobierno a los haitianos indocumentados que residían en nuestro país por la catástrofe natural de 2010, incluso garantizando procesos de reunificación familiar”, o la entrada por medio del asilo<sup>2</sup>.

En cuanto al retorno, el Censo de 2010 indica que las regiones donde habitan los ecuatorianos que han regresado al país son mayoritariamente la Sierra (60%) y la Costa (34%). Proviene principalmente de España (46%), Estados Unidos (26%) e Italia (6%). Muchos de ellos regresan voluntariamente o por deportaciones, sobre todo desde Estados Unidos.

Álvarez y Escobar (2010a) señalan que en los últimos cinco años han retornado al país cerca de 7 400 NNA, el 59% proveniente de España, el 12% de Colombia, el 10% de Estados Unidos y un 5% de Italia, dentro de los orígenes más relevantes.

Si bien las cifras que dan cuenta de la presencia de NNA inmigrantes y retornados son porcentualmente poco significativas (aunque estos números deben ser mayores debido al subregistro presente en los datos cuantitativos registrados), se debe tener en cuenta que los niños y adolescentes, en general, están definidos como un grupo de atención prioritaria. En Ecuador existe un amplio discurso de protección de los derechos humanos de todas las personas, y en especial de aquellos grupos considerados como vulnerables, de los que forman parte los niños, y distintos marcos legales, internacionales –suscritos por Ecuador– y nacionales, para su protección.

Uno de ellos es la Convención de los Derechos del Niño, que propone la protección de menores de 18 años sin ningún tipo de discriminación, y el cual cobija, también, a los niños con necesidades especiales de protección internacional. En el ámbito nacional, el Código de la Niñez y Adolescencia (2003) en su Artículo 6 garantiza la igualdad y no discriminación de los niños, niñas y adolescentes que viven en Ecuador, y en su Artículo 58 señala específicamente que “los niños, niñas y adolescentes que soliciten o a quienes se les haya concedido el estatuto de refugiado tienen derecho a recibir protección humanitaria y la asistencia necesaria para el pleno disfrute de sus derechos. El mismo derecho asiste a sus progenitores y a las personas encargadas de su cuidado”.

En el marco del Código de la Niñez y Adolescencia se han generado dos acuerdos importantes que garantizan el derecho a la salud y a la educación. Por una parte, el Acuerdo Ministerial de la Cartera de Salud Pública dispone la atención en el ámbito de la salud pública a refugiados y solicitantes de refugio; y, por otra parte, el Acuerdo Ministerial 337/2008 del Ministerio de Educación garantiza el ingreso y permanencia de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana en el sistema de educación (Sánchez y Oviedo, 2012).

Asimismo, dentro del Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010 se proponen como metas la erradicación de la violencia, del maltrato a los niños, mujeres y adolescentes de los hogares de migrantes, y de las redes de tráfico de niños y adolescentes; de la misma manera, se plantea reducir el porcentaje de niños que trabaja y no estudia, la mendicidad y la explotación sexual. Sin embargo, fuera de los marcos legales mencionados, es difícil realizar un rastreo de otras políticas concretas o localizadas que se enfoquen en la atención a la población infantil y adolescente inmigrante.

## **Presencia de niños inmigrantes en el entorno escolar**

En relación con la población de niños, niñas y adolescentes inmigrantes en escuelas y colegios, no fue hasta 2012 que el Ministerio de Educación soli-

citó a las instituciones escolares realizar el registro de estudiantes teniendo en cuenta su nacionalidad. En los datos presentados por el AMIE, al 24 de febrero de 2012 aparecen registrados en Ecuador 7 447 estudiantes que provienen de otros países de América, 11 519 colombianos, 7 487 originarios de otros continentes y 1 215 peruanos. Para la provincia de Pichincha, específicamente, se registran en instituciones escolares fiscales, fiscomisionales, municipales y particulares 2 036 de otros países de América (sin especificar procedencia), 2 683 colombianos, 2 473 de otros continentes (sin especificar) y 171 peruanos. En el Distrito Metropolitano de Quito aparecen registrados 2 361 estudiantes en escuelas fiscales, 150 en fiscomisionales, 98 en municipales, 752 en instituciones que no registran la categoría y 4 002 en instituciones particulares. En las escuelas fiscales, la mayoría de estudiantes son colombianos (1 468).

Aunque no se puede hacer afirmaciones concluyentes a partir de la comparación de estos datos cuantitativos, por el mismo subregistro que se puede presentar y por la movilidad de algunas poblaciones inmigrantes, estas cifras sobre la presencia de niñas, niños y adolescentes inmigrantes en el sistema escolar contrastan ampliamente con los datos presentados en la Tabla N.º 4 sobre los niños inmigrantes en Ecuador, lo cual puede sugerir que hay porcentajes cercanos al 50% de niños y adolescentes que no están actualmente en el sistema escolar.

En términos porcentuales, la presencia de niños inmigrantes en las escuelas no es significativa, pero las cifras concretas sí lo son; además, como se verá más adelante, las situaciones de exclusión y maltrato dirigido a los NNA por su origen o por su raza hace necesario un estudio particularizado de sus condiciones de vida en el entorno escolar para poder dar atención a dichas problemáticas.

Por otra parte, Fe y Alegría y el Servicio Jesuita a Refugiados realizaron una línea base piloto en 24 centros de Fe y Alegría a nivel nacional (Malo y Villalobos, 2010), en las que se encuentran 12 534 estudiantes; por un convenio existente desde 2008 entre las dos instituciones, estas atienden a la población en situación de movilidad a través de programas de becas, además de brindar capacitación técnico-jurídica sobre movilidad humana<sup>3</sup> y atención psicológica a poblaciones en contexto de movilidad.

Si bien este es un estudio que se restringe a las escuelas de Fe y Alegría, es una entrada concreta a la presencia de NNA en situación de movilidad en instituciones educativas. Esta investigación permitió identificar que la mayoría de estudiantes en situación de movilidad humana en el país que se encuentran en escuelas y colegios se ubica principalmente en las ciudades de Quito y Guayaquil. De acuerdo con el informe, la presencia mayoritaria de niños en estas zonas corresponde a que las personas en situación de movilidad prefieren los centros urbanos grandes y a que, gracias a los convenios entre Fe y Alegría y el SJR, se han remitido niños con mayor frecuencia a la capital del país.

En cuanto a la variable de edad, los estudiantes extranjeros se encuentran mayoritariamente en los rangos de siete a ocho y de nueve a diez. Por otro lado, los extranjeros presentes en las instituciones educativas de Fe y Alegría se encuentran en su mayoría en situación regular y provienen de once países: Colombia, España, Venezuela y Perú, principalmente; y los otros orígenes que se registran con menores porcentajes son Chile, Estados Unidos, India, Italia y Cuba, lo que coincide de forma general con las estadísticas de los saldos migratorios en el país.

Por último, otro aspecto interesante de esta investigación es el diagnóstico de las principales problemáticas que aquejan a los niños en situación de movilidad. Para las niñas y los niños extranjeros se indican depresión, bajo rendimiento escolar, baja autoestima, problemas para entablar relaciones, ausentismo escolar, mala conducta, discriminación hacia ellos, discriminación hacia los ecuatorianos y pandillas, entre los más relevantes.

Aunque estos problemas identificados ofrecen una vía de entrada al análisis y comprensión de las situaciones que afrontan los NNA inmigrantes, en este diagnóstico es posible notar una visión estigmatizada de los niños inmigrantes y refugiados como víctimas y como problemáticos, sin dar cuenta de sus posibilidades de agencia o de situaciones positivas, ya que, aunque son problemas que demandan atención, no se puede afirmar que estos sean vividos por todos los niños. En este tipo de estudios falta, además, contar con las narrativas experienciales de estos actores para poder identificar las realidades de su convivencia diaria en relación con sus compañeros de clase, con los profesores y directivas de las escuelas, y sus

respuestas a los conflictos. Asimismo, es necesario enmarcar estas problemáticas en los ambientes escolares concretos, en las ventajas y desventajas que en general se pueden ubicar en el sistema educativo, y en las estrategias asumidas en las instituciones escolares para procurar la inclusión de los niños inmigrantes.

## **Los esfuerzos por el reconocimiento de derechos de los NNA inmigrantes y su vinculación a la educación**

Como se mencionó anteriormente, ante el reconocimiento por parte del Estado ecuatoriano de la realidad de movilidad humana de niños, niñas y adolescentes y la atención que desde diversos sectores de la sociedad civil se ha dado a los derechos de la niñez y la adolescencia en el ámbito escolar, se han creado diferentes estrategias para garantizar el ingreso de estas poblaciones y su permanencia en el sistema escolar.

Desde la actual Constitución ecuatoriana es posible encontrar el reconocimiento y el respeto a la diversidad étnica, racial, de género y sexual, así como también diferentes garantías a los derechos de educación para niños, niñas y adolescentes. Otras normativas como la Ley Orgánica de Educación/2002, la actual Ley Orgánica de Educación Intercultural/2011, el Acuerdo 455 de 2006 de Reglamento de regulación de acceso al sistema educativo ecuatoriano de refugiados y el Acuerdo 337 de 2008 de Acceso y permanencia en el sistema educativo, que se encuentra en vigencia actualmente, contemplan los derechos de educación y propenden a la garantía de los mismos. Los últimos dos acuerdos, específicamente, fueron creados gracias a las diversas demandas de organizaciones de la sociedad civil<sup>4</sup> para garantizar el acceso a la educación de los niños migrantes, en vista de las dificultades de ingreso a las escuelas por la documentación requerida por parte de las instituciones educativas, entre otras razones.

Un avance en el reconocimiento de la diversidad de migrantes y sus procedencias se materializa, entonces, en el Acuerdo 337, que toma en cuenta no solo a los niños refugiados —a diferencia del 455— sino también a los niños extranjeros en general y a los ecuatorianos en situación de movilidad.

Parte de los aportes de este acuerdo a la comunidad inmigrante es no pedir requisitos, como el visado o documentación de los grados cursados, para facilitar el acceso al sistema escolar. La ubicación de los estudiantes en los grados educativos se realiza, entonces, según exámenes de ingreso. Sin embargo, representantes del SJR, del ODNA y de RET (*Foundation for the Refugee Education Trust*) reconocen, a través de sus contactos con inmigrantes e instituciones educativas, que las políticas expuestas en estos documentos no siempre se cumplen.

En principio, una de las problemáticas que se sigue presentando en la actualidad, tanto en el Distrito Metropolitano como en otras zonas del país<sup>5</sup>, tiene que ver con la negación del acceso por falta de cupos en las escuelas públicas o el desconocimiento de parte de las autoridades escolares del Acuerdo 337, que los obliga a recibir a niños en condición de movilidad y a darles atención prioritaria por las condiciones de vulnerabilidad en las que se pudieran encontrar. Al respecto, el principal argumento de los rectores es que si no hay cupos para los mismos estudiantes ecuatorianos, no pueden garantizarlos para los estudiantes extranjeros, con lo cual es posible observar que no son reconocidas plenamente las condiciones de igualdad de derechos para los niños, sin importar su origen, nacimiento o estatus migratorio. Las mismas secretarías de las instituciones, que dan información a los padres, desconocen el acuerdo y representan uno de los primeros obstáculos en la relación entre padres, niños e instituciones:

*Profesora:* El ingreso a la escuela fue muy difícil, la señora es refugiada, se pudo acceder al ingreso gracias a una ayuda del Ministerio de Educación, para el ingreso de la estudiante, con el afán de llegar a un tratamiento de la niña.

*Madre:* [...] En la casa de la Movilidad Humana y ACNUR fuimos al colegio, fue muy difícil hablar con el señor rector y la secretaria dijo que solo con oficio para hablar con el señor rector (Acta de Audiencia, 2011: 2).

Además, las condiciones económicas de las familias, que afectan no solo a los inmigrantes, sino que se suman a la situación de los ecuatorianos por las diferenciaciones sociales que estructuralmente impiden en algunos casos el acceso a la escuela —a pesar de la gratuidad de la educación básica

pública y de programas de apoyo para libros de texto, colación y uniformes—, intervienen también en las posibilidades de acceso, lo cual va contra las garantías de cobertura contempladas.

De otra parte, como lo mencionan algunos técnicos del SJR, RET y el ODNA, otro obstáculo son los exámenes de ingreso. No hay una normativa general que regule los exámenes<sup>6</sup> y, por esto, las escuelas aplican sus propios criterios sin tener en cuenta las diferencias entre niños ecuatorianos y niños inmigrantes. En los exámenes de ubicación se pueden encontrar preguntas referidas al contexto histórico y político de Ecuador que los niños inmigrantes no conocen necesariamente, por lo cual obtienen bajos resultados, y a partir de esto o se les niega el ingreso a las escuelas o se les ubica en grados más bajos.

A pesar de los problemas planteados anteriormente es posible notar que el acento en las políticas educativas en relación con la movilidad humana está puesto en la inserción escolar, y sobre todo se tienen en cuenta los casos de los niños refugiados; sin embargo, hay que diferenciar entre los procesos de inserción y los de integración o inclusión. De hecho, el mismo término inserción tiene connotaciones particulares, se refiere a introducir algo a un sistema ya establecido. Desde aquí podría entenderse que las acciones están orientadas a atender el ingreso al sistema escolar de los que están fuera de él, de acuerdo con sus reglas y formas de organización previas. En los casos de movilidad humana deberían contemplarse las particularidades de esta población y el sistema educativo debería estar orientado a integrar a los estudiantes de acuerdo con modelos pedagógicos que tengan en cuenta la diversidad de la población estudiantil. Si bien es cierto que al interior de la escuela se generan y mantienen estructuras de re-producción de las desigualdades (de género, de clase, de raza, de edad), la inmigración es una variable que se suma a estas fragmentaciones.

El reconocimiento del Estado ecuatoriano como plurinacional y diverso, cultural y étnicamente, se realiza en diferentes normativas desde el marco del Estado-nación, con lo cual se deja por fuera la realidad transnacional que se da en las migraciones. Hay que reconocer los diferentes avances en materia constitucional y otras políticas específicas para la educación; a pesar de los esfuerzos para garantizar los derechos de los inmigrantes,

en general, y de los niños, en particular, no se ha logrado contemplar del todo la diversidad del país de acuerdo con la realidad migratoria actual y diseñar estrategias transversales coherentes con lo contemplado en diversas disposiciones.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se podría decir que aunque algunas de las normativas en relación con la educación están dirigidas a la atención y garantía de los derechos de los niños inmigrantes, en la ciudad de Quito, las realidades institucionales van a un ritmo diferente. Muchos esfuerzos gubernamentales están orientados hacia la mejora de la calidad educativa en cuanto a parámetros financieros y técnicos, la reforma curricular, la ampliación de cobertura, y la capacitación y actualización docente en contenidos disciplinares, pero falta capacitación en modelos pedagógicos que vayan de la mano con la realidad migratoria que se vive en las escuelas y que responda a las intenciones de formación de ciudadanos que valoren las múltiples diferencias, fuera de un marco nacionalista.

## **Características del sistema escolar y de las escuelas ecuatorianas**

Los espacios a los que llegan los niños inmigrantes han sido tradicionalmente, en el sistema educativo ecuatoriano, lugares de reproducción de desigualdades sociales, a través de la estratificación de las escuelas –lo que incide de manera importante en la calidad educativa– y de la discriminación sociocultural, racial, étnica y de género que se vive tanto al interior de las instituciones como a nivel del sistema; asimismo, son espacios que funcionan mediante órdenes de poder específicos entre profesores-alumnos y entre los mismos estudiantes, como se mostrará a continuación.

Según la *Encuesta nacional de la niñez y la adolescencia* (Escobar y Velasco, 2010), en Ecuador han persistido las relaciones asimétricas entre niños y adultos, lo que ha conllevado a que la violencia sea un hecho presente tanto en la familia como en el espacio escolar. En este documento se menciona que en 1995, cuatro de cada diez niños y niñas habían sido maltratados físicamente por parte de sus profesores. Según la encuesta, aunque



el tema ha sido preocupante, no se ha logrado la transformación cultural necesaria en las prácticas pedagógicas y en las relaciones de poder que se establecen entre profesores y estudiantes: en el año 2000, dos de cada diez niños de 15 a 17 años dijeron haber sido sancionados con medidas violentas, como privación del recreo, golpes o insultos; en 2004, la cifra aumentó al 27%, y en el año 2010, la tendencia al maltrato aumentó, ya que tres de cada diez niños afirmaron haber sufrido alguna forma de maltrato en ocasiones en que no cumplían con sus deberes o cometían alguna falta.

Sin embargo, el 58% de los niños dice tener, mayoritariamente, profesores que recurren a otro tipo de medidas, como bajar las notas y hablar con los representantes o con los estudiantes, aunque estas son más frecuentes entre los niños blanco-mestizos, de ámbitos urbanos o la Amazonía y de colegios privados (Escobar y Velasco, 2010). Además, se detalla que la medida disciplinar más extendida es la represalia académica que consiste en la baja de notas, aunque la tendencia es mayor con niños indígenas, de la Sierra y de los colegios.

También es importante anotar que el diálogo con los representantes como medida para la resolución de problemas es más frecuente en la Costa y en la Sierra que en la Amazonía, y presenta variaciones étnicas y etarias, ya que es menos frecuente con familias indígenas que con familias afrodescendientes o blanco-mestizas, y es más común con adolescentes (45%) que con niños de cinco a 11 años (25%).

Este marco de estrategias de resolución de problemas por parte de los profesores evidencia, también, un sesgo discriminador, en la medida en que las acciones violentas son mayores cuando se trata de estudiantes indígenas o afrodescendientes. El mismo informe reseña que en 2004, el 11% de los niños/as afirmó que, cuando cometían una falta, sus profesores les pegaban y el 5% que había recibido insultos o burlas; adicionalmente, el 16% sufrió la prohibición de salir a recreo. Actualmente, la cifra se conserva con respecto a los golpes, pero las burlas o insultos son más frecuentes (7%) y los castigos sin recreo cayeron ligeramente al 12% (Escobar y Velasco, 2010).

Los comportamientos racistas y discriminatorios de algunos maestros hacen que los niños/as afroecuatorianos e indígenas tengan más riesgo de ser maltratados por sus maestros que sus pares blanco-mestizos. El

triple de niños/as indígenas (21%) y el doble de niños/as afroecuatorianos fueron golpeados por sus profesores por cometer una falta, más que los blanco-mestizos.

De la misma manera, este documento afirma que la violencia física es más frecuente en las instituciones públicas que en las privadas. En las primeras, el triple de niños ha recibido golpes por parte de sus profesores, en comparación con las segundas. Esta tendencia es mayor en la Costa y en la Sierra que en la Amazonía, y es más frecuente que ocurra a niños que a niñas.

La violencia en el entorno escolar también es ejercida entre los estudiantes. Según una encuesta realizada en 2008 (Escobar y Velasco, 2010), la mitad de los niños encuestados dijo haber sido golpeado, amenazado u objeto de burla por parte de sus compañeros. La encuesta realizada en 2010 revela que entre las prácticas violentas más frecuentes se encuentran “el insulto y la burla (75%), los comportamientos abusivos de los más grandes a los más chicos (66%), las peleas (61%), la discriminación por ser diferentes (60%), la destrucción y el robo de las cosas personales (55% y 51%, respectivamente) o la conformación de pandillas violentas (13%)” (Escobar y Velasco, 2010: 48).

Los niños y niñas más pequeños son los que padecen con mayor frecuencia el abuso de sus compañeros mayores, con mayor incidencia en los niños, en la Costa y en las instituciones públicas. De la misma manera, los insultos se presentan en mayor medida hacia los niños y niñas afrodescendientes, y en menor medida hacia los niños y niñas indígenas, lo cual coincide con el trato racista y discriminatorio que se evidencia en otros ámbitos en la sociedad ecuatoriana (Escobar y Velasco, 2010).

Las situaciones de discriminación evidentes a través de las encuestas y de los relatos de los niños se complementan con un marco general de situaciones de desventaja para determinadas poblaciones en el sistema educativo. Por ejemplo, la población infantil indígena tiene menor acceso a la educación inicial, así como la que habita en zonas rurales. Sin embargo, los esfuerzos por la ampliación de la cobertura de la educación han generado resultados en relación con la inserción escolar. El 95% de los niños asiste a las escuelas, pero solo el 92% lo hace en el curso que le corresponde según

su edad, lo cual puede atribuirse a causales de retiro por razones económicas, al ingreso intermitente, a la deserción y a la repitencia.

Uno de los logros que se mencionan en relación con la equidad en la asistencia a la educación básica es que no hay marcadas diferencias en el acceso por género ni por región del país, aunque las niñas presentan un mayor rezago que los niños.

En la educación media existen notables diferencias. A pesar de que el acceso a la educación media se ha incrementado en los últimos años, los adolescentes de menores condiciones económicas acceden y permanecen menos en el sistema escolar que los de sectores no pobres; asimismo, los más pobres asisten a escuelas que tienen condiciones más precarias en cuanto a infraestructura y docentes calificados, lo cual influye directamente en la calidad educativa que reciben (Sánchez, 2011). En relación con variables étnicas, seis de cada diez adolescentes blanco-mestizos asisten a la educación media, mientras que cuatro de cada diez adolescentes afro e indígenas lo hace.

Por otra parte, un avance en la participación de los niños y niñas en la escuela se hace notable en cuanto la mayor parte siente que su voz es escuchada y tomada en cuenta (Escobar y Velasco, 2010); sin embargo, se presentan diferencias en relación con los afrodescendientes, los indígenas y los más pequeños: la mitad de los niños/as indígenas y afroecuatorianos del país que estudia siente que sus voces no siempre o nunca son escuchadas en sus escuelas y colegios, en contraste con el 38% de la niñez blanco-mestiza. Entre los escolares, asimismo, la proporción de niños/as que sienten un respeto no muy frecuente e inexistente hacia ellos es menor con respecto a los adolescentes (43% y 35%) (Escobar y Velasco, 2010).

Este es el contexto general al que llegan los NNA inmigrantes. Tal como se verá en los capítulos siguientes, las prácticas de violencia y discriminación persisten y afectan de igual manera a los niños y niñas que se diferencian por su nacionalidad y por su raza.

### Notas

- 1 De acuerdo con investigaciones realizadas por el SJM (Servicio Jesuita a Refugiados) (Villalobos, 2011), si bien había ciudadanos haitianos antes de 2009 en Ecuador, en 2010 se incrementó su ingreso, pero, a la vez, el volumen de salida también se duplicó. Según el autor, las causas más comunes de salida de Ecuador han sido las dificultades de integración y de oportunidades, y el asedio de las redes de tráfico. La mayoría de la población haitiana se encuentra en edades entre veinte a 34 años y solo el 8% es menor de 13 años.
- 2 Como no hay muchas investigaciones que proporcionen una caracterización de estas nuevas migraciones en Ecuador, no se cuenta con datos específicos sobre la situación de NNA de estos orígenes. Sin embargo, es importante resaltar que el tipo de migración (por estudio, económica, forzada, por reunificación, etc.) y las disposiciones legales y culturales de salida de los países de origen inciden en la presencia de niños y niñas que viajan con sus familias o sin acompañantes. Por eso, es poco común encontrar niños de origen cubano o nigeriano, por ejemplo.
- 3 En el estudio, los autores aclaran que consideran en situación de movilidad humana a personas que emigran, inmigran, están en tránsito, en situación de migración interna, desplazamiento forzado o refugio (otorgado o solicitado), y en condición tanto regular como irregular.
- 4 Según el Informe de avances y limitaciones del Acuerdo 445 (2007: 3) se autoconvocaron en marzo del 2006 las siguientes instituciones “Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes, Catholic Relief Services, Casa Metropolitana del Migrante - MDMQ, Departamento de Movilidad Humana de la Conferencia Episcopal Ecuatoriana y ACNUR; posteriormente se sumaron: Contrato Social por la Educación, INREDH y otras organizaciones con el fin de impulsar un proceso de incidencia política en el campo educativo; para el efecto se constituyó la Mesa de Educación y Migración, siendo su tarea principal la promulgación de un instrumento jurídico que posibilitara el acceso a la educación de los/as refugiados/as, inmigrantes y de ecuatorianos/as que hayan estudiado en el exterior”.
- 5 En la provincia del Carchi, así como en las otras pertenecientes a la zona de la frontera norte del país, se han logrado acciones importantes en los últimos años en cuanto a inserción escolar, logrando implicar a la misma Dirección Zonal de Educación en estos procesos, lo que significa un avance mayor y coordinado respecto a la misma situación en la ciudad de Quito o en otras zonas del país.
- 6 La experiencia de la Dirección Provincial de Educación del Carchi muestra otra realidad. Allí se han logrado estandarizar los exámenes de ubicación en los grados escolares como parte de los avances que se han realizado para la aplicación del Acuerdo 337. De hecho, la experiencia que han tenido hasta el momento ha servido de ejemplo para comenzar a implementar este tipo de pruebas en otras provincias (Entrevista a técnico de la Misión Scalabriniana, 2011).

## Capítulo III

# Las niñas y los niños inmigrantes fuera de las escuelas: una lectura desde la familia para entender las dinámicas de la exclusión social

Como ya se ha mencionado, este trabajo se centra principalmente en la experiencia de los niños y adolescentes en relación con su inserción escolar y sus interacciones en la escuela, en un marco general que relaciona niñez, migración y educación. Sin embargo, la vida de los niños inmigrantes no solo está configurada por las condiciones de convivencia, interacción, inclusión o exclusión en las escuelas; es por esto que es necesario realizar un análisis de las condiciones generales de vida de las familias de los niños inmigrantes, pues este espacio está articulado y condiciona las prácticas sociales de los niños en las escuelas, sus luchas por integrarse y sus resistencias. Además, desde aquí se pueden entender mejor las condiciones estructurales de desigualdad que viven también los niños. Conocer el contexto migratorio del que los niños forman parte activa a través de sus familias es una vía más para comprender las dinámicas de diferentes factores que se interrelacionan y que juegan papeles fundamentales en su experiencia como migrantes.

Como comenta Lagomarsino, el estudio de la migración puede verse limitado si se toman en cuenta solamente aquellos factores que tienen que ver con la inserción en destino o las motivaciones para migrar; por el contrario, es necesario considerar “la interacción entre factores macro (políticos, económicos y sociales en los ámbitos local e internacional), meso (*network*, redes y cadenas migratorias) y micro sociales (factores individuales y familiares) que inciden en la decisión migratoria de los individuos”

(Lagomarsino, 2005: 337). Aunque este trabajo, en general, se ubica en una dimensión microsociedad de la cotidianidad de los niños inmigrantes en las escuelas y de los microprocesos a través de los cuales se pueden entender no solo ciertas configuraciones culturales sino algunas relaciones sociales que se dan en el contexto de la migración, a la comprensión contextual de la migración infantil la acompañan algunos factores macro y meso, de acuerdo con la distinción de Lagomarsino.

Ogbu (1997), por su parte, señala que para la realización de una etnografía escolar se debe tener en cuenta que la educación está conectada con otros rasgos de la sociedad, que esa conexión influye en la escolarización, que las conductas de quienes participan están influenciadas por sus modelos de realidad social y que, en consecuencia, una etnografía escolar no se puede circunscribir solamente a la escuela, al aula de clase, a la casa o al lugar de juegos, sino que, por el contrario, debe procurar verse en conjunto y en relación con las fuerzas sociales o históricas relevantes que la acompañan.

De acuerdo con lo anterior, la comprensión de la trayectoria de vida de los niños inmigrantes implica, por una parte, reconocer que su vida social no se restringe a la escuela y, por otra, que la escuela es una instancia en particular de un proceso que se inicia con la misma decisión de viaje por parte de sus familias. Además, la decisión de migrar tiene que ver con una complejidad de relaciones sociales marcadas no solo por contextos económicos, políticos y sociales, sino por la familia. En este sentido, la estructura familiar y los roles de los sujetos en su interior, de acuerdo con características como la edad, el género y las relaciones de parentesco, inciden en quién toma las decisiones y quiénes se acogen a ellas (Lagomarsino, 2005).

Luego de mostrar cómo, en principio, el proyecto de migración de las familias no incluye de manera activa a los NNA, aunque de acuerdo con las familias estos sean uno de los beneficiarios, en general, de la migración, se señalará que, ante el inminente desplazamiento, los niños y niñas se convierten en actores con sus propios deseos y expectativas y forman parte de un complejo conjunto social en el que viven sus propias particularidades.

A través de las narraciones de las familias y de los niños inmigrantes es posible identificar unos objetivos y deseos que se mantienen, pero otros que cambian según las vivencias en destino. Es por esta razón que antes de

entrar en profundidad al análisis de las realidades de los NNA en relación a la inserción, la convivencia y la integración en las escuelas, es fundamental retomar su contexto familiar, con el fin de comprender de manera global, dentro del proyecto migratorio, su rol, sus posibilidades de agencia y sus estrategias de acomodación o resistencia a la nueva vida que implica el hacerse extranjeros.

En este sentido, es importante determinar qué dicen los actores sobre sus vivencias como migrantes, para así identificar desde su perspectiva cómo construyen significativamente su experiencia, desde la partida hasta el acceso a las instituciones educativas, la percepción sobre su integración y las estrategias de convivencia en los espacios escolares.

Cada uno de los actores, los padres y madres de familia y los NNA, son sujetos enunciadore que organizan y estructuran los contenidos de su narración de acuerdo con su subjetividad, sus experiencias, emociones y creencias; según la intersubjetividad que establecen con la investigadora, hecho determinante para que, a pesar de que las entrevistas sean semiestructuradas, decidan qué contar, qué no contar y cómo contarlo; y con la objetividad de los hechos que ellos, en primera persona, han enfrentado. Teniendo en cuenta las particularidades de estas perspectivas y la idea de que las experiencias sobre la migración no se pueden homogeneizar, se hace un intento por estructurar este capítulo según los mismos tópicos que ellos consideran relevantes y a través de los cuales se hace posible una lectura sobre la inclusión/exclusión en la sociedad de destino, en general, y en la escuela, en particular. Si bien la mayoría de temas que aquí se retoman aparecen en casi todas las narraciones, juegan dinámicas variables según los diferentes énfasis que los enunciadore hacen en sus narraciones y según la relevancia más o menos acentuada que los propios sujetos les otorgan a sus experiencias de vida en la enunciación; es por esto que las generalizaciones y las estructuras de sentido, así expuestas por razones metodológicas, no deben pensarse como elementos de igual incidencia o como experiencias generalizadas, sino como un intento de organización global de las narrativas.

## ¿Cómo inicia el viaje?

### Los niños frente a los adultos en la toma de decisiones

En el contexto migratorio, y para el caso que nos interesa, se pueden identificar dos actores generales, cada uno con objetivos particulares. Si bien en este texto interesa destacar las voces y las experiencias desde las subjetividades propias de los NNA inmigrantes en relación con su paso y permanencia por las escuelas, resulta indispensable contar con el punto de vista de sus familias para comprender sus experiencias migratorias desde una perspectiva global de sentido y desde allí identificar qué factores enmarcan la toma de decisiones para emprender el viaje, lo cual influye, directa o indirectamente, en las condiciones de vida que experimentan como migrantes una vez llegan a su destino y que, como se verá, intervienen de una u otra forma en las posibilidades de acceso, permanencia e integración en las escuelas.

Como ya se ha mencionado, diversos autores (Pavez, 2011; Moscoso, 2008a; 2009; 2010) señalan que los NNA pocas veces participan en las decisiones migratorias, por lo cual se puede decir que en esta instancia de toma de decisiones no aparecen como actores con objetivos específicos, aunque tengan opiniones, expectativas y sensaciones al respecto, y aunque posteriormente los establezcan cuando están en destino. El enfoque adu-  
lto-céntrico se confirma una vez más en el sentido de que las perspectivas sobre la migración que tienen los padres están desligadas de la de los niños, no solo desde los enfoques adoptados en las investigaciones (Dobson, 2009), sino también desde las concepciones de los padres y madres y de los niños. Teniendo en cuenta este factor determinante en la experiencia de los NNA inmigrantes, que por lo general se ven obligados a viajar por sus padres, ya que les “tienen que hacer caso porque ellos son los que mandan y dan las órdenes”, las familias, padres y madres en conjunto, o uno de ellos, son quienes determinan los objetivos que impulsan la migración y deciden qué es lo mejor para sus hijos. En las narraciones de las madres y padres migrantes es posible identificar como denominador común el deseo de tener una mejor vida, tranquila, lejos de la violencia –en el caso de la mayoría de familias colombianas entrevistadas–, y con mejores posibilida-



des económicas y laborales –en el caso de las familias haitianas, la familia cubana y las familias ecuatorianas retornadas.

Existe una idea generalizada de que la migración es una decisión que se toma por voluntad propia, aunque conceptualmente exista la distinción entre migración voluntaria y migración forzada. Sin embargo, así como esta clasificación ha sido cuestionada desde diferentes ámbitos (Delgado, Márquez y Puentes, 2010), la evidencia que sobresale en el caso de la migración infantil demuestra que, por lo general, su migración no es voluntaria, sino que obedece a su posición en la relación padres-hijos, en la que están obligados a asumir las decisiones de los adultos y en la que, usualmente, su opinión al respecto no cuenta.

En este sentido, el poder de decisión de sus padres y la obediencia funcionan como elementos determinantes de la migración para los niños y adolescentes, a pesar de que los beneficiarios principales serían los niños –junto a sus familias–, en la medida en que, de acuerdo con sus expectativas, la migración les permite una vía de salida a los problemas vividos en su país de origen y les abre posibilidades de bienestar social, político y económico, así como oportunidades para continuar con sus estudios y mejorar su educación.

Además de la reunificación familiar y la búsqueda de mejores posibilidades económicas, uno de los factores generales que impulsan la migración para muchas de las familias es la violencia. Los atracos y la inseguridad general, junto a otros factores como la pérdida de sus bienes a consecuencia del terremoto de 2010, impulsaron a las familias haitianas a salir de su territorio; y la gran mayoría de las familias colombianas entrevistadas se han visto presionadas y perseguidas por el conflicto armado de su país, lo cual hace que, en este contexto, la migración de los niños y adolescentes sea doblemente forzada. Por una parte, ellos y sus familias se han visto obligados al desplazamiento por las condiciones de violencia en sus territorios de origen y, por otra, al tomar la decisión de migrar, los padres los obligan a dejar su territorio. En algunos casos, los NNA entrevistados, a pesar de conocer las amenazas contra su familia o contra ellos y las dificultades económicas y sociales de los entornos en los que vivían, hubieran preferido no abandonar su país.

*Camilo:* Dijo [la mamá] nos vamos y nos levantó durmiendo. Estábamos durmiendo, nadie se quería levantar de esa cama. Mi mamá nos dijo que nos íbamos para Ecuador. No sabíamos nada de Ecuador, que era frío, eso sabíamos.

*César:* yo me sentí triste cuando nos veníamos a Ecuador.

*Martha:* Yo triste porque dejé a mi familia.

*Camilo:* Yo me quería ir a Colombia para ver a mi familia, darles besitos y abrazarlos, en el cachete sí, en la boca no (Camilo [7], César [9] y Marta [11], tres hermanos de Cali, Colombia)<sup>1</sup>.

Mi mami tomó la decisión de venirnos a Ecuador por la comodidad que ella nos podía dar. A un hermano de mi mami lo habían matado los de las FARC y así, y como que querían a mi hermano incluirlo en esos grupos y por eso decidimos mejor salir de ahí (Rocío [17], Armenia, Colombia).

Mi papá tomó la decisión de venirnos a Ecuador, mi mamá no, ella no se quería venir y yo tampoco porque ya había venido de vacaciones y no me gustó mucho Ecuador, la forma de vivir, la comida [...], no es lo mismo estar con la gente de Colombia que con la gente de Ecuador, en Colombia son más amables ...]. Primero se vino mi papá y después ya yo me vine (Sergio [12], Cali, Colombia).

Primero se vino mi mami, entonces ella se amañó acá, le gustó, todo. Y pues ya, fue por nosotros a Colombia y nos trajo (Cristina [14], Bogotá, Colombia).

Yo me vine con mi papá y yo no me quería venir porque no conocía este país, me parecía muy aburrido y mamá decidió que nos viniéramos y nos quedamos aquí por ahí unos cuatro años [...] pero a mí no me gusta Ecuador para nada. Yo si tuviera la oportunidad de irme me regresaría, pero mamá dice que no, que nos quedemos aquí, que pasemos Navidad aquí porque en Colombia está muy duro y que termine mis estudios aquí (Benedicto [14], Cali, Colombia).

Cuando los motivos de la migración tienen que ver con la búsqueda de mejores condiciones económicas, por ejemplo, los niños señalan igualmente el deseo de quedarse junto a su familia y sus amigos en su lugar de

origen, o incluso en algunos casos de reunificación familiar, cuando uno de los dos, o los dos padres, han migrado primero que ellos.

A pesar de esto, cuando la decisión está tomada y no tienen más opción que migrar, el viaje genera expectativas frente a la posibilidad de conocer un mundo nuevo. Sin embargo, como se evidencia a través de sus narraciones, para la mayoría de los NNA inmigrantes este nuevo espacio de posibilidades se desdibuja, por no ser lo que se imaginan, porque sus expectativas o las de sus familias no se ven cumplidas o por las condiciones de vida una vez se instalan en Ecuador, marcadas, en mayor o menor grado, por la exclusión y la desigualdad, como se evidencia a continuación:

Nadie me dijo nos vamos para Ecuador, porque yo viajé solo. Sentí alegría cuando me iba para Ecuador porque iba a ver a mi mamá, yo la quería ver [...] yo me imaginaba que en Ecuador iba a haber mucha diversión, que iba a hacer nuevos amigos, una nueva escuela, que iba a estudiar bastante. Solo pensaba tener amigos y jugar (Jean [12], Puerto Príncipe, Haití).

En España ya se estaba acabando el trabajo y vinimos aquí y tampoco había trabajo. Mis padres buscaban aquí trabajo y los hacían sentir mal porque no tenían carrera [...]. Mi mami y mi papi dijeron que nos íbamos para Ecuador porque ya no tenían trabajo y entonces nos vinimos para acá. Yo me sentí un poco mal porque allá estaban casi todos mis familiares, mis tíos y mis primos. [...] Y yo sí estaba un poco alegre porque decía va a ser mejor que España y todo eso, y vine aquí y dije ay no, es peor que España porque mis padres no tenían trabajo (Juliana [11], Zaragoza, España).

Mis dos padres tomaron la decisión de venirnos para acá y solo nos dijeron que nos veníamos y yo estaba contenta porque me iba a venir a mi país [...]. Sentía que aquí iba a ser mejor, iba a ser lindo, las personas, pero casi igual, solo quería ver a mi familia (Samanta [13], Loja, Ecuador; diez años en Zaragoza y Pamplona, España).

*Rodrigo:* El primer viaje que realicé lo hice solo, mis papás me estaban esperando. Me sentí [en el viaje] un poco triste, porque estaba solo, dejaba aquí a mi familia, vivía con mi abuelito, sentí dejar a mis amigos, me sentí mal. No les conté a mis papás que estaba triste porque creía que no debía

darles más problemas de los que ya tenían. Mis papás me decían que me llevaban para allá porque el estilo de vida de aquí no... bueno, el caso es que emigraron por el trabajo y me llevaron a mí. Me decían que iba a estar mejor en la preparación en los estudios, que iba a estudiar y me iba a superar. Mi mamá tomó la decisión de venirnos para acá porque extrañaba a la familia, las costumbres, todo eso extrañaba.

*Entrevistadora:* ¿y tu mamá te preguntó si te querías venir para acá?

*Rodrigo:* No, pero yo me quería venir por mi familia, mis amigos, por todo eso (Rodrigo [13], Quito, Ecuador; cuatro años en Valencia, España).

Estaba con mi hermano y nos dijeron que nos íbamos y salí a decirle a todos mis amigos que me iba y ya no me acuerdo, como era tan chiquita. Solo eso me acuerdo, que nos veníamos para acá, que para conseguir un mejor futuro y de ahí me acuerdo del avión, que vi puras casitas y me emocioné y ya. Tenían muchos colores y parecían puras casitas de vidrio [...], luego bajo y naaa, la misma cosa. Estaba emocionada por irme a otro país, ver otro lugar diferente, yo pensé que era [...] como otro planeta, otras personas. [...] Los primeros años estaba emocionada (Estrella [17], La Habana, Cuba).

Por otra parte, en relación a la inserción escolar y las motivaciones tanto de los padres como de los hijos para ingresar a la escuela, es posible encontrar que las decisiones se toman en conjunto o al menos apuntan en la misma dirección. A diferencia de algunas investigaciones que demuestran que en algunos contextos migratorios la idea de la movilidad social a través de la educación se ha atenuado entre los jóvenes (Valenzuela, 2009), los NNA inmigrantes y sus familias señalan como objeto para la inserción escolar la posibilidad de un mejor futuro que incluya el ser profesionales y el tener independencia económica. Como factores que subyacen a este deseo se encuentran las motivaciones de satisfacción personal alcanzadas a través de la continuación y la culminación de los estudios, el deseo de aprender, la superación de las dificultades económicas vividas por sus familias y la esperanza de movilidad social a través de la consecución de un mejor estatus en el campo de relaciones sociales, económicas y laborales. Además, para las familias entrevistadas, la educación escolar de sus hijos es un hecho incuestionable, por lo que siempre buscan que sus hijos ingresen al sistema escolar.

Yo quiero que Jean termine aquí y sea profesional aquí y trabaje aquí, después si quiere que viva en otro país y se va, por eso yo quiero comprar una visa de estudiante para Jean, porque al ser hombre es muy fácil [...] Jean vino aquí para estudiar. [...] Por él y para ayudar a la mamá (Anne [36], mamá de Jean [12], Puerto Príncipe, Haití).

No es la misma forma de estudio, me gusta la de allá. Me sentí... no estaba bien, quería ir otra vez. En la forma de estudio quería superarme para ser un profesional, lo que entendí que aquí es muy difícil de hacer porque para entrar a una universidad es muy complicado, no hay la solvencia de España que llegas y los estudios son gratuitos. Quiero ser profesional, primeramente, para ayudar a mis padres, después veré por mí, pero quiero estudiar; mi prima me dio un ejemplo de estudio, porque mi prima se graduó en España, ahora es ingeniera y está viajando por todos los países y me dice siempre que estudie (Rodrigo [13], Quito, Ecuador).

Si uno no estudiara y quiere una profesión cómo entra si no sabe nada, en cambio uno estudiando ya sabe todo, ya está preparado. [...] Estudio para enseñarle a los que no saben [...], para ser alguien en la vida (Rubén [12], Cali, Colombia).

Yo estudio para ser profesional en algo, en aeronáutica. [...] Yo seguiría estudiando para seguir aprendiendo, porque sería la base fundamental. Tuvimos la oportunidad de seguir estudiando y no me voy a quedar ahí. Estudio para aprender, para ser reconocida (Mariana [14], Cali, Colombia).

Como el tío de ellos está en la Fuerza Aérea, entonces a ellos los llevaban precisamente cuando hacían todos esos eventos, entonces, digo yo, como que se me han motivado por todo este cuento del tío y quieren eso, pero muy bueno, por lo menos tienen una idea, como una base de por qué es que están estudiando y para qué están estudiando (Darío [35], papá de Rubén y Mariana).

Y ellos tienen muy en claro también que a mi hermano le tocó muy duro para tener esa carrera y que tuvo que esforzarse mucho en sus calificaciones y sus estudios para poder, porque como él es moreno, es negro, también tuvo muchas dificultades para poder ingresar [...]. Los dos están al tanto

que con esfuerzo porque somos una familia humilde en Colombia [...]. Eso fue lo que nos arrebataron a nosotros, que esos eran los planes que teníamos también. [...] Pero que estudien algo que quieran porque eso les va a servir a ellos (Carolina [34], mamá de Rubén y Mariana).

## **¿Qué sucede en destino? Lo que rodea a los NNA inmigrantes antes de ingresar a las escuelas**

Como se concluye de lo anterior, en primer lugar, el objetivo principal de la migración para los padres y madres es el bienestar general de sus familias y sus hijos, logrado a través de diferentes vías como la seguridad, el empleo, la estabilidad económica y la educación; y, en segundo lugar, para los niños inmigrantes, una vez están en destino, el acceso a la educación como vía para un mejor futuro. Sin embargo, es posible identificar diferentes factores que posibilitan u obstaculizan un proyecto migratorio exitoso tanto para las familias, en general, como para los niños, en particular.

En los relatos de los padres y madres de familia aparecen como elementos que facilitan su vida en destino la tranquilidad, las redes de migración, los familiares que han migrado antes y que ya se encuentran instalados en el país, algunos ecuatorianos que independientemente del dinero o de la documentación que tengan les rentan viviendas, algunos vecinos solidarios, ecuatorianos o migrantes que conocen a lo largo del tiempo, algunas organizaciones y ONG que, en el caso de los refugiados y los solicitantes de refugio, les brindan hospedaje los primeros días de su llegada, mercados, asesoría jurídica, atención psicológica, ubicación laboral y mediación para la inserción escolar. Asimismo, el trabajo remunerado y el acceso a la salud y la educación de los hijos son otros factores determinantes del bienestar general de las familias.

Fue fácil conseguir casa y trabajo, mi cuñada y el esposo de mi cuñada ya estaban aquí. Yo me fui a trabajar con él y por intermedio de ese trabajo había una persona que tenía una casa desocupada y necesitaba quién la cuidara y entonces yo fui a esa casa, ahí nos dieron la vivienda (Francisco [42], Cali, Colombia).

El cambio fue rotundo porque pues, primero que todo, por la seguridad, primero, acá es mucho más seguro; o bueno, aquí no hay más seguridad, hay menos inseguridad [...]. Segundo, el costo de vida, aquí pues uno con menos... el poder adquisitivo del dinero está más valorado que en Colombia, en Colombia es mucho más difícil sobrevivir con menos. [...] En salud no hemos tenido ningún problema. A nosotros en el puesto de salud nos han atendido bien; y es que lo que pasa es esto: de acuerdo a como uno le vaya en el baile, así fue el baile; si uno fue al baile, tuvo aguardiente, tuvo comida, hizo levante, fue buena fiesta. De pronto el que se emborrachó, lo cascaron, lo robaron, perdió plata, a ese le fue mal, pero a nosotros personalmente nos ha ido bien (Francisco [42], Cali, Colombia).

El señor [el esposo de la señora que rentó el departamento] no nos dirige la palabra con la razón de no relacionarse con nosotros. Es una barrera. No sé qué inconvenientes ha tenido él, pero la esposa nos ha dicho que no le caen bien los colombianos, “pero no se preocupe, no le haga caso a él, págume la rentita a mí”, la señora es muy formal. Nos dio cobijitas cuando nosotros llegamos, porque nosotros no teníamos ni en qué dormir, nos prestó un colchón, nos ayudó para los niños porque ya no teníamos ni para el desayuno, ni para el almuerzo ni para la comida pero nos colaboraba mientras nosotros rebuscábamos en la calle. O sea, he visto gente buena como esta señora espectacular y ya llevamos los tres años. El apartamento es pequenito, quisiéramos conseguir algo más grande pero no nos vamos porque sabemos que eso es otra lucha, volver a conseguir, volver a abrirnos las puertas y todo (Darío [35], Cali, Colombia).

Sin embargo, como lo muestra el último testimonio, es posible identificar múltiples factores que imposibilitan una experiencia migratoria exitosa y que inciden en la percepción de exclusión de las familias en la sociedad de destino. Villa señala que las personas en situación de refugio, por ejemplo, enfrentan múltiples obstáculos, “tanto para el ingreso a los sistemas de protección humanitaria como para su incorporación a las sociedades receptoras”, que consisten en acceso problemático a información clara, oportuna y pertinente, trabas burocráticas que impiden acceder a servicios institucionales, precarización que dificulta el disfrute de derechos básicos y estigmatización por su condición migratoria (Villa, 2011: 344).

Lo anterior se evidencia y se complementa con otros problemas señalados por las familias entrevistadas. Para quienes están como solicitantes de refugio, la falta de documentos es uno de los principales problemas que incide en la estabilidad y permanencia en una vivienda y en la adquisición de bienes de consumo básico, así como en la vulneración de múltiples derechos. La falta de documentación impide que los adultos consigan trabajo o provoca que, cuando lo consiguen, reciban bajos pagos por jornadas de trabajo irregulares y extendidas o a que no perciban ninguna remuneración. Jacinto (40) y Pedro (45), dos colombianos solicitantes de refugio narran que han conseguido algunas veces trabajos en construcción y que al final del mes no les pagan por ser colombianos indocumentados, lo que hace que no tengan cómo quejarse ante las instancias pertinentes por la estafa que han cometido quienes los contratan. Darío (35) comenta que lo han contratado en período de prueba y que, cuando finaliza este, no le pagan porque justamente era un ensayo para ver si era buen trabajador o no.

En cuanto a la percepción sobre la vulneración de derechos por no tener una visa de refugio, u otro estatus migratorio, una de las familias colombianas, que se encuentra en segunda instancia de apelación puesto que les negaron la visa de refugio, cuenta lo siguiente:

Nosotros no tenemos ningún derecho [en Ecuador], ningún derecho. Los derechos humanos de nosotros están pisoteados por todo lado. Voy a decirle por qué y eso sí lo puedo confirmar y se lo puedo decir [...]. Si nosotros tuviéramos derechos aquí la comisión de derechos internacionales nos hubiera dado la visa, por un lado, porque yo tengo tres menores y ellos tienen derecho a la educación. En este momento, no, tienen siete días para irse, les están pisoteando la educación. Yo por ahí tengo el librito, tengo derecho a la salud de mi esposa que tiene cáncer, nos negaron la atención médica, nos negaron la medicina y a pesar de que el Gobierno dice por televisión que es una obligación que todo colombiano que llegue, solicitante de refugio les vamos a dar educación y salud. Mi señora este mes no tuvo con qué comprarse la medicina [...]. Entonces yo digo que ese derecho se lo están negando a ella. Entonces van dos derechos. Hay otro derecho muy importante [...] a la libertad de expresión. Nosotros no podemos decir nada aquí, si yo llego ahora a la fiscalía y digo lo que siento me pasa lo que



le estaba diciendo, me mandan a juicio... nosotros no tenemos derecho aquí a nada.

Hay otro derecho que no tenemos y es el más importante, el derecho a la vida, no lo tenemos, ¿por qué lo digo yo? [...] ¿Usted cree que el derecho a la vida es vivir como vivimos nosotros? El derecho al trabajo, aquí pa' qué. Si a mí me quitan todos los documentos para que pueda trabajar aquí, me están pisoteando el derecho al trabajo [*sic*] (Pedro [45], Armenia, Colombia).

A lo largo de este año escolar, Augusto (16) y Michael (17), los hijos de Pedro y Julia, han vivido una situación de maltrato físico y verbal por parte de algunos de sus compañeros de curso, pero son ellos quienes, según los padres y los mismos adolescentes, han sufrido sanciones más severas que sus compañeros ecuatorianos, al ser suspendidos de clases por tres días, a diferencia de quienes agredieron a Augusto. Frente a esto, la madre afirma: “Imagínese uno aguantando que le maltraten un hijo a uno porque la lleva uno de perder, entonces hay mucha discriminación. La rectora nos dijo estas palabras: ‘quiten esa demanda que ustedes la llevan de perder’” (Julia [40], Armenia, Colombia).

Asimismo, aunque la educación en las escuelas fiscales es gratuita y existen programas estatales para la distribución de libros de textos y uniformes en las instituciones, la falta de dinero ha sido, en algunas ocasiones, un obstáculo para que algunos niños continúen en las escuelas. Jacinto (40), un colombiano pendiente de reasentamiento, se vio obligado a retirar a sus hijas, de diez y 12 años, de la escuela porque, al no tener trabajo estable, no tenía dinero para pagar los libros de texto adicionales que le solicitaban. Cuenta que en la escuela fiscal les dieron los libros del Estado, pero les pidieron otros adicionales que costaban \$45 USD. Jacinto habló con el director de la institución y le contó que tenía dos hijas y ningún trabajo y que no podía asumir el costo del material de apoyo. Le preguntó al director si podía sacar copias y él le contestó que era obligatorio comprar el material o no podrían estudiar. Ese hecho, más las deudas que tenía en la escuela por las multas cobradas por su inasistencia a las mingas escolares, incidieron en su decisión de retirar a sus hijas de la institución. Él mismo ha continuado educando a sus hijas en la casa y afirma que así aprenden más,

porque en la escuela estaban en un curso más bajo al que les corresponde por su edad y sus conocimientos.

Las mismas condiciones económicas de las familias, configuradas por su situación laboral en Ecuador, inciden en el tipo de escuelas a las que acceden sus hijos. A pesar de que en algunos casos los padres y madres de familia no están conformes con la educación que reciben allí sus hijos, por considerarla de menor calidad y por los conflictos que enfrentan sus hijos, es prácticamente la única opción de ubicación por su acceso gratuito.

Otro de los obstáculos señalados por las familias, en general, es la discriminación, bien sea por ser extranjero, por la nacionalidad o por características físicas de pertenencia racial. Las familias narran que esta se manifiesta en múltiples ámbitos: en el laboral, a la hora de conseguir renta, en el vecindario y en la escuela de sus hijos. Los prejuicios y estereotipos sobre la nacionalidad y las representaciones en general respecto a los migrantes generan tratos segregacionistas, etnitizados y racializados que afectan todo tipo de relaciones que puedan establecer y que los sitúan siempre en posición de desventaja:

Mi vida está bien, pero también malo, porque para trabajar la mujer difícil; hombre muy fácil, porque trabaja en la construcción. [El] Hombre viene hoy y mañana se va a trabajar. La mujer camina, camina, camina todos los días en busca de trabajo y no. Para trabajar en casas, la persona [que contrata] tiene miedo por ser negra. Para trabajar en un restaurante cuando se es extranjero se trabaja y se trabaja, pero todo es malo por extranjero. Si uno no tiene un amigo ecuatoriano, no tiene casa, porque yo soy extranjera, no es fácil. Si mi amiga Ángela preguntaba en una casa por alquiler [...] y hablaba, bien, pero si yo pregunto no es fácil.

Conseguí fácil trabajo porque yo tenía una amiga ecuatoriana, pero si yo voy a conseguir y a buscar trabajo, no [...]. Tú sabes, yo soy negra y no soy la persona que se quiere como amiga [en la escuela de mi hijo]. Saludar, saludar, nada más.

Lo más difícil ha sido para trabajar. Los ecuatorianos... por ejemplo como tú, tu eres blanca y yo prieta, por eso no gustan (Anne [36], Puerto Príncipe, Haití).

La calidad de la educación es más baja [...]. Pero, uno no se puede quejar por la educación... lo que pasa es que al uno oponerse... por el hecho de ser colombianos, extranjeros y ser minoría le da a uno temor que de pronto por poner una queja, las represalias, entonces uno se abstiene, porque primero que todo somos minoría; segundo, ¿pues quién va a pagar los platos rotos?, los hijos, porque a uno no le van a decir nada, pero ya empiezan a apretarle a los hijos a uno, entonces no, más bien no, de todos modos la educación que reciben es lo que da el Gobierno (Francisco [42], Cali, Colombia).

Aquí no le dan trabajo a uno, hasta para conseguir casa es un problema. Yo a veces salía con la muchacha de allá porque estábamos en un albergue y a mí me rechazaban y a ella le decían “le alquilo a usted, pero a la negra no”. A mí se me salían las lágrimas. Hasta para conseguir trabajo me decían no “le doy trabajo a ella, pero a la negra no” (Claudia [35], Cali, Colombia). En la escuela no he encontrado discriminación. En la calle muchas veces, en el bus... una señora se levantó del asiento porque soy negra (Brigitte [39], Haití).

Por ejemplo a esta hora como es de noche usted puede estar caminando al lado de una persona, me vio y casi sale corriendo porque piensa que usted es malo o ladrón, piensa que como usted es negro, piensa que usted es malo; aquí los negros no tienen una buena vista, ya antes ellos saben hacer cosas malas, entonces ellos se piensan que todos los negros son así [...]. Por haitianos no tanto, pero como le digo, la gente aquí es muy racista. A veces hasta las personas más pobres que usted es racista. Uno más pobre o pobre como usted mira mal [*sic.*] (Maurice [41], Haití).

Otra familia afirma que no ha sido discriminada por refugiada, pero sí por colombiana. Sin embargo, habría que tener en cuenta que, en Ecuador, el refugio está asociado particularmente con los colombianos ya que cerca del 98% de refugiados pertenece a esa nacionalidad.

[...] aquí mismo no nos han discriminado por ser refugiados; nos discriminan, y no toda la gente, la experiencia básica que hemos tenido, es por ser colombianos. A mí me dice la visa de refugio que tengo igual derecho que un ecuatoriano, tengo derecho a la vivienda, a la educación, tengo

derecho a la salud, a tener una vida digna, me lo dice en la visa, lo mismo me lo va a decir la cédula, pero a mí eso no me afecta, lo que me afecta es el hecho de que yo por el sencillo hecho de ser colombiana y por lo que me imagino que muchos colombianos han venido a hacer cosas que no son debidas aquí, se nos cierran las puertas aquí, fíjate que por lo menos nos ha tocado dejar obligatoriamente la tierra de nosotros y empezar aquí, entonces eso nos afecta y eso de la discriminación es a diario (Ángela [34], Cali, Colombia).

Los vecinos le llamaron la atención a la dueña de la casa que por qué había arrendado a colombianos. Lastimosamente, la carta de presentación de nosotros, no es muy buena aquí, entonces la señora estaba hablando y todos llegaron y la Policía y, precisamente a la reunión de los colombianos, “por favor en lo posible no les arrienden a los colombianos”... la misma Policía [...]. Eso me lo dijo la misma señora de la casa, “cómo le parece que sucedió esto y esto”, entonces yo le comentaba a mi esposa, “si esto dice la misma Policía, ¿qué piensa el resto de la gente?”... Si es una persona culta, una autoridad, si la Policía dice que no arrienden a los colombianos... ¿qué hago yo como civil! si el que tiene el mando es el policía (Darío [35], Cali, Colombia).

Algunos de los entrevistados señalaban que pueden tener trabajo, pero tienen problemas con los vecinos, o pueden tener una convivencia tranquila en el barrio, pero sus hijos en la escuela son agredidos, lo cual indica que en cualquier ámbito de su vida pueden estar presentes las exclusiones y que la integración no puede ser medida en una sola dimensión, ni para las familias, en general, ni para los niños, específicamente.

Fuera de la escuela, los NNA inmigrantes también son discriminados y estigmatizados. Jean (12), de Haití, cuenta que en los buses o en la calle la gente lo mira mal, y le han dicho “negro sucio”. Igual sucede con Aline (8), otra niña haitiana que señala que en las calles de su barrio, San Antonio, le dicen “negra piojosa y sucia”. Augusto (16) y Michael (17), dos hermanos colombianos, cuentan que repetidas veces en el trayecto de la escuela a la casa se han encontrado policías que les piden los documentos y los requisan porque ya saben que son colombianos. A pesar de que tienen carné de solicitantes de refugio, han sido amenazados con la deportación por ser ile-

gales y les dicen que no pueden estar en la calle y que por ser colombianos seguramente están robando.

La otra vez me cogió uno viniendo del colegio, siempre vengo por aquí arriba y ese día me había venido por ahí, ya dos veces. Por la Yaguachi para subir a mi casa, ahí venía y me pararon un carro de policías, “usted de dónde es” “a ver una requisita”, le dije “bueno señor” [...]. Me preguntaron de dónde era, que si yo era ladrón, que qué hacía y todo eso, y les dije que yo no necesitaba robar, que yo estudiaba y me vieron con el uniforme y me dijeron “no, usted es colombiano” y me hicieron quitar las medias, los zapatos, delante de toda la gente, y toda la gente me quedaba mirando, y me tenían como 15 minutos y no me querían dejar ir. “¿Y los papeles?” y me decían que me iban a deportar... La Policía los llamó a ellos y me dijeron “dígalos que donde lo vayamos a pillar y si no tiene los papeles ahí sí lo vamos a deportar”. Inclusive, uno de estos días me dijo un policía que me va a deportar a Colombia, me dijo así: “colombiano, hijo de p..., si es que viene a montársela en este país, que ya va a ver que lo voy a deportar, le voy a detener y le voy a hacer ir a Colombia”. Yo me quedé callado y me vine corriendo a mi casa (Michael [17], Armenia, Colombia).

César (9), un niño colombiano cuenta que peleó con un vecino (adulto) porque le estaba diciendo “llanta” y “mico”; también le han dicho “chico banana”. Además afirma que no le gusta Ecuador “porque la gente lo rechaza a uno porque somos negros y porque somos colombianos [...]”. Decía [el vecino] que yo parecía caucho de llanta y negro sucio”. Mariana (14) cuenta que en algunas ocasiones, cuando ha subido a los buses a vender con su mamá, le escuchan el acento y le preguntan: “¿cuánto cobra la hora?”.

Antes de escuchar su acento, para muchos de los NNA la marca de diferencia es su color y no su procedencia. Los niños haitianos señalaban que no han sido discriminados por su nacionalidad, pero sí por su color; algunos de los niños colombianos afirman que por negros y por colombianos; las niñas colombianas, tanto en la escuela, como fuera de ella, sufren el estigma de ser prostitutas. Estas situaciones demuestran que los niños y sus familias están expuestos a una discriminación que no tiene que ver necesariamente con diferencias culturales, tal como se ha puesto de manifiesto

en muchos estudios sobre migración internacional en Europa o Estados Unidos y que serían algunas de las razones principales que imposibilitan la acogida y la integración en destino, sino que, en este caso, la discriminación tiene que ver con construcciones sociales y políticas generalizadas sobre estereotipos raciales y nacionales que recaen sin distinción sobre todos los sujetos.

El racismo y la xenofobia también tienen respuestas variadas por parte de los inmigrantes. Jean (12) dice que se siente mal cuando escucha los insultos y percibe que la gente le tiene miedo, pero que no puede hacer nada, solo reírse y dejarlo pasar, actitud que coincide con la de Anne (36), su madre, lo cual evidencia que ante el racismo sostenido, una de las estrategias es asumirlo y hacerlo parte de la vida, sin resistencia aparente, aunque uno de sus resultados sea la auto-segregación y la asunción de un lugar subalterno y sin poder que los silencia. Como se evidenció con César (9), también se pueden generar respuestas violentas, físicas o con insultos de vuelta. Camilo (7), su hermano, presenta, en cambio, una resistencia a asumir una identidad étnica/racial obligada. Aunque es negro como su mamá y sus otros cuatro hermanos dice que no es negro, que es blanco, pero que se ha oscurecido, y muestra la parte más clara de su antebrazo para demostrarlo. Su mamá y sus vecinos cuentan que reproduce con sus hermanos los mismos insultos que él recibe, acusándolos de ser feos por ser negros.

Algunas familias entrevistadas también expresan su rechazo a los ecuatorianos de manera racista. Al 'orgullo colombiano' y al sentimiento de superioridad que existe en Colombia por ser menos "indios" que los ecuatorianos y los bolivianos, y por lo tanto más civilizados y desarrollados, se une un sentimiento de desprecio hacia los 'longos' que los han discriminado en territorio ecuatoriano. A través de los relatos de Julia (40) y Rosmary (32) se evidencia que cuando a ellas o sus familias los insultan por colombianos, responden llamando "longo" a quien los agrede, lo cual marca una posición asumida de superioridad racial que sirve estratégicamente para ubicarse en otro lugar de poder que señala otra diferencia, una peor que ser extranjero: ser indio.

Algunos estudios sobre xenofobia en España (Cea D'Ancona, 2005; Cea D'Ancona y Valles, 2008) toman como una variable para medir la

integración de los extranjeros a las comunidades de llegada las posibilidades de establecer relaciones de parentesco a través del matrimonio o de las relaciones sentimentales. Si bien se dice que los extranjeros pueden ser más aceptados en relaciones sociales de vecindario o trabajo, el nexo familiar es uno de los que encuentra mayores resistencias. Sin embargo, en el análisis de las relaciones en la vía opuesta, la de la integración de los inmigrantes con la sociedad receptora, los testimonios de algunos colombianos, en particular de las niñas y las mujeres adultas, muestra la resistencia a la ‘mezcla’ con los (hombres) ecuatorianos, donde subyace la idea de que hay que ‘mejorar la raza’ en lugar de empeorarla, como lo afirman Julia, Rosmery y Claudia y algunas de las niñas y niños colombianos en el grupo de discusión realizado en la escuela de Carapungo.

El rechazo a los ecuatorianos se evidencia también en que la familia de Julia, aun teniendo la posibilidad de solicitar una visa de amparo, o tramitar la ciudadanía de su hija menor que nació en territorio ecuatoriano, no lo hace, porque no le interesa que ella sea ecuatoriana, y un gesto que connota disgusto ante esta posibilidad es su único argumento. Asimismo, señala que esas no son opciones porque también perderían los privilegios que tienen como refugiados.

Otros motivos para no pensar en obtener la ciudadanía ecuatoriana indican no tanto prejuicios racistas, sino sentimientos de apego a la tierra. La nacionalidad es un indicador y la razón de amor al origen, a pesar de los problemas que esta les pueda traer fuera de su país. Una familia colombiana afirma lo siguiente:

Nunca hemos pensado en tener la nacionalidad porque tampoco sabemos qué se nos pedía. Personalmente no es que me agrade... La verdad es que no me agrada. No sé por qué. Me parece como... (Darío [35], Cali, Colombia).

Una traición a mí misma (risas). Soy colombiana aquí. Yo dejé mi país, porque es que en mi país... O sea, mi país es mi país. Ya lo que nos pasó, nos pasó, pero de ahí yo no tengo un rencor con mi tierra. Yo sé que no fui la única y que fueron muchas familias también que están viviendo eso. El que nos tiene abandonados es el Gobierno porque ellos no afrontan la realidad

que está pasando en el país de nosotros y muestran otra cara de la moneda, pero yo amo a mi tierra con todas mis fuerzas (Ángela [34], Cali, Colombia).

No me siento cómodo porque, de pronto, es la realidad de la vida y los muchachos tampoco es que quieran mucho. Ellos me lo han dicho porque nos hemos sentado a charlar, no quieren, no quieren. La posibilidad de que mañana es tener la oportunidad de irnos de aquí, que ya llevamos siete años. Y no me siento cómodo por el trato que se le da al colombiano. Usted puede tener visa, lo digo por experiencia del mismo colombiano, y él tiene cédula de aquí y es colombiano, pero el acento no lo ha perdido y lastimosamente cuando usted llega a una parte de una le dicen “usted es colombiano” y entonces viene como la duda (Darío [35], Cali, Colombia).

Sin embargo, como lo comenta esta misma familia, existen otras formas de resistir a la discriminación y persistir en alcanzar el bienestar que esperaban con la migración:

Uno ve la fobia, no de todas las personas, sí mucha gente que no simpatiza con el colombiano, pero nosotros no nos podemos poner esa barrera todos los días, nos toca darle gracias a dios y todos los días, bueno, hoy va a ser un día diferente y salir a trabajar, así encuentre fóbicos o no encuentre fóbicos, seguir en la lucha y no detenernos allí, porque no podemos recostarnos en ninguna entidad a llorar, las circunstancias que estamos viviendo no somos los únicos, hay más gente que está pasando por las mismas (Ángela [34], Cali, Colombia).

Otra alternativa que se infiere a través de las vivencias de otra familia colombiana es la de la integración obligada, que plantea la asunción de la asimilación por el reconocimiento de “estar en lo ajeno” y de las diferencias que enfrentan en la cotidianidad.

Los dialectos, los acentos más que todo, aquí se ven cosas que uno nunca se imaginó que eran de tal forma y pues... se encuentran. Pero no. Uno se acostumbra. Es que uno es el que se tiene que adaptar a esto, aquí ya hay una cultura entonces no puedes interferir en la cultura, no puede ser que la cultura se adapte al colombiano, es el colombiano el que tiene que adaptarse a esa cultura. Como cuando ellos llegan a Colombia, se tienen



que adaptar a lo colombiano, no pueden seguir con lo ecuatoriano. Uno se tiene que adaptar al sistema. Que si uno va en contra del sistema, el sistema revienta y qué será (Francisco [42], Cali, Colombia).

Recordando a Norbert Elias, la estigmatización, que es la atribución de las peores características de un grupo a quienes se identifican como sus miembros, funciona de acuerdo con diferentes recursos de poder, y en este caso se genera en dos direcciones. Por una parte, de lado de los nacionales que, dada su condición de ciudadanía, exigen la garantía de sus derechos por encima de la de los inmigrantes, por ejemplo en los casos de malestar cuando los inmigrantes tienen cupos en las escuelas mientras algunos ecuatorianos no, en la asignación de lugares subordinados laborales a los extranjeros y al considerarlos delincuentes y responsables de la interrupción de la tranquilidad social y la seguridad.

Por parte de los inmigrantes, la diferenciación racial y la idea de poseer un mayor capital cultural son los lugares de poder desde los cuales sitúan y reafirman su identidad nacional y racial, en el caso de los colombianos, y justifican implícitamente el rechazo de parte de los nacionales con su disgusto por las costumbres locales y las posibilidades de “mestizaje” con los ecuatorianos. Estas posiciones ubican a cada quien, nacionales frente a extranjeros y viceversa, en el lugar que les corresponde socialmente, en una disputa por la superioridad en un contexto de desigualdad.

A pesar de que los grupos de inmigrantes mencionan, con gusto o disgusto, como diferencias culturales la comida y las formas de vestir y de hablar, la solidaridad y el buen trato aparecen como rasgos culturales diferenciadores. Si bien estas particularidades existen, no son señaladas por parte de los inmigrantes adultos como las causas evidentes de las imposibilidades de integración, aunque estas pueden hablar, en algunos casos, de los mismos prejuicios y estereotipos universalizantes que son resultado de las clasificaciones que construyen a partir de lo que identifican como diferencias. Por ejemplo Rubén ([12], Cali, Colombia) señala que “acá la gente se viste diferente, raro, con esas faldas largas las mujeres y los hombres tienen el pelo largo”. Al interior de sus familias mantienen prácticas como la forma de preparación de los alimentos y hacen esfuerzos por aprender la lengua

(en el caso de los haitianos) o han incluido en su repertorio lingüístico las variables dialectales quiteñas, léxicas y de entonación, aunque mantengan su acento de origen.

Esto permite preguntarse qué tanto la solidaridad y el buen trato señalados por los inmigrantes son rasgos culturales propios de un grupo identificado bajo una nacionalidad y qué revelan en realidad, a la vez que obliga a cuestionar, como se señalaba en el capítulo anterior, las teorías y modelos de integración basados en las nociones de cultura, desde la asimilación hasta la interculturalidad. La diferenciación cultural, o el énfasis que en ella se realiza, que no necesariamente es relevante a niveles macro y micro de inclusión social, se basa en esencialismos sustentados en ideales de igualdad; una igualdad que tiene como función la cohesión social a pesar del reconocimiento de las diferencias, y sigue desplazando de los estudios sobre migración e integración cuestiones esenciales sobre inequidades. Recordando a Wieviorka (2003), con las discusiones sobre identidades y diferencias culturales, en los países del norte, el racismo tradicional se convirtió en un nuevo racismo, cultural, diferencialista y simbólico, que no permite ver las dificultades de la integración por el énfasis puesto en las diferencias culturales. Asimismo, según Papademetriou (2012), aunque los problemas que se pueden presentar en relación con la crisis de la identidad apuntan al campo de la cultura, los problemas de integración son, en esencia, de naturaleza socioeconómica, y tienen que ver con otras dimensiones, además de la cultural, con marcos sociales, económicos, políticos y de seguridad desde los cuales los Estados y los ciudadanos interpretan su realidad en relación con los migrantes que habitan su territorio.

Por otra parte, Wieviorka explica que las relaciones existentes entre cultura, comunidad y racismo presuponen no solo una discusión a nivel político e infrapolítico, sino la existencia de dos posibles “lógicas de racialización”: una universalista, que no afecta solo al racismo, y otra relativista. La primera afirma el dominio de una raza dominante y la segunda “postula la existencia de tantos universales como culturas y, detrás de cada cultura, razas”. De acuerdo con estas lógicas, no es posible comparar o jerarquizar universales, por lo cual ya no se trata de relaciones de dominación, sino de “distanciamiento, exclusión y, en último término, destrucción de las razas

consideradas amenazadoras” (Wieviorka, 1992: 110), con lo cual se establece, asimismo, una distinción entre racismo de diferencia y de desigualdad.

Estas dos formas de racismo relacionadas se evidencian en el caso ecuatoriano a través de la circulación de prejuicios y estereotipos, que aplican para adultos y niños<sup>2</sup> sin importar qué tan responsables sean de estos, ya que los sujetos no son diferenciados en la medida en la que conforman la misma comunidad imaginada; estas creencias funcionan en doble dirección: tanto de los extranjeros hacia los migrantes, como de los migrantes hacia los extranjeros. Pero también –y consecuentemente– los estereotipos funcionan a través de las divisiones de la sociedad y las categorizaciones de los individuos, en las cuales se sustentan las relaciones de poder desiguales y las construcciones diferenciadas basadas en las nociones de nacionalidad, de cultura y de raza.

Así, el establecimiento de las relaciones entre nacionales e inmigrantes estaría sustentada en las mismas bases de desigualdad de las sociedades de origen y destino, donde existen jerarquías raciales y étnicas. A estas se le suman, en destino, las desigualdades ocasionadas por la diferencia en la oposición entre nacionales y extranjeros, combinándose así diferenciación e inferiorización: la inferiorización implica procesos de rechazo y segregación; y la diferenciación adquiere tintes racistas cuando están involucradas, no solo tensiones culturales, sino relaciones sociales (Wieviorka, 1992: 112), como se evidencia a través de la competencia por los espacios a ocupar y la accesibilidad a recursos: por la vivienda, el trabajo y la educación.

Otro de los problemas que enfrentan algunas familias colombianas entrevistadas es la persecución que, aun en territorio ecuatoriano, viven por parte de los grupos armados de los que salieron huyendo en Colombia. Además de todo lo que puede significar y conllevar el traspaso de la frontera geográfica de la violencia que se vive en Colombia, en términos sociopolíticos y mediáticos, esto influye en la generación de condicionamientos para el otorgamiento del refugio, en la percepción negativa de los solicitantes de refugio o refugiados sobre la protección y garantía de sus derechos, en su bienestar emocional y en la imposibilidad de asentamientos duraderos de las familias y sus hijos en cualquier territorio en el que se puedan sentir seguros:

Nosotros conocemos casos de gente que nos la hemos encontrado aquí, vecinos de aquí y nosotros, que son guerrilleros o paramilitares, con carnet de refugiados, con visa de refugiados y con viaje para un reasentamiento y muertos de la risa. Delinquentes, de llegar yo y decirle a la psicóloga que me atiende [...], ese señor que estaba allí ayer [...] es paramilitar y dijo: “¿cómo así?”, y ella misma decirme: “pero es que tiene reasentamiento y visa”, y nosotros luchando y luchando y no nos lo dan (Pedro [45], Armenia, Colombia).

Aquí el ACNUR no tuvo en cuenta lo que le pasó a mi hijo y eso que lo trajimos marcado [...], no sé si usted le alcanza a ver unas marcas cuando él se les voló a ellos [a la guerrilla], él se tiró por un alambrado. Lo trajimos, incluso, a él le daba hasta miedo ver los carros. A lo último yo desconocía ya a mi hijo, allá encerrado se mantenía [...]. No le valió nada de eso al ACNUR, entonces yo le digo, tiene uno que venir desgraciadamente perdiendo un hijo, muerto la mitad de la familia si no es toda la familia pa' que después le digan a uno tenga el carnet de refugio a ver qué resuelve la comisión (Julia [40], Armenia, Colombia).

Sin embargo, como es de notar en este último testimonio, la falta de información o la información inexacta que pueden tener las familias generan confusiones. A pesar de las múltiples quejas que la familia ha interpuesto al ACNUR por las condiciones de vulnerabilidad en las que viven, y que según ellos no han sido atendidas, confunden las instancias que deciden el otorgamiento o no del estatus de refugiado. Como lo señalan múltiples ONG y organizaciones de refugiados<sup>3</sup>, las condiciones de admisibilidad han sido modificadas y esto ha generado que muchas solicitudes de refugio sean rechazadas. De acuerdo con Villa (2011) es un caso generalizado que, ante la negación o la sospecha de falsedad y aprovechamiento del sistema, muchas personas con necesidades de protección se vean obligadas a demostrar que son verdaderamente refugiadas o desplazadas, aunque en algunas situaciones las constataciones y las versiones repetidas no valgan.

Asimismo, algunas familias entrevistadas, antes de ser migrantes internacionales eran migrantes internos en Colombia por las mismas razones. Bajo estas condiciones, la movilidad es permanente, lo cual tiene consecuencias directas en la escolaridad de los niños.

En dos escuelas de sectores distantes de la ciudad de Quito, Carapungo y Solanda, docentes y directivos señalaban que algunos estudiantes colombianos asistían irregularmente a las aulas porque sus familias abandonaban la ciudad por algunos períodos cortos de tiempo o retiraban a sus hijos definitivamente porque tenían que huir hacia otra ciudad u otro país. En el ámbito escolar, lo primero incide directamente en el bajo rendimiento académico, según la opinión de los profesores; y lo segundo, en estudios interrumpidos, que serían causa de sobreedad si los niños se insertan nuevamente a las escuelas, y, como consecuencia más extrema, en la imposibilidad de la culminación de los estudios, lo que a futuro puede traer consecuencias en los espacios accesibles de ocupación laboral.

Además, podría decirse que las perspectivas de estabilidad en el territorio y el cumplimiento de las expectativas que puedan tener las familias y los niños influyen en qué tanto se integran o se autoexcluyen de las diferentes esferas de la vida social en destino. Muchas familias mantienen lazos de amistad con ecuatorianos, pero es evidente, por sus relatos, que, ante las situaciones de marginación social o de una integración parcial, se refuerzan las relaciones con comunidades de inmigrantes que comparten la misma situación. Las familias que siguen siendo perseguidas en territorio ecuatoriano, que ocupan espacios laborales informales e inestables, o tienen inconvenientes con su documentación, por lo general, tienen mayores problemas de asentamiento permanente, lo que las impulsa a buscar otros destinos o resignarse a vivir en las condiciones existentes, puesto que ni pueden regresar a su país ni tienen opciones de salir.

En el caso de los niños haitianos, la escuela les ofrece la posibilidad de interacciones que no necesariamente tienen sus padres, para quienes es más difícil entablar relaciones en destino por las diferencias lingüísticas. Si bien la escuela les ayuda a aprender mejor el español, las condiciones iniciales de su llegada marcan un aprendizaje de la lengua mediada por la televisión, básicamente. Sin embargo, ante la menor competencia lingüística en la lengua extranjera, la relación con sus padres está mediada por el *créole*. Fuera de la escuela, con otros niños haitianos usan el español, pero han pasado por una etapa en la que funcionan como traductores de sus padres y mediadores de sus relaciones en la escuela, como sucede con otras dos niñas refugiadas provenientes de Sri Lanka.

En el caso de las familias y los niños retornados, las relaciones, en principio, parecieran más fáciles, ya que no viven exclusiones a causa de su ciudadanía y tienen familia, que muchas veces les sirve de apoyo emocional, económico y para el cuidado de los hijos, ya que en ocasiones los niños no regresan con sus padres. Sin embargo, los padres pueden tener problemas de ubicación laboral en Quito, lo que hace que tengan que pasar de ser migrantes internacionales a migrantes internos, por la búsqueda de mejores condiciones económicas en otras regiones, como se evidencia a través del testimonio de Juliana (11), quien retornó de España junto con sus padres y su hermana. Los relatos de los niños y niñas retornados evidencian que no necesariamente sufren problemas de reinserción sociocultural, pero sí de acomodación a la vida como migrantes retornados. Los niños y las niñas retornados no tienen problemas de ingreso a la escuela, aunque sí de exclusión por ser diferentes, por hablar “como españoles”, en el caso mismo de Juliana, que nació en Zaragoza, y de su hermana, que migró cuando tenía tres años. Pero además, para los niños retornados, en general, está siempre presente la idea de volver a España, por las expectativas generadas en torno a la educación y el trabajo o por la reunificación familiar con alguno de sus padres.

Adicionalmente, otro de los obstáculos en el proyecto migratorio que aparece compartido para las familias y los hijos en su deseo de bienestar y realización de un proyecto personal que tiene como medio y objetivo el estudio, respectivamente, es la dificultad para el acceso a las instituciones educativas y la ubicación de los niños en cursos, por lo general, más bajos, que no corresponden con su edad o con sus conocimientos. Como ya se ha mencionado en el Capítulo II, a pesar de la existencia del Acuerdo 337/2008, las familias entrevistadas narran algunos inconvenientes que tuvieron a la hora de visitar las escuelas para solicitar cupo. El origen de estos es diverso. Se pueden identificar problemas estructurales, como falta de cupos en las instituciones públicas; sobrecupo, lo que conduce a que, en algunos casos, los niños sean ubicados en los grados según un criterio de disponibilidad; falta de documentación que acredite el récord estudiantil, aunque para esto algunas instituciones realizan exámenes de ubicación de acuerdo con conocimientos generales en las áreas de matemáticas y lengua y literatura<sup>4</sup>; y discriminación, particularmente en las experiencias de las

familias colombianas, aunque esto también depende de las instituciones a las que llegan y los funcionarios con quienes tienen contacto, puesto que no se puede afirmar que sea un hecho generalizado.

*Francisco:* La escuela bien. Nosotros no hemos tenido problemas de discriminación, pero recién llegamos, que fui a buscarle cupo allá en la unidad, pues sí, hasta machete nos ofrecieron ese día, pero pues son cosas muy aisladas porque pues también hubo una muchacha colombiana que se puso a decir que nosotros ya teníamos cupo y ellos no [los ecuatorianos] y se enojaron y dijeron que cómo le iban a dar cupo, que los extranjeros sí tenían cupo y los de Ecuador no.

*Entrevistadora:* ¿Quién dijo eso?

*Francisco:* pues los padres de familia de los niños, de los mismos ecuatorianos. Después ya habló el director y ya todo se normalizó; igual los niños no estudiaron ahí porque solo iban a recibir a uno. En la escuela donde están ahora nos los recibieron de una [a los dos].

Estrella (17) cuenta que cuando ella y su familia llegaron a Quito, hace siete años, desde La Habana, no tuvieron inconvenientes para su ingreso y el de su hermano a la escuela, ya que venían con visa de reunificación; sin embargo, tuvieron que pasar algunos meses hasta que les enviaran de Cuba su documentación escolar. Luego, al cambiar de escuela tres veces, el acceso tampoco fue difícil, por tener la documentación requerida.

Anne (36) cuenta que cuando llegó a la escuela la profesora le dijo “Bienvenida, y le tomó los exámenes a Jean”, a pesar de no saber muy bien español aún. La falta de visa para su hijo tampoco fue un problema para el ingreso y solo presentó el pasaporte. Sin embargo, los exámenes de Jean no tuvieron buenos resultados, en parte por su desconocimiento de la lengua, y fue ubicado un grado más abajo al que le correspondía por su edad. Jean (12) es el niño más grande del grado sexto, así como Brayán (14), que se encuentra en grado séptimo, y otros niños más que tienen sobreedad para el curso al que fueron asignados.

Rubén (12) y Mariana (14) también atravesaron diversas dificultades. Estuvieron dos años en una fundación que atendía a niños en situación de calle porque no podían acceder a un cupo en una escuela y por los problemas económicos de su familia. Sus padres relatan la situación:

*Darío:* Yo creo que fueron como diez escuelas, si no fueron más. Y no únicamente aquí, la Roldós, porque queda retirado, en varias partes, en la Marín, nos fuimos a varios sectores para ver cerca de la casa, fuimos a Chillogallo, eso es más retirado. En varias partes. Pero siempre la respuesta era un no.

*Ángela:* Estamos preocupados porque la niña ya tiene 14 años y porque ya está tan atrasada. Para el cupo de Rubén, mi esposo estuvo yendo a esa escuela para que la directora le diera el cupo al niño. La directora no le dijo que no de una vez, le dijo que presentara unas pruebas y que después de las pruebas miraba si le daba el cupo. El niño presentó las pruebas y a ella no le pareció.

*Darío:* Primero que todo me hizo esperar un año: “este año no, de pronto el otro año” [...]. Al año que yo fui, me le hicieron pruebas al niño, se le realizaron pruebas de matemáticas más que todo... no les pareció. Mas sin embargo, al salir bien el niño, que las calificaciones de él fueron buenas, yo estuve allí cerca de él pero no se pudo. Eso fue ese mismo año... no me lo aceptaron; me dijeron que no, pero no me dijeron directamente no; dijeron “no, hay que esperar”. Entonces, ¿qué es lo que pasó?, hay que esperar si hay cupos y sí habían porque estaban matriculando. “Vamos a empezar a matricular el miércoles”, no me dijeron venga ni nada... Cuando yo fui, no, “lo que pasa es que no hay cupos” y apenas si iban a empezar a matricular. No encajaba de pronto lo que me decía la directora con lo que había escuchado, si apenas van a empezar a mí se me hizo extraño, ¿en medio día cómo van a hacer matriculas para todo un colegio?, algo ilógico. Bueno, quedamos así, “mas sin embargo véngase la otra semana”, volví la otra semana, “no, no se puede, no sobraron cupos” y entonces fue como vulgarmente decimos nosotros sabodiadera [*sic.*] y de ahí que en esta insistencia [...] prácticamente día por medio era que yo iba a rogar. Fue negado totalmente después de que esperamos y le hicieron las pruebas al niño.

*Ángela:* Nosotros estábamos aburridos porque Mariana y Rubén estaban... nosotros los metimos en la fundación porque no teníamos más dónde y porque la situación de nosotros en la fundación donde los metimos era también... porque como nosotros no teníamos empleo, entonces en esa fundación les daban desayuno y almuerzo, entonces ellos les daban el estudio, el deporte y les estaban colaborando [...], pero también vivieron humillaciones allá por parte del director de esa fundación y yo de ver que los niños míos se estaban relacionando con toda esta clase de niños, que no es por clasificar o ser clasista o algo, sino que uno tiene que estar pendiente



de sus hijos, entonces yo ya quería que ellos entraran a un colegio normal, que no les afectara tanto lo que vivimos en Colombia y trataran de integrarse aquí en un colegio normal, con su uniforme y todo. El desespero de nosotros era ya los niños dos años en esa fundación. Pero la directora de este colegio nos hizo pasar por estas circunstancias. [...] Tuvimos que salir por la televisión para que nos dieran los cupos.

*Darío:* [...] Luego, ya con un señor de educación que nos ayudó fuimos a la escuela... cuando yo llegué eso me hizo una mala cara [la directora], que la habíamos denunciado y que como siempre, que por eso ella no recibía a ningún colombiano en su escuela, que a ella no le gustaba nada de esos problemas y que los colombianos son complicados, que los colombianos son problemáticos..., y entonces yo le dije, si es para entrar a estudiar un niño.[...] Ellos recibieron a los niños colombianos obligados.

La “paciencia y la resignación para ir a rogar por un cupo” ayudaron a esta familia a matricular a sus hijos en la escuela; sin embargo, hay otras familias que desisten frente a las trabas y las puertas cerradas, por lo cual los niños quedan fuera del sistema escolar. De hecho, como lo comenta una de las asesoras del Servicio Jesuita para Refugiados y Migrantes, hay escuelas en las que les han pedido certificados a las familias colombianas del ACNUR o de otras organizaciones en los que conste que no son guerrilleros o que no van a causar problemas en las escuelas.

A pesar del énfasis puesto en la inserción escolar y de las garantías que existen para que los NNA inmigrantes puedan entrar a las escuelas, en necesario pensar, como lo propone Castel (citado en Ovejero, 2002: 163), en que la búsqueda de escuelas que se da con los problemas de ingreso y con la deserción por causas de discriminación producen sujetos en estado de flotación, con lo que la “inserción dejaría de ser una *etapa* para convertirse en un *estado*” que “equivaldría al estatuto de alguien que no tiene un lugar en la sociedad”, lo que se podría aplicar también a las familias por sus diferentes intentos fallidos de inserción a diferentes espacios de la sociedad en destino.

Como se deduce de todo lo anterior, la realidad de los NNA inmigrantes interactúa con diversos factores. Con las condiciones migratorias de ellos y sus familias, que no siempre son las mismas, algunos de los padres tienen visados, mientras que los hijos no, por ejemplo; con los estereotipos y pre-

juicios, sociales, económicos y políticos que circulan en torno a las nacionalidades o a las características raciales, menos que con diferencias culturales propiamente dichas, a excepción de las familias y los niños haitianos, que se enfrentan a una realidad lingüística diferente; con representaciones en general sobre la migración en el país de acogida como un problema; y con problemas estructurales en el sector educativo como la falta de cupos y la idea incompleta de calidad educativa, ya que, por lo general, por esta se entiende la cobertura universal y el rendimiento y desempeño escolar, sin incluir la construcción de justicia social.

Con todo esto, y ante la evidencia del deseo de retorno o de partida hacia otro país, en el caso de las familias retornadas, haitianas, colombianas y cubanas, independientemente de la posibilidad y los medios concretos que tengan para hacerlo, es posible pensar que la exclusión, que en diferentes niveles (vecindario, trabajo, escuela, calle) se hace visible para los inmigrantes provenientes de países del sur, genera una especie de migración social forzada, que obliga a las personas a pensar la posibilidad de o a ir en busca de reasentamientos donde sean acogidos y donde puedan tener un proyecto migratorio exitoso: la familia cubana está pendiente de los trámites de reagrupación familiar para irse a Estados Unidos; una de las familias colombianas entrevistadas migró recientemente a Argentina puesto que les negaron el refugio; otras están en busca de reasentamiento en Canadá; otras están pensando la posibilidad de regresar a Colombia a pesar de los peligros que ello supone; y las familias haitianas y otras colombianas, que no pueden retornar por no tener los medios económicos para hacerlo, o porque si regresan saben el peligro que corren, siguen insistiendo en lograr la documentación que los haga migrantes regulares y en una ubicación laboral con condiciones dignas que les permita, al menos, tener una mejor vida económica. La imposibilidad de integración plantea la constante búsqueda, una búsqueda mítica, al parecer, de la inclusión a través de la movilidad y el sueño de encontrar un lugar donde sean ciudadanos con derechos plenos. Sin embargo, el país que proclama la ciudadanía universal no ha sido el lugar de realización de sus expectativas.

Detrás de las diferentes disputas a nivel social que se generan con la inmigración es posible reconocer la reproducción de un sistema social de

desigualdades que se hacen habituales tanto para los explotadores como para los explotados (Tilly, 2000), a través de las mismas relaciones sociales que establecen. Las tensiones provocadas por estas desigualdades se construyen a través de la oposición general del nacional y el migrante (con sus correspondientes correlatos jurídicos y políticos), pero también a través de categorizaciones raciales que marcan física y simbólicamente las fronteras de la exclusión y la inclusión, de lo dominante y lo dominado, lo cual determina una permanente distribución desigual de oportunidades para cada uno de los grupos y una reproducción circular de injusticia social que se da en la competencia por el acceso a los recursos, a los derechos, a las oportunidades. En el marco de este estudio, las familias inmigrantes con condiciones marginales de vida, falta de documentación, dificultades de ubicación laboral y estigmatizadas por su misma condición de extranjeros, así como por sus nacionalidades y sus características raciales, entran en competencia con aquellos miembros de la sociedad de destino que llevan tiempo disputándose espacios de poder y acceso a derechos y servicios básicos. Quizás es por esto que los ‘inmigrantes conflictivos’, sujetos y objetos de tensión social, sean los procedentes de países periféricos y no los originarios de países del norte, quienes gozan, según las creencias heredadas del colonialismo, de capitales culturales, económicos y simbólicos superiores y que simplemente no entran en la disputa por estar en otro campo de contienda.

Según Reygadas, “la construcción y reproducción de límites simbólicos crea situaciones de inclusión y exclusión y sostiene los límites materiales, económicos y políticos que separan los grupos”, además de que en estos procesos resulta fundamental la creación de distancias culturales para, a partir de ellas, sustentar las distancias y las diferencias de otro tipo (Reygadas, 2004: 15).

De estas perspectivas teóricas y de lo que hasta aquí se ha mostrado en relación con los NNA inmigrantes y sus familias se puede concluir que la discusión central en relación con la integración (cultural) o con la inclusión (social) no es la diferencia cultural, sino cómo las sociedades han fijado y han dado significación a la diferencia. Stuart Hall (1996) ha recordado que, en una suerte de ambivalencia, las diferencias son fundamentales para la producción de significado, la producción de lenguaje, la formación de la cultura y de las identidades sociales, pero que a la vez son amenazantes y peligrosas,

lugares de sentimientos negativos y de hostilidad hacia el otro. En este sentido, puede decirse que la distinción que asigna al otro un valor negativo —el extranjero periférico— contribuye a fijar, esencializar y estigmatizar las identidades, justificando, a la vez, el lugar subordinado que le queda a los otros. Afirma Hall que “las fronteras simbólicas mantienen las categorías ‘puras’, dando a las culturas significado e identidad únicos” (Hall, 2000).

Para el caso de las familias inmigrantes, se podría decir que, además de las pérdidas de capitales materiales y simbólicos que se dan con la migración, las estigmatizaciones y las bajas oportunidades de inclusión social que responden a causas estructurales las ubican en posiciones subordinadas que son heredadas por los NNA. Como lo muestra la investigación de Pedreño y Castellanos (2010), estas mismas condiciones generan descensos de capitales económicos y culturales en relación con lo que se tenía en origen y se pierde en destino, o bien pueden generar ascensos, aunque relativos, en este caso por el estigma de inmigrante y, en los casos pertinentes, por el de refugiados.

#### Notas

- 1 Los nombres de todas las personas que se citan en este texto han sido cambiados.
- 2 A pesar de lo anterior, es posible establecer ciertas diferencias de funcionamiento de estos mecanismos de racialización entre niños y adultos, las cuales serán abordadas en el siguiente capítulo, por las particularidades que tienen al interior de la escuela y porque están marcadas por las especificidades de relaciones entre niños y adolescentes según su edad y el contexto de la escuela.
- 3 Conversatorio “Avances y retrocesos de la situación de la población refugiada colombiana en Ecuador”, realizado el 17 de febrero de 2012 en FLACSO-Ecuador.
- 4 Muchos padres y madres de familia no saben que los exámenes de clasificación se realizan en el Ministerio de Educación y llegan a las instituciones sin la documentación necesaria. Las escuelas que tienen voluntad realizan los exámenes de ubicación, aunque estos no están estandarizados para el caso de Pichincha.

## Capítulo IV

# Interacciones en la escuela: conflictos, identidades, exclusiones y resistencias

Una vez revisada la situación de los niños inmigrantes en relación con la familia y las desigualdades que atraviesan en su experiencia de vida en la ciudad de Quito, es posible ahondar en la vida escolar de los NNA. Además de reconocer los esfuerzos por parte del Estado ecuatoriano para garantizar la inserción escolar y las dificultades y oportunidades experimentadas por las familias inmigrantes, es preciso conocer qué situaciones enfrentan los niños en su cotidianidad en la interacción con otros niños, con los profesores y con las directivas en las instituciones educativas. En el contexto de diversidades presentes en la escuela que se genera con la movilidad humana cabe preguntarse cómo son percibidos los niños inmigrantes, qué conflictos enfrentan por su condición migratoria, cómo se vive en la escuela la diversidad y cómo enfrenta la escuela los retos de integración y convivencia de acuerdo con la variable migratoria.

### La escuela como espacio de reproducción y resistencia

En un texto clásico, Kathleen Wilcox (1982) afirma, en una revisión sobre los estudios antropológicos de la educación, que la escuela ha sido abordada desde dos perspectivas principales: una que la comprende como transmisora y reproductora de la cultura, y otra como escenario de conflicto cultural. Desde el primer punto de vista se propone que la escuela es un

agente cultural en el que, a través de lo que se enseña y de las dinámicas que existen en su interior, se transmiten actitudes, valores, comportamientos y expectativas que permiten mantener la cultura como una continuidad. Desde la teoría estructural-funcional se trata lo que pasa en las aulas como un reflejo de la sociedad. Esta visión se opone a otras perspectivas según las cuales la escuela es un instrumento de cambio y reforma, ya que es una institución que existe para mejorar la sociedad y no para reproducirla.

En relación con la perspectiva de la escuela como reproductora, Wilcox plantea que las escuelas son espacios de reproducción cultural de las desigualdades que se viven en toda la sociedad. Desde este punto de vista, es posible afirmar que las diferencias de clase, género, edad, raza y etnia están presentes en un espacio en el que se manifiestan diferentes tensiones que muchas veces pasan desapercibidas porque se normalizan. Tal como se evidenciará en el Capítulo IV, las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores en ocasiones se ven atravesadas por el maltrato, la violencia, el abuso de poder, la discriminación y la falta de interés o de capacidad por parte de las autoridades escolares para resolver los conflictos. Aunque esta situación no puede generalizarse, es posible reconocer la vulnerabilidad que enfrentan los estudiantes en los espacios escolares, la cual se agudiza por las diferencias de origen, raza y edad, a través de las cuales se ejercen distintas relaciones de poder.

En una perspectiva que complementa las anteriores, Rockwell propone que la reproducción en la escuela es uno más de los procesos que se dan en este espacio, por lo cual las concibe como

lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares “permeables” a los procesos culturales y sociales del entorno. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución “relativamente autónoma”, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es, así, un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural (Rockwell, 2005: 28).

Reconociendo los múltiples procesos que suceden en la escuela y las diferentes intersecciones entre lo intencional o racional y lo social y lo cultural, Rockwell acude al concepto de *apropiación* como un elemento central para comprender las dinámicas que suceden en este espacio, ya que permite ver simultáneamente la naturaleza activa y transformadora de los sujetos y el carácter coactivo e instrumental de la herencia cultural: “El término sitúa claramente la acción en las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y que los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas” (Rockwell, 2005: 29).

De acuerdo con esto, la apropiación cultural se da en relación con dinámicas sociales particulares, según un concepto de cultura desde el que esta es considerada como compleja, múltiple, situada e histórica y como fuerza determinante de los procesos y realidades sociales. Esta posición resulta importante ya que critica el esencialismo cultural que se puede atribuir a los grupos sociales en relación con sus identidades y permite comprender las distintas posibilidades de transformación de representaciones y significados culturales en una lucha por modificar clasificaciones y posiciones atribuidas a los sujetos, por ejemplo, mediante “mecanismos que incluyen el control, la distinción, la exclusión, el desafío, el abandono y hasta la parodia” (Rockwell, 2005: 30-31), los cuales pueden ser utilizados por los grupos subordinados para reclamar lugares de poder.

Según lo anterior, es posible afirmar que las escuelas son espacios donde tienen lugar diferentes procesos; además de la reproducción de conocimientos, estructuras de pensamiento, saberes y actitudes que pueden contribuir con la permanencia de desigualdades, exclusiones y discriminaciones, presentes en la sociedad y fijadas en las representaciones culturales, hay cabida para la respuesta de los actores mediante la resistencia y la resignificación de distintos contenidos. Es decir que, a pesar de los intereses disciplinantes y de formación de las instituciones educativas, los distintos actores que interactúan en estos espacios no son solo sujetos pasivos reproductores de esquemas sociales y culturales, sino que actúan también de acuerdo a sus intereses y oportunidades. Es por esto que la escuela es un campo de perma-

nentes tensiones, generadas por la lucha de poderes que tienen lugar entre la reproducción, la exclusión y permanencia de desigualdades sociales, y las respuestas de apropiación y resistencia a estos procesos.

## Conflictos y poder en la escuela

En los espacios escolares se pueden presentar conflictos, transitorios o permanentes, entre los estudiantes, por diferentes causas relacionadas con poder, estatus, popularidad, amigos y parejas (Thornberg, 2011), que pueden terminar o no en *bullying*, o acoso escolar, manifestado físicamente mediante golpes o empujones; verbalmente, por medio de insultos, amenazas, burlas y apodos; o relacionalmente, con exclusión social y rumores (Murphy y Faulkner, 2011). También están presentes los conflictos por lucha de intereses, por competencia académica, porque los niños son delegados por sus profesores para cumplir funciones de vigilancia mientras ellos se ausentan de las aulas, por los juegos y, en casos más graves, por la presencia de pandillas, por acoso sexual y por robos, entre otros factores. Estos problemas también pueden entremezclarse en una complejidad donde es difícil discernir realmente su origen. En particular, las representaciones, los estereotipos y los estigmas relacionados con la nacionalidad y la raza, por ejemplo, funcionan muchas veces para predeterminar quiénes sufren acoso o a quiénes se hace responsables de ejercer la violencia en la escuela (Fanzé, 2000).

De acuerdo con Thornberg (2011), diferentes investigaciones han mostrado que la explicación que los niños dan al acoso escolar o *bullying* tiene que ver con que la víctima es diferente de alguna manera, por ejemplo, por el vestuario, la apariencia física, el comportamiento o la forma de hablar. Estas diferencias se traducen en estigmas (Elias [1976] 2003; Goffman [1963] 2006) por una especie de “no encajamiento” a la mayoría que se supone homogénea o que acata las normativas sociales implícitas del “deber ser” en la escuela de acuerdo con los estudiantes. Horton (2011) sostiene que las niñas y los niños no son solamente agresivos, pasivos o provocativos, sino que están inmersos en una complejidad de relaciones de poder y que, por lo tanto, restringir las discusiones sobre la violencia escolar a la



agresividad no permite comprender las relaciones de poder que existen en las escuelas y en la sociedad en general de la que hacen parte los niños y cómo estas tienen que ver con la comprensión del género, la sexualidad, la edad, la clase y la etnia.

Las diferencias de poder, que entran permanentemente en juego en las escuelas como campos de conflicto, tienen que ver con características como la capacidad física para hacer daño a otros, la superioridad numérica, la seguridad y asertividad que se pueda tener frente a los otros, capacidades de maltrato verbal, habilidades sociales de manipulación y exclusión, y posesión de estatus que permiten a unos imponerse a otros (Rigby, 2008, citado en Horton, 2011), pero estas dependen también de las posiciones de poder que tengan unos y otros estudiantes en el medio escolar. Sin embargo, se debe tener en cuenta que estas posiciones no son fijas, siempre están en disputa y también responden a estrategias de acción determinadas por la cotidianidad y por el clima escolar en general, ya que, como lo recordaba Rockwell (2005), en la escuela no solamente se reproducen conocimientos, actitudes y estructuras de poder, sino que existe la posibilidad de la respuesta según las oportunidades, los recursos y las dinámicas sociales que se dan en la interacción.

Por ejemplo, los niños y las niñas inmigrantes no son siempre víctimas de insultos, no son rechazados o agredidos todo el tiempo; también se dan situaciones cotidianas que no están mediadas por conflictos, en las que aparece cooperación y se sienten apreciados, aunque hay algunos que se sienten permanentemente mal en sus escuelas por el maltrato que sufren. Además, las respuestas que puede haber frente a los conflictos son diversas, pueden ser pasivos, pueden responder con agresividad, pueden empoderarse en otras situaciones y recurrir a diferentes estrategias para ello, como se verá más adelante. El clima escolar también influye en las respuestas: las relaciones entre los NNA inmigrantes y sus pares y profesores no eran tan conflictivas en la escuela de San Antonio como en la de Carapungo, lo que tiene que ver con las particularidades de cada una de ellas.

En el caso de los niños inmigrantes, la condición de minoría, de no pertenecer a la comunidad por la extrañeza que genera su habla o su físico, más la mediación de los estereotipos de raza, nacionalidad y género que los

preceden, influyen en el trato con los otros. Si bien dichas representaciones pueden ser positivas en algunos casos, en otros están asociadas con características negativas que afectan a los niños y sus relaciones con sus pares y profesores. Desde la perspectiva de los niños, la condición de su nacionalidad, en el caso de los colombianos, es una razón puntual de discriminación. En muchas de las narraciones de los NNA colombianos aparece que “por colombianos” sufren agresiones y trato diferenciado por parte de profesores y compañeros. Hay otros casos, como el de los niños haitianos, en los que la nacionalidad no es la señalada, pero sí la raza, aunque muchas veces esta razón no sea explícita. Las niñas y los niños retornados que son ecuatorianos y, a la vista de los otros, se adecúan a ello, no tienen mayores conflictos, lo que no sucede con las niñas que tienen padres ecuatorianos y doble nacionalidad, y hablan según la variable lingüística peninsular. Esa es una diferencia que las marca y las excluye de lo que se considera como ecuatoriano. En el caso de la joven cubana, su nacionalidad se revela conflictivamente como una marca de diferencia, atravesada por estereotipos asociados a ella y su condición de extranjera, aunque hable como quiteña, sirve como medio de insulto en escenarios en los que ella, como extranjera, es el ejemplo de buena estudiante, en comparación con sus compañeros ecuatorianos.

Horton señala, de acuerdo con diversos autores, que el acoso escolar ayuda a establecer significados de grupo, a través de los cuales se marca la diferencia entre un “nosotros” que se define por referencia a los *otros* excluidos, quienes determinan los límites de pertenencia del *nosotros*. Además, el acoso puede funcionar también como una forma de sanción social cuando los otros no se adecúan a los órdenes sociales y morales de la comunidad (Horton, 2011); en este caso, el acoso escolar ayuda a mantener, controlar y restaurar dichos órdenes, lo que podría traducirse concretamente en la eliminación de las diferencias, de todo lo que irrumpa lo institucionalizado como ‘normal’, de todo aquello que no represente ‘lo ecuatoriano’. La exclusión sería una respuesta a la no pertenencia; los insultos o las etiquetas negativas son otra forma de sanción de lo no aceptado: no se acepta a los negros, ni a los ‘ñoños’, ni a los narcotraficantes, ni a los guerrilleros, ni a las putas, ni a las ‘comeperro’, ni a los insdisciplinados, ni a los que hablan mucho, ni a los que se paran del puesto.

## Descripción de las escuelas en las que se realizó el trabajo etnográfico

Para la realización de esta investigación se utilizaron diferentes estrategias metodológicas. Específicamente, la etnografía, que contempló observación participativa, talleres y entrevistas a niños y niñas, tanto extranjeros como ecuatorianos, docentes y directivas, se realizó principalmente en dos escuelas. Una ubicada en San Antonio y la otra, en Carapungo. Se asistió allí regularmente, dos veces por semana, durante cuatro meses; según la presencia de mayor número de NNA inmigrantes, en la primera escuela se trabajó en la jornada de la mañana y en la segunda, en las dos jornadas.

Como los niños inmigrantes se encontraban dispersos en varias aulas, en la escuela de San Antonio se optó por asistir a dos aulas solamente: una de cuarto grado, en la que había una niña haitiana y una niña retornada, y una de grado sexto, donde se encontraban un niño retornado, uno haitiano y uno colombiano.

En la escuela de Carapungo fue más difícil hacer una elección de aula que permitiera una observación regular ya que los estudiantes colombianos asistían irregularmente, porque no siempre estaban en el aula, porque dependía de la actividad que estuvieran realizando con los docentes para que concedieran el permiso para entrar o porque muchos de los NNA que se supone que estaban en las aulas ya no asistían. El trabajo que se realizó allí contempló la visita a varias aulas, una entrevista grupal a niños ecuatorianos, conversaciones informales en el patio de la escuela a la hora del recreo y un grupo de discusión con NNA retornados y colombianos.

La escuela de San Antonio es una institución fiscal mixta que tiene aproximadamente 1 300 estudiantes, divididos en dos jornadas, y cerca de cuarenta profesores; en salones pequeños, se ubican entre 45 y cincuenta estudiantes. En la escuela se percibe una calma permanente y está rodeada por un ambiente tranquilo, aunque en una escuela vecina los profesores consideran que el ambiente de la localidad es pesado, rodeado por pandillas, inseguro por la presencia de inmigrantes extranjeros y contaminada por las canteras del sector. En la institución no llevan registro de los estudiantes

extranjeros, pero hay aproximadamente 15, 11 colombianos y cuatro haitianos en la jornada de la mañana.

Los registros de los estudiantes se llevan de acuerdo con fichas abiertas por cada profesor para cada uno de ellos, por eso no hay estadísticas exactas sobre cuántos niños inmigrantes hay en la institución. Para recolectar la información en esta escuela, así como en la de Carapungo, fue necesario pasar por cada aula preguntando a los profesores si en ellas había niños inmigrantes.

La directora y los docentes se perciben como cálidos, y los estudiantes, en general, no referían situaciones de maltrato físico u otro tipo de agresiones por parte de los profesores, aunque una profesora cuenta cómo el trato duro con los niños sirve para que aprendan. De hecho, se sentía orgullosa de los resultados obtenidos y llamó a uno de los niños para que me contara cómo, gracias a unos golpes de la cabeza contra el libro y el puesto, logró que él entendiera los contenidos, lo cual también era justificado por el niño con ánimo y una sonrisa. “Cabellos largos e ideas cortas” fue una expresión usada por la profesora, mientras, con una fuerza delicada, tiraba del pelo a una niña que pasó adelante y no supo responder lo que se preguntaba. Sin embargo, los niños hablan muy bien de su profesora, expresan su amor por ella y no se quejan de maltrato.

Para la rectora de la institución, en casos de discriminación y maltrato entre los estudiantes, los docentes responsables de cada curso tratan de dar soluciones según los casos, pero en general se realizan talleres, se conversa con los padres y se tratan los problemas en la escuela para padres. En los casos en que se requiere, se piden diagnósticos psicológicos a los niños más agresivos y se les pide a los padres que les hagan el tratamiento necesario en los CEDOPS (Centros de Diagnóstico y Orientación Psicopedagógica) que forman parte del Ministerio de Educación, mientras las maestras siguen las recomendaciones que realiza el Centro.

De acuerdo con la rectora, los padres y madres de familia, en general, están pendientes del rendimiento escolar de los hijos y no hay diferencias entre las familias ecuatorianas y las inmigrantes. Sin embargo, una profesora de cuarto año comenta que la comunicación con los padres de la niña haitiana que tiene en su curso es difícil porque no hablan muy bien español

y porque, por el trabajo, no van a las reuniones organizadas en la escuela, a excepción de cuando se trata de asuntos de dinero.

A pesar de la cantidad de estudiantes y de ser una escuela con mucha tradición, la institución no cuenta con DOBE (Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil), por lo que cada profesor debe atender las necesidades especiales de los niños, en coordinación con la rectoría. Para atender los casos de bajo rendimiento escolar se organizan clases de apoyo para los estudiantes en los que se retoman los temas difíciles para los estudiantes.

De acuerdo con la rectora, los NNA colombianos no tienen mayores problemas de adaptación y no presentan problemas particulares destacados por su condición migratoria. A las niñas y los niños haitianos “se los ha procurado ubicar con profesoras que tengan mayor calidez y mayor capacidad para explicar, porque también se deben considerar las individualidades de los profesores para que los niños se sientan más acogidos”. La calidez es el aspecto que más destaca la directora como elemento de ayuda para que los NNA se sientan integrados en la escuela, además de contar con un equipo docente calificado.

La interculturalidad en la escuela, según la directora, se tiene en cuenta de diversas maneras:

Somos un país intercultural en cuestión lingüística, en cuestión de etnias; también incluye [la interculturalidad] no discriminar, entonces todos aportamos a la integración. Se siguen procesos y una malla curricular donde se incluye el idioma globalizado como el inglés y respetando también la lingüística de otros países, como los alumnos que vienen de Haití que hablan su idioma. Se habla de valores y se busca que el niño sea conciente, a través de participación en debates, talleres, afiches, dramatizaciones. De acuerdo con la malla curricular se trabajan los valores una vez por semana, además, viabilizando todo ello y poniéndolo en práctica en el minuto cívico. [...] Los niños que no cantan el himno son niños que tienen otra ideología y otras creencias religiosas, y las escuelas son laicas, entonces nosotros respetamos su ideología y también su credo (Entrevista a Carmen Gutierrez, directora de la escuela de San Antonio, 2012).

Los niños y las niñas, por lo general, perciben su escuela como calmada. En uno de los talleres realizados en el aula de cuarto grado, sus dibujos y

narraciones reflejaban algunas situaciones conflictivas que se presentaban o que querían evitar con los compañeros, y otras de cooperación, cuando tenían que representar lo que les gustaba y no les gustaba de ellos:

No me gusta pelear con mi compañero (Cristian [9], Ecuador).

No me gustan los abusivos y tampoco los peliones (Paola [9], Ecuador).

Me gusta pegar a mi amiga con otra niña (David [8], Ecuador).

No me gusta ser malo con los demás y me gusta ayudar a niños pequeños (Bryan [9], Ecuador).

Lo que no me gusta es que los otros compañeros se golpeen y tampoco que me peguen a mí (Vinicio [8], Ecuador).

Me gusta jugar, cantar. No me gusta que me peguen (Roberto [8], Ecuador).

No me gusta que se agredan o se griten (Kelly [9], Ecuador).

De acuerdo con la directora, la escuela siempre ha tenido las puertas abiertas a los niños de otros países, sobre todo en los últimos años, cuando han llegado más estudiantes extranjeros. Refiere que aunque a veces por los sorteos para cupos no hay lugar para niños ecuatorianos, esta norma se hace flexible con los niños inmigrantes porque las necesidades de inclusión así lo requieren. Los padres de NNA inmigrantes entrevistados así lo confirman.

La sensibilización hacia la población en movilidad se ha generado en la escuela gracias a la realización de talleres por parte de diversas organizaciones que trabajan con migración y refugio. Cuenta la directora que se han realizado talleres con los profesores para conocer los derechos de los migrantes; estos ayudaron a comprender la situación de los migrantes y a capacitar a los profesores: “la no discriminación consiste en que los niños ecuatorianos y los niños inmigrantes tengan los mismos derechos y deberes. Como niños, los niños son todos iguales, por eso se les trata igual, aunque tengan experiencias y recuerdos diferentes por la situación que vivieron en sus países”.

Por otra parte, la escuela de Carapungo es una institución fiscal mixta, en la que, según el rector de la institución, hay 2 981 estudiantes, divididos en dos jornadas, y 95 docentes, muchos de los cuales no tienen nombramiento o contratos fijos, lo que genera falta de compromiso hacia la institución, según lo comentan varios profesores. En las aulas hay entre cuarenta y cincuenta estudiantes, aproximadamente. De acuerdo con el rector, hay niños de casi todas las provincias del país, por los migrantes internos que se han asentado en la localidad. A la escuela asisten aproximadamente cuarenta estudiantes entre retornados con nacionalidad española y colombianos, aunque el rector refiere que es probable que haya estudiantes peruanos, pero no tiene certeza, y en las indagaciones a los profesores durante el trabajo de campo tampoco se hallaron. En el archivo maestro que llevan en la escuela no se tiene como criterio el registro de la nacionalidad de los estudiantes, al igual que sucede en la mayoría de escuelas fiscales. Como los registros que tienen se realizaron a comienzo del año lectivo, las cifras de la presencia de extranjeros son variables porque muchos se han retirado en el transcurso del año o asisten irregularmente, pero no se tiene constancia oficial de ello.

El rector describe que en las dos jornadas hay un alto porcentaje de estudiantes que llegan tarde, que no van a la escuela o que se fugan, y falta acompañamiento de los padres a los estudiantes, en general. El sector en que se ubica el colegio es considerado como zona roja, hay distribución y consumo de drogas y presencia de pandillas. Hay estudiantes que, según el rector, pertenecen a las pandillas y tienen peleas dentro y fuera de la escuela. En estas situaciones interviene la DINAPEN (Dirección Nacional de Policía Especializada en Niños, Niñas y Adolescentes) y han realizado talleres organizados por esta institución y por padres de familia dirigidos al tratamiento de estas problemáticas en la escuela, “pero no se han visto cambios”. Los casos de estudiantes que requieren algún tipo de atención especial también son referidos por los profesores al DOBE, pero la única persona encargada tampoco alcanza a trabajar con todos los estudiantes, aunque trata de hacer un seguimiento constante.

En la institución, también diferentes organizaciones han hecho talleres de sensibilización y buen trato por la alta presencia de estudiantes refugia-

dos colombianos, pero los mismos profesores se quejan de los pocos resultados de los talleres, ya que ellos necesitan respuestas para tratar los casos concretos de violencia que se presentan en la institución. Una causa de ello puede ser que los talleres se realizan de manera aislada, sin retomar las experiencias previas, y no hay programas ni por parte de las instituciones que ofrecen los talleres ni por parte de la escuela para hacer seguimientos y desarrollos de largo alcance.

De acuerdo con los relatos de los NNA inmigrantes, para la mayoría de ellos la escuela no es un lugar seguro por los robos, el acoso sexual, la violencia y el maltrato de los profesores, aunque otros sienten que ellos les dan seguridad. Ante la pregunta sobre qué tan seguros se sienten en la escuela, los niños respondieron:

Me siento segura porque están los profesores y ya (Ingrid [11], Quito, retornada de España).

No. Porque cuando se cae un esfero saben coger no más (Noé [12], Bogotá, Colombia).

No me siento segura porque en la clase un amigo trajo un celular y se lo robaron en clases. Yo traía mi celular pero ya me da miedo de traer cualquier cosa, salir al recreo (Rosario [11], Quito, retornada de España).

No me siento segura porque acá son como ladrones, muy morbosos, como que la llevan a una a no estar segura y me siento más segura en la calle (Soledad [14], Bucaramanga, Colombia).

No. Porque uno no puede llevar nada porque todo se pierde y más le empiezan a echar la culpa a uno colombiano... A la salida hay muchos vendiendo droga y todo eso a los estudiantes (Sebastián [12], Bogotá, Colombia).

Se debe recordar que también se realizaron entrevistas a la directora y la psicóloga de otra escuela ubicada en el barrio El Camal y a algunos niños y niñas en el patio de la escuela. También se realizaron entrevistas a profundidad a NNA inmigrantes fuera de sus escuelas, pero no se realizó trabajo etnográfico en ellas. Toda esta información se retoma en este capítulo con



el fin de mostrar mayor diversidad de experiencias de NNA inmigrantes en diversas instituciones.

### **“Yo cómo voy a saber que alguien es extranjero si somos iguales”**

El discurso de la diferencia, así como el de la igualdad, ha trascendido de diferentes formas y en diferentes esferas de la sociedad contemporánea. En el campo educativo, en particular, se habla de la educación incluyente o inclusiva a partir del reconocimiento de las diversas capacidades intelectuales y físicas de los estudiantes, y con la presencia de población inmigrante se han reconocido también las diferencias culturales y de trayectoria escolar que obligan a pensar currículos y prácticas pedagógicas específicas dirigidas a la población diversa (Fanzé, 2000). Pensando en las diferencias que en la cotidianidad los adultos mencionan sobre los ecuatorianos y los inmigrantes se hizo necesario indagar sobre lo que piensan los niños sobre sus compañeros inmigrantes y sus percepciones sobre la inmigración.

La entrevista grupal realizada en la escuela de Carapungo a niños ecuatorianos de entre 12 y 14 años evidencia que ellos identifican a los niños extranjeros como iguales, aunque algunos afirman que se diferencian por cómo hablan, por la ropa, las costumbres y la cultura. Sin embargo, al preguntarles cuáles son las diferencias en el vestuario, las costumbres o la cultura, no saben con precisión qué responder, aunque hacen referencia al vestuario de “pantalóneta, cámara y sandalias”, más representativo de turistas que de migrantes. No saber con precisión a qué hace referencia la diferencia de costumbres, por ejemplo, puede indicar cómo el discurso de la diferencia cultural ha permeado los conocimientos de los niños, evidenciando la presencia de significantes vacíos y reproducción de lugares comunes en la conceptualización de lo cultural.

Asimismo, los talleres realizados en la escuela de San Antonio, con niños de los grados quinto y sexto, en los que hay colombianos, haitianos y retornados, evidencian que no hay una conceptualización clara de lo que es ser extranjero o migrante. Sin embargo, ante la pregunta de qué significa

ser extranjero, la respuesta se realiza por medio del ejemplo de sus compañeros colombianos. La definición por referencia concreta en lugar de una conceptualización abstracta sugiere que, al menos en esta edad, no aparece la nacionalidad o la procedencia como una categoría de clasificación o de diferencia con significado propio y estabilizado. Este dato coincide con otras investigaciones realizadas sobre percepciones de niños autóctonos sobre los inmigrantes (Pelález y Moscoso, 2010), en las que se afirma que los niños y las niñas no realizan atribuciones a los otros basados únicamente en la nacionalidad, sino que demandan conocimientos concretos.

Ante un ejercicio de clasificación de categorías realizado en esta misma escuela con niños de 11 a 12 años, elegidas y organizadas por los niños (color de las medias, presencia del escudo de la escuela en el saco, niñas con cintillo en la cabeza, etc.) uno de ellos conformó un grupo con un niño colombiano, uno haitiano, conmigo y mi ayudante en el taller, los dos extranjeros, pero en las hipótesis de los niños sobre el criterio de categorización, ni en el niño que había organizado la categoría para que sus compañeros adivinaran, apareció como rasgo significativo el ser extranjeros: el criterio de selección había sido que todos teníamos reloj. Es interesante que a pesar de que exista la referencia concreta a la nacionalidad –por ejemplo, en el patio de recreo a la hora de jugar fútbol, Martín es “el colombiano”–, esta no es un rasgo relevante de distinción entre los niños. Lo mismo sucede con el niño haitiano y con el niño retornado con nacionalidad española, pero ecuatoriano para sus compañeros, quienes comparten el mismo lugar de juegos. Como se verá más adelante, la diferenciación por nacionalidad se hace más evidente a medida que los niños crecen y cuando surgen conflictos en los que están en juego disputas de poder. Allí la nacionalidad es un rasgo que permite diferenciar al otro y diferenciarse a sí mismo estratégicamente, positiva o negativamente, y una vía para ejercer dominio en las situaciones conflictivas.

En cuanto a las percepciones sobre la migración, los niños ecuatorianos de la escuela de Carapungo tienen diferentes perspectivas: la migración es “ir a vivir a otro país sin papeles” y “salir del país de uno”. Además, comparten la opinión de que los migrantes “salen de sus países porque viven mal en los de ellos, viven terremotos, hambre y no tienen trabajo”. Sin

embargo, las bajas condiciones de vida que puedan tener los inmigrantes también son reconocidas: “Yo pienso que ellos vienen a este país pensando que la van a pasar mejor, pero la pasan peor; están privados de la libertad porque no pueden salir porque no tienen papeles ni pueden trabajar”.

Al asociar la migración con la falta de documentación o con un hecho “ilegal” creen que migrar “está mal”, pero afirman que “los extranjeros deben tener los mismos derechos que nosotros porque somos iguales”, “por la equidad”. Además, afirman que “es bueno que vengan porque traen su cultura”, pero no es una opinión generalizada para todos los migrantes. La mayor parte de los niños y niñas afirmaron que “algunos vienen a hacer cosas malas” y cuando se indagó sobre quiénes tienen ese comportamiento respondieron que los colombianos y los cubanos, quienes, en su imaginario y su conocimiento, están asociados a la delincuencia y al tráfico de drogas. Sin embargo, uno de ellos indicó que no es bueno que vengan estadounidenses “porque ellos trafican armas”. Las anécdotas que contaron para argumentar sus opiniones sobre los colombianos y los cubanos tenían que ver con robos y sicariato; eran anécdotas contadas como si ellos hubieran sido testigos presenciales, aunque afirmaron que era lo que ellos veían en las noticias. En su opinión generalizada les gusta que vengan extranjeros a Ecuador, “siempre y cuando cuiden la ciudad, el país y no roben ni maten”.

Aunque las opiniones de los niños ecuatorianos no revelen discriminación explícita y afirmen que los extranjeros y los ecuatorianos son todos iguales, lo anterior sugiere que en su imaginario circulan opiniones y categorizaciones negativas de acuerdo con la nacionalidad, lo cual coincide con la opinión general de los adultos, como lo indican algunas encuestas, ya citadas en capítulos anteriores, sobre la percepción de los migrantes.

En relación específica a los estudiantes inmigrantes que hay en su escuela dijeron que no los identificaban, que no tenían amigos extranjeros en la escuela y que lo que saben “es que son como nosotros”. En conversaciones sostenidas con niños y niñas ecuatorianos, de diez a 14 años aproximadamente, en el patio de recreo de las dos escuelas, la de Carapungo y la de San Antonio, las percepciones sobre la presencia de niños extranjeros en su escuela eran positivas. En general, los niños y las niñas afirman que les gusta tener compañeros de otros países; esa es la opinión general cuando en

sus cursos no hay compañeros inmigrantes, sin embargo, llama la atención que en la escuela de Carapungo varios de los niños colombianos entrevistados afirmaron que son discriminados por sus compañeros.

En la escuela de El Camal, dos niños, de 13 y 14 años, coincidieron en que no les gustan los extranjeros “porque son conflictivos”. En esta escuela solo hay niños colombianos, seis en toda la institución, sin embargo se enfocaron en Juan, un niño negro del Chocó, quien para las directivas y algunos profesores es un “chico problemático”. Hicieron referencia al caso concreto de Juan, quien no es su compañero de curso, pero por lo que cuentan su madre y la directora y la psicóloga de la escuela, tiene pocos amigos en la escuela. Estos dos niños hicieron énfasis en que no les gustan los colombianos, “pero las colombianas sí”, argumentando que “son más bonitas que las ecuatorianas”, comentario compartido también por algunos de los niños y las niñas colombianos.

Todo lo anterior muestra algunas cosas importantes. Por un lado, entre las niñas y los niños ecuatorianos no se evidencia con claridad una predisposición negativa hacia sus compañeros extranjeros; de hecho, el origen no es una variable definitiva y significativa que sirva para hacer clasificaciones y distinciones entre sus pares de manera generalizada. Al respecto, Peláez y Moscoso (2010: 59) afirman que los adultos, no solo las madres y padres, sino los mismos investigadores, son quienes “favorecemos la creación de imágenes al ofrecer la categoría de extranjero o inmigrante como identificación de la persona con la que se pretende establecer relación” y damos por supuesto que existe una diferenciación en relación con los extranjeros. Pero además, como se verá más adelante, en las escuelas los profesores también alimentan las diferenciaciones.

Por otra parte, en la escuela pueden aparecer sentimientos y percepciones de rechazo cuando ha existido una interacción conflictiva, cuando se hacen comparaciones entre los estudiantes o cuando se revela públicamente algún problema por parte de profesores y directivas. Sin embargo, los niños tienen opiniones negativas sobre ciertas nacionalidades, la colombiana y la cubana, que, por lo que ellos mismos afirman, provienen de la información que circula por la televisión, específicamente por las noticias. Por el contrario, el imaginario que tienen las niñas y los niños ecuatoria-

nos en relación con los inmigrantes haitianos está asociado a la pobreza, el hambre y la muerte, producto de lo que en sus representaciones aparece como las consecuencias del terremoto de 2010 (Anexo 1).

Por último, las opiniones de los niños ecuatorianos revelan mayor aceptación hacia las niñas colombianas que hacia los niños colombianos, por ser más bonitas y porque los niños son agresivos. Esto último encuentra correlatos importantes por parte de algunas niñas colombianas entrevistadas: si bien no se han visto involucradas en la escuela en situaciones de agresión física, a diferencia de los niños y los adolescentes colombianos, han sufrido acoso por parte de sus compañeros y han recibido insultos sexistas, algunas veces por el imaginario que circula sobre las colombianas y que es reproducido dentro y fuera de las escuelas, aunque según las niñas, también suceden casos de acoso con niñas ecuatorianas.

No me gusta esta escuela porque son muy dañados, los pelados de aquí se la llevan con una, no hacemos nada y van y echan cantaleta que uno hizo tal y pascual con ellos. Uno por ejemplo está en el baño y está entrando y es a joderle a uno, entonces a uno no le gusta, y joden diciendo “entrémosnos al baño, deme una mucha”, deme un beso, y como a una no le gusta eso y no hace eso que ellos hacen, van y dicen “se la come rapidito...” y hablan cochinas de una. [...] Por ser colombiana como que se le acercan más porque dicen “las colombianas son muy rápidas, van a hacer todas las cosas” pero no todas (Carolina [14], Bogotá, Colombia).

A mí me dicen que... Bueno, ¡esas cosas! A mí no me gusta decir... eso que dijo ella, entonces yo les digo que no, que no y que no. Y dicen “ay, pero sí” y les digo no y después de media hora vuelven con lo mismo y pasan los días y vuelven con lo mismo y les digo “no y no”, entonces se ponen bravos conmigo (Soledad [14], Bucaramanga, Colombia).

Yo no me siento tan segura en la escuela, a veces los hombres se meten a los baños y les quieren hacer cosas a las mujeres y saben que ellos van a ganar, a la hora del recreo, no todos los días, pero de vez en cuando, compañeros de la escuela (Mónica [12], Colombia).

## Interacciones en la escuela

A pesar de que las percepciones generales por parte de las niñas y niños ecuatorianos sobre sus pares extranjeros no son mayoritariamente negativas y no hacen referencia explícita a racismo o xenofobia, aunque se pueden identificar ciertos estereotipos en relación con nacionalidades concretas, los NNA inmigrantes revelan, en sus narraciones, conflictos importantes que viven en las interacciones cotidianas en la escuela, con sus compañeros y con profesores y directivas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que las percepciones de los niños y niñas recolectadas a través de las entrevistas son generalizadas y están relacionadas con colectivos abstractos, pero que estas pueden cambiar en situaciones concretas de interacción. De hecho, las percepciones negativas que los adultos ecuatorianos o los mismos inmigrantes puedan tener sobre los otros se ven, usualmente, matizadas en situaciones de relaciones sociales concretas en las que desaparecen las generalizaciones que dan lugar a y que se originan en los estereotipos y los prejuicios. Así, las relaciones entre niños y niñas en la escuela no están siempre y necesariamente atravesadas por la discriminación. También existen situaciones de cooperación que contrastan gratamente con las percepciones, sentimientos y denuncias de discriminación de los NNA inmigrantes.

Sin embargo, y de acuerdo con lo anterior, cabe preguntarse ¿cuáles son, entonces, los orígenes de los conflictos que pueden vivir los NNA inmigrantes en su cotidianidad en la escuela?, ¿a qué factores corresponden?, ¿quiénes son los actores que ejercen principalmente la discriminación y en qué situaciones?

## Las relaciones con sus pares

El trabajo de campo realizado revela diferentes orígenes y situaciones en las que los NNA inmigrantes son discriminados y en los que la nacionalidad y la raza aparecen como rasgos cargados de significación, además de los acosos definidos por el género, tanto para las niñas como para los niños. Uno de los aspectos más llamativos a través de la realización del

trabajo de campo fue que, a medida que las edades de los niños y niñas aumentaban, los conflictos eran más frecuentes y más fuertes, pasando de burlas e insultos a agresiones físicas, que en casos extremos han terminado en denuncias que son resueltas por la Fiscalía.

Además, las agresiones físicas, de acuerdo con los relatos de los NNA inmigrantes, eran más frecuentes entre los niños que entre las niñas. Asimismo, los casos de acoso que se presentan en particular en una de las escuelas, en la de Carapungo, —aunque niñas que estudian en otras escuelas también señalan insultos que tienen que ver con estereotipos de género— evidencian otras formas de vulneración vividas específicamente por las niñas colombianas. Esto muestra violencias particulares dirigidas a cada uno de ellos por parte de sus pares: agresiones físicas y golpes hacia los niños y acoso sexual hacia las niñas, aunque los dos grupos comparten los insultos recibidos.

En la escuela de San Antonio no se manifestaban situaciones conflictivas tan fuertes como en la escuela de Carapungo u otras en las que estudiaban otros NNA inmigrantes, ni en la cotidianidad ni a través de los relatos de los NNA entrevistados. Sin embargo, la cotidianidad en las aulas evidenciaba diferentes formas de discriminación. Aline (8), de Haití, se sentaba sola, a pesar de que sus compañeros se sentaban en parejas, y en el último lugar del salón; por lo general no participaba en clase, a no ser que su profesora la hiciera pasar al tablero. En los ejercicios en clase se atrasaba porque no entendía y no le preguntaba a la profesora; en los trabajos grupales que realizamos en los talleres no participaba de las actividades porque sus compañeras ecuatorianas eran quienes tomaban las decisiones sobre cómo resolver las actividades propuestas y ella se apartaba porque no tenían en cuenta las pocas opiniones que daba dubitativamente. A pesar de que los problemas de rendimiento escolar de Aline son también vividos por otros niños, la relación de estos con los prejuicios raciales aumenta la segregación y la exclusión de parte de sus compañeros, lo cual incide recíprocamente en su rendimiento escolar, tal como ya lo constataba Fanzé (2000) en sus estudios sobre niños inmigrantes en escuelas españolas.

Aunque Aline comentaba que sus compañeros no hacían comentarios sobre su nacionalidad, sí los hacían por ser negra, refiriéndose a ella con insultos. En el recreo estaba siempre sola, cerca del salón, y sin compartir

los juegos con sus compañeros. Por el contrario, Jean ([12] Puerto Príncipe, Haití) es activo en clase, participa y demuestra siempre curiosidad por aprender, algo que a veces resultaba molesto para su profesora porque su actividad era asociada con indisciplina y desatención. Forma parte del equipo de baloncesto por ser uno de los niños más altos de la escuela, y por la misma razón ocupa una de las sillas de la última fila en su salón. Jean afirma que tampoco recibió algún trato diferenciado por ser haitiano, y asegura que tiene buena relación con sus compañeros; sin embargo, algunos de sus amigos le hacían chistes racistas: en una clase en la que revisaban periódicos, uno de sus compañeros le mostró la fotografía de la escultura del mono machín que está en una de las calles de Guayaquil y le dijo que ese era él; otros compañeros buscaron en sus libros de texto otras fotos para apoyar la comparación. Jean buscó fotos de perros y le dijo a sus compañeros que ellos eran así.

Según la profesora, en una fiesta del año anterior en la que los niños debían ir con disfraces a la escuela, Jean no quiso disfrazarse porque él ya estaba disfrazado de negro. En una de las clases en las que se trataba el tema de la población americana durante la Colonia y la esclavitud, la profesora hizo chistes racistas, diciendo que los negros tenían ventaja al salir de noche y que Jean era el único del salón que podría hacerlo, a menos que se riera. Aunque Jean siempre responde riéndose y haciendo otros chistes sobre su condición de negro ante los comentarios y las bromas racistas de sus compañeros y su profesora, en una de las entrevistas cuenta que se siente feo por ser negro, que no quisiera ser negro, pero que ha aprendido a valorarlo y a no dar importancia a los comentarios y las burlas.

Como ya se comentó, los haitianos están asociados con la pobreza y con los desastres, lo que hace sentir a los niños cierta pena por su situación. A diferencia de lo que los niños haitianos perciben de los adultos, entre sus compañeros no aparece el miedo, pero sí el rechazo asociado a su raza: en la escuela, Aline ha sido tratada como “negra sucia”, sus compañeros la acusan de no bañarse y se burlan de su pelo y de la forma en que se peina. Ante las burlas y el maltrato que Aline recibe en la escuela, dice: “lo único que quiero es respeto”, y añora la escuela en la que estudiaba antes –de la que salió porque sus padres no podían pagarla– y en la que tenía amigos y no la insultaban.



Por otra parte, a pesar de que la lengua pudiera ser uno de los principales factores para la socialización y el rendimiento académico de los niños haitianos, Jean y Aline dicen no haber tenido inconvenientes. Si bien la escuela a la que ingresaron no ha estado preparada para recibir estudiantes de habla no española, Jean cuenta que antes de entrar a la escuela había aprendido español viendo televisión, y que cuando empezó a estudiar y no entendía no preguntaba porque le gustaba hacer esfuerzos para entender él mismo lo que la profesora decía. Comenta también que su profesora no le prestaba atención particular ni le preguntaba si entendía o no lo que se decía en clase. Aline, por su parte, llegó a Ecuador cuando tenía dos años y ha aprendido español de su hermano mayor y de sus otros amigos haitianos que lo hablan; en las clases, la lengua ya no es un problema que tenga que enfrentar. Sin embargo, aunque en casa hablen *créole* con sus padres, han perdido competencias comunicativas en su lengua materna. André (13), el hermano de Aline, fue ayudado por la profesora de inglés de la escuela; ella le dedicaba tiempo y le ayudaba, junto con la profesora que lo recibió en su clase, a aprender español.

Como se muestra en el caso de los niños haitianos en la escuela, el hecho de que sean extranjeros o inmigrantes no es la fuente principal de la discriminación, como sí lo es que sean negros. Esto se confirma en el caso de niños colombianos que han sufrido discriminación por su raza.

Antonio (15), en la escuela donde estudiaba el año anterior, era obligado a asumir funciones de portero; era el encargado de abrir y cerrar la puerta de la institución a falta de uno, y sus tres hermanos tenían que recoger la basura del patio de la escuela:

[...] El grande tenía que abrir la puerta, los hijos míos tenían que limpiar el patio, y era, “pero ustedes no llegaron ahí de sirvientes, ustedes llegaron ahí a estudiar”... que no, que ellos tenían que abrir la puerta; el grande tenía que abrir la puerta y dejar de hacer lo que estaba haciendo y tenía que barrer el patio y el patio es demasiado grande. Él un día se vino a la casa porque le dijo a la directora que no iba a abrir más la puerta, entonces la directora le agarró fobia [...] (Claudia [35], madre de los niños, Cali, Colombia).

Según los niños, ellos eran los únicos a quienes les ponían a realizar estas tareas. Además, Martha (11), una de las hermanas, cuenta que ha sido insultada en su escuela por sus compañeros, aunque, según ella, menos que sus hermanos:

*Martha:* Él [un compañero] me dijo que le prestara un borrador y yo le dije que no tenía y me dijo dizque “sangre sucia inmunda”.

*Entrevistadora:* ¿Y eso le decía a los demás niños también?

*Martha:* No, solo a mí.

Nos dijeron hijos de chanco... los niñitos nos dijeron que mi mamá era un chanco. También le dijeron “sangre sucia inmunda”, nos dijo un niño que parece gay (César [9], Cali, Colombia).

Los cuatro hermanos vivieron varios conflictos en esa institución. La directora, según cuenta su mamá, les dijo que no podía tenerlos más en la escuela y por eso tuvieron que buscar otra, una escuela en la que actualmente están los tres niños, de diferentes edades pero en el mismo curso, porque según los profesores no tienen buenas competencias en lectura y matemáticas.

Las anteriores narraciones dan cuenta del trato diferenciado a los niños en la institución por sus características raciales y por su nacionalidad. El insulto de sus compañeros y el trato de la directora de la institución muestran un lugar subordinado y la asignación de tareas marginales que no tienen que ver con su rol de estudiantes, sino con prejuicios y estereotipos raciales y xenófobos, y con imposiciones de poder en la relación con los adultos. Estos tratos constantes pueden conllevar una internalización de los estereotipos a los que los niños reaccionan de diferentes formas, ya sea pasivamente, con el silencio y la automarginación, como en el caso de Aline; validando los estereotipos sin confrontarlos, como en el caso de Jean; o generando resistencias que pueden resultar agresivas, como en el caso de César, que ha respondido a sus compañeros con insultos y golpes.

Como lo afirman Tovar y Avilés, los niños pueden expresar diferentes capacidades de resistencia ante las situaciones de discriminación:

En algunos casos, se adaptan a la situación a partir de la validación del estereotipo que se les aplica, pero generando procesos de amortiguamiento de los efectos negativos y aprovechando las capacidades para resignificar los propios procesos. En otros, se aprecia la comprensión de los significados asignados por el otro, y la adopción de roles coherentes con ellos que se asumen y expresan retando al otro y generando comportamientos disruptivos que posicionan al sujeto de una mejor manera en las estructuras de dominio y poder. También se advierte la reafirmación de la propia identidad frente a la imagen que el estereotipo refleja, y el desarrollo de la capacidad para situarse en la propia cultura y en el discurso externo, actuando en consecuencia (mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, aprendiendo del otro para usar ese conocimiento en su propia dinámica, entre otros) (Tovar y Avilés, 2005: 306).

Diferentes son las formas de discriminación por las que pasan los niños inmigrantes y múltiples las respuestas, como se verá a lo largo del capítulo. La violencia en las escuelas está presente de diversas formas y, como se mostró en el Capítulo II, en el contexto escolar ecuatoriano son variadas las situaciones de violencia física y simbólica entre los estudiantes y de parte de los profesores hacia los estudiantes. Estas situaciones ya están institucionalizadas en las escuelas y forman parte de las estrategias de apropiación, exclusión y reproducción cultural y social (Rockwell, 2005) de las relaciones desiguales de género, del poder del adulto sobre el niño y del racismo, naturalizados en la vida diaria. Sin embargo, y aunque en las narrativas de los estudiantes ecuatorianos y de los profesores y directivas de las instituciones no existen tratos diferenciados con los inmigrantes, la procedencia, cuando no la raza, se revela como origen y consecuencia de actitudes discriminatorias.

Todo esto recuerda la diferenciación que realizaba Ervin Goffman en su ya citado trabajo *Estigma* ([1963] 2006), indicando que este concepto y sus sinónimos “ocultan una doble perspectiva”, la del individuo *desacreditado* y la del individuo *desacreditable*. En el primer caso, lo que hace diferente al estigmatizado ya es conocido o es aparente y, en el segundo caso, lo diferente no es conocido ni percibido. La discriminación racial y la que corresponde a la nacionalidad que recaen sobre los NNA inmigrantes

corresponderían a estas formas de estigmatización, respectivamente, que se mezclan, haciendo que los desacreditables sean desacreditados por los prejuicios que se tiene sobre la nacionalidad, en particular sobre la colombiana. Como lo explica el autor, el estigma funciona como una ideología que justifica la inferiorización de la persona, con base en la diferencia, de aquí que en el caso de los niños se utilicen los insultos raciales y comparaciones y metáforas con animales por los rasgos de primitivismo, salvajismo o por atribuciones de similitudes físicas. Las respuestas de los desacreditados funcionan, también, como respuestas naturales por su condición de diferentes, lo que hace que la violencia o la indisciplina sean características propias del comportamiento por la diferencia. El estigmatizado aprende su estigma y las consecuencias de poseerlo.

En otra institución, Mariana (14) y Rubén (12), aunque no son negros, pasaron por situaciones similares. En una fundación en la que estudiaron por dos años, antes de entrar al colegio y a la escuela donde estudian actualmente, eran castigados con ejercicio físico y trabajos en la cocina o en otros sectores del colegio. Sin embargo, cuentan que la relación con sus compañeros de aula era buena, a pesar de que al comienzo eran señalados por colombianos.

Con las niñas del salón bien. Lo un poquito maluco es que yo al principio era “me llamo Mariana, Mariana” y por allá me llamaban “colombiana, la está llamando el licenciado”. “¡Que no me llamo colombiana... me llamo Mariana! si no, tendría el nombre de colombiana en la frente”. ¿Cómo me dicen a mí en la calle? ¡colombiana! Yo digo “no me llamo Colombiana, me llamo Mariana”.

Me molestaba un poquito [que me llamaran así] porque empezaba a hacer esa bulla, todo el colegio “colombiana” y todo el mundo así “¿colombiana? hay una colombiana en el colegio”. Se volvió incómodo. Y con las peladas más grandes “ah, una colombiana.... ¡eso es para problemas!” Eso decían porque había más colombianas el año pasado y como que hicieron problemas el año pasado con los peladitos.

Pero, a medida que ha avanzado el tiempo y Mariana y sus compañeras (estudia en un colegio femenino) se han conocido más, su relación ya no

es conflictiva, se siente apreciada y respetada por sus compañeras, lo que evidencia que, a través de las interacciones, los procesos de transformación de relaciones en la escuela también tienen cabida.

[...] Pero ya no. Llego yo y todo el mundo saluda. Yo no tengo problema con nadie. Ya no es como al principio. Ya es “Mariana tal, Mariana cual” ya no es “colombiana” o le escuchaban a la profesora de Matemáticas y ella decía “ella no se llama colombiana, se llama Mariana”.

Rubén, su hermano, estudia en otra escuela fiscal y refiere una experiencia similar: al comienzo llamaba la atención de sus compañeros el que fuera colombiano, pero no tiene interacciones marcadas llamativamente por discriminaciones, como sí sucede con otros niños. Es interesante que, al parecer, para Rubén, el ser extranjero es una anormalidad, que se evidencia en la extrañeza de la presencia de niños de otras nacionalidades en las escuelas, la cual podría despertar la curiosidad positiva de sus compañeros, pero que en realidad está mediada por los estigmas de la nacionalidad que anteceden las relaciones de los niños en la escuela y fuera de ella.

Me siento bien en la escuela porque ahí me tratan como a cualquier niño, como si yo fuera normal... todos mis compañeros; sino que a mí se me acercan todos los compañeros y yo, como soy colombiano, entonces apenas yo llegué empezaron a preguntar si soy colombiano, si soy colombiano, pero después ya empezaron a juntarse conmigo, ya casi todos los de la escuela me conocen a mí. La profesora se lleva bien conmigo, si no entiendo algo, alzo la mano, ella vuelve a repetir hasta que entendamos. [...]. A mí no me hacen sentir mal mis compañeros, a otros niños sí por lo que son gorditos, flacos, a ellos los molestan (Rubén [12], Cali, Colombia).

Los insultos y agresiones a otros dos jóvenes colombianos parecían interminables en una escuela en la que estudiaron anteriormente. Cuando llegaron por primera vez a Ecuador, hace ocho años, fueron agredidos por sus compañeros: “[...] Nos gritaban ‘guerrilleros, te voy a traer a mi papá antes de que traigas la guerrilla a este colegio’ ” (Augusto [16]). Michael (17), su hermano, estaba en un grado mayor, y también era agredido en su salón:

“Me decían ‘guerrillero, van a traer a las FARC..., por qué no le echan de este colegio... que qué hace con la plata del país de nosotros’ ”.

Según estos hermanos, a medida que pasaron los dos años que permanecieron en la escuela, los insultos fueron más seguidos: “Fue más el segundo año que el primero. Cuando ya pasé a sexto se intensificó la discriminación con los más grandes. Ahí me decían ‘guerrillero, vaya de vuelta a su país, guerrillero’, a mí me daba tristeza y me iba al salón a llorar” (Michael [17]).

En el colegio en el que estudian actualmente han tenido problemas con sus compañeros por andar con algunas niñas que antes tenían novios ecuatorianos. Se han visto involucrados en peleas fuertes, hasta el punto de que la conciliación en la escuela no fue posible y los padres de los jóvenes ecuatorianos los demandaron. Ahora tienen que acudir a la Fiscalía para hacer declaraciones sobre los casos de agresión contra sus compañeros.

A propósito de lo anterior, cuentan sobre su relación con las niñas y los niños del colegio, en el que llevan siete meses estudiando:

Es que al principio todas las de noveno y todas las peladas, detrás de los colombianos. Entonces armaron una banda para evitar que las peladas nos sigan y no pudieron. A mí me cogieron entre tres y me pegaron y al único que metió de mis compañeros le preguntaron: “qué pasa con los colombianos”. A ellos no les dijeron nada y a mí me querían suspender y yo no les quería decir nada y la rectora armó el problema y preguntaron al compañero cómo fue y no podían creer que nosotros no tuvimos la culpa... “que los colombianos vienen a hacer problemas”, decía la rectora. La única que me defendió fue la inspectora del colegio (Augusto [16], Armenia, Colombia).

Con las chicas unas veces bien y otras... mal, porque a unas les decimos que somos colombianos y no nos hablan. [...] Al principio decían: “¡ah, colombiano!”. Entonces todo el mundo lo miraba a uno como de una manera muy fea. Lo mismo pasa... que hay unas peladitas que le quieren hablar a uno, pero no sé por qué no se acercan y mandan a decir que les da pena o que les da miedo; entonces yo me les acerco y les pregunto y me dicen: “no es que usted es colombiano y eso”, entonces yo les digo que no pasa nada si yo no como ni muerdo (Michael [17], Armenia, Colombia).

A pesar de las peleas con algunos compañeros que los acusan de “haberles robado las novias” y del miedo que pueden sentir algunas niñas por ser colombianos, reconocen que no hay problemas con sus otros compañeros y que se sienten apoyados dentro y fuera del aula. En la selección de fútbol del colegio son reconocidos, aunque algunos no los quieren por ser buenos jugadores y ellos se quejan de que a veces no les pitan las faltas que cometen contra ellos.

Entró el profesor y pitó y nosotros dijimos: “profe, pero no acaba el partido”, y él dijo: “no, pues, ya qué, ¿quieren más?, ya van ganando 9-1. Entonces siempre era así, nos terminaban el partido y las faltas que nos hacían a nosotros no las pitaban. Pero los compañeros del salón nos apoyaban (Augusto [16], Armenia, Colombia).

En el salón hay unos que dicen que qué pasa... Ellos se meten por nosotros para hacernos quedar bien porque aquí los ecuatorianos son como súper solidarios. Entonces cuando alguien necesita una hoja, por ejemplo, arrancan y le dan dos y le dicen “tenga” y entonces vienen y le colaboran a uno en cualquier cosa y le ayudan (Michael [17], Armenia, Colombia).

Michael se refiere a los ecuatorianos como racistas, a causa de la discriminación que él, su hermano, su hermana y sus padres han sufrido en diferentes lugares. Sin embargo, también reconoce que el racismo no es solo hacia ellos como colombianos, sino que se da también entre los mismos ecuatorianos.

Yo les decía a unos compañeros: “no sé por qué ustedes son tan racistas, no sé de qué les da miedo; tenga por seguro que si algún día su familia le dice vamos a Colombia a visitar y llega a Colombia con su acento ecuatoriano, tenga por seguro que no le van a decir nada ni le van a hacer nada”. Y me preguntó por qué y dije: “en primer lugar en nuestro país las puertas están abiertas a todo el mundo, en segundo lugar la gente allá es como más amable, más amigable, es más sociable, y la violencia que se tiene es entre nosotros mismos, no contra las demás personas, y si usted llega a Colombia, como es aquí, diciendo que los colombianos son esto y esto otro, tenga por seguro que ahí sí le van a hacer algo, pero si usted llega diciendo cómo le va mijo [...] le van a ayudar.

Pues Ecuador sí es un país bonito.... tiene partes bonitas, de gustarme el país sí... pero la gente no. La forma de hablar de la gente, no sé... se expre-

san como muy feo... O sea, me da risa también por el acento pero... pero dicen muy malas palabras. No me gusta. El trato hacia la gente también... o sea, no solo con nosotros sino que se tratan mal entre ellos mismos. Yo he visto que, por ejemplo, llega uno de Guayaquil acá a la Sierra y los de la Sierra tratan mal a los de Guayaquil, no les caen bien, entonces les dicen “usted es de Guayaquil, concha de no sé dónde” y empiezan a tratarlo mal (Michael [17], Armenia, Colombia).

Augusto y Michael cuentan que la relación con sus compañeros mejoró luego de una clase de Estudios Sociales en la que hablaron sobre migración y movilidad humana. Por la presencia de ellos y otros colombianos que había en el aula, el profesor trató el tema con asesoría de una de las psicólogas del Servicio Jesuita para Refugiados y Migrantes.

Nos dieron una clase los Jesuitas, nos llevaron para que nos dieran una clase sobre eso. Nos trajeron videos (Michael [17], Armenia, Colombia).

A los compañeros les gustó la clase y decían que ya entendían por todo lo que teníamos que pasar (Augusto [16], Armenia, Colombia).

El profesor también dijo que esta clase la hizo con información de nosotros porque mi papá explicó cuál era la problemática que teníamos ahí en el colegio y dijo [el profesor]: “espero que ustedes los entiendan y sepan cómo es que viven ustedes porque yo veo que aquí los tratan bastante mal”. Aunque él era uno de los que nos discriminaba, entonces dijo que quería que los compañeros nos entendieran por qué estábamos, qué hacíamos para sobrevivir y todas las dificultades que nosotros teníamos (Michael [17], Armenia, Colombia).

Muchas veces, la discriminación y el maltrato a los colombianos en las escuelas, tanto de parte de estudiantes como de profesores, tienen que ver con el desconocimiento de la situación que viven los migrantes en su país y las causas que los obligaron a salir de este. Ese desconocimiento hace que sean juzgados de acuerdo con prejuicios generalizados sobre los migrantes y según los estereotipos que pesan sobre la nacionalidad colombiana. Sin embargo, como se evidencia a través de este caso, es posible realizar trans-



formaciones en las relaciones entre estudiantes y profesores proveyendo información y abordando los problemas de frente, no negando los orígenes de la violencia en las escuelas y la discriminación que en estos espacios se vive, como generalmente sucede.

Por otra parte, a Rocío (17), quien estudia en Carapungo, en la jornada matutina, la escuela le ha servido para sentirse integrada en Ecuador. A pesar de que cuando llegó de Colombia con su familia no pudo acceder a ninguna escuela porque “siempre necesitaban papeles para demostrar que estábamos legales”, logró que la aceptaran en una y allí empezó a tener amigos: antes de ingresar a la escuela “la pasaba en mi casa. No salía... más que nada no sabía hablar como los que hablan aquí, entonces me sentía incómoda. Después, ya a los dos meses de estar en la escuela, ya salía de mi casa y justo en eso comenzó carnaval y salí con mis amigos, juntos”.

Rocío narra, en general, una experiencia agradable con sus compañeros, sin conflicto por ser colombiana, pero enfrenta situaciones de angustia porque es la chica más grande del curso y eso la hace sentir mal cuando ella o sus profesores la comparan con sus compañeros de menor edad y cuando piensa que va a terminar muy tarde sus estudios, a pesar de que pasó anteriormente por validación de varios grados para no continuar retrasándose.

Sin embargo, la situación de otros NNA inmigrantes en la misma escuela, en la jornada de la tarde, es diferente. Aunque la mayoría señala que los amigos que tienen en la escuela les han ayudado a sentirse integrados, lo que significa que se han acostumbrado a su vida en Quito, a ciertas comidas y a la forma de hablar, insisten en que se sienten permanentemente discriminados en medio de los conflictos que tienen con otros estudiantes.

Benedicto (14) cuenta cómo ha tenido enfrentamientos con algunos compañeros a causa de los estereotipos que pesan sobre los colombianos y que recaen con frecuencia en los niños y adolescentes, generando respuestas agresivas y racistas de su parte como estrategia de defensa.

Ecuador no me gusta para nada. Es muy aburrido, la gente se la monta a los colombianos. Los compañeros dicen que los colombianos son traficantes, que son guerrilleros y siempre buscan problemas, porque dicen que los colombianos siempre buscan peleas, los de la mañana, los de la tarde, de décimo. Me dicen: “colombiano malparido, regresa a Colombia”, enton-

ces... yo les doy problemas... les doy bien duro [...]. Sí se pelea acá en Ecuador, por lo mismo que soy colombiano, siempre es en la escuela. Yo he tenido peleas con ¡ufffff! No peleas sino... es que son lamparosos. El otro año Santiago me estaba diciendo que yo volviera para Colombia que yo era un no sé qué y yo le dije "...en Colombia estimamos más a los ecuatorianos y se supone que tienen cara de indios y son longos", eso yo le dije.

Nuevamente, como en el caso de Sebastián (12) y de otros niños y niñas que participaron en el grupo de discusión, la discriminación es contestada con otra discriminación o con violencia física, como ha sucedido, según las narraciones de los NNA inmigrantes, con mayor frecuencia, entre los niños de grados mayores, de octavo a décimo. Los insultos entre los niños van y vienen, de estereotipos por nacionalidad a estereotipos raciales que aparecen como herramientas a ser usadas para confrontar al otro, disminuyéndolo con referencias a rasgos generalizantes de las identidades que se les atribuyen. Cada uno responde, con su estigma y desde el estigma de los otros, y apropiándose de las estrategias de exclusión que ofrece el racismo, en un juego por ganar posiciones de poder:

*Sebastián:* Yo quería venir a Ecuador pero me arrepentí porque es diferente [...]. A veces como que a uno lo discriminan... los longos.

*Mario:* A mí me discriminan.

*Sebastián:* Los longos de mier...

*Entrevistadora:* ¿Y quiénes son esos?

*Sebastián:* Los indígenas.

*Entrevistadora:* ¿Pero todos son indígenas, solo los indígenas, o qué? ¿Cómo así?

*Varios niños a la vez:* Los profesores... Todos...

Soledad (14) también comenta que algunos de sus compañeros la tratan mal: "A veces me dicen 'colombiana tal, tal', 'hija de ver... o hija de p...', un montón de cosas, pero yo... y ya no dicen nada, y ya, o sea una se hace respetar".

Aunque en el siguiente relato de Carolina (14) se manifiestan problemas típicos de cualquier entorno escolar, como en los que se enfrentan

los ‘niños disciplinados’ contra los ‘indisciplinados’, los ‘malos estudiantes’ contra los ‘buenos’, los más activos contra los más pasivos, etc., que responden a las etiquetas o clasificaciones que se reproducen en las escuelas y que por lo general marcan los trayectos de vida de las personas más allá de estas, se puede observar que la nacionalidad se usa como una diferenciación pertinente en los casos de conflicto, y está cargada de significación tanto para el nacional como para el extranjero, pues los dos conocen y validan el estigma que recae sobre los sujetos gracias a ella.

Desde que comenzamos el año estábamos los dos [ella con un compañero], pero él piensa que uno se le va a dejar y yo no soy de esas. Me molesta porque yo soy la presidenta del curso, entonces les digo: “ya”, porque me estresa que estén parados y haciendo bulla y les doy trabajo y es para que lo hagan, entonces ellos no. Y empiezan a gritar y lo molestan a uno y les grito: “cállate”, pues ya me sacan la rabia, y ahí me dice: “sabes qué, devuélvete a tu país, deja a los ecuatorianos en paz...; qué pena ser colombiano...!” y yo le digo: “sí soy colombiana y a mucha honra, yo no quiero ser ecuatoriana”, ahí empezamos a discutir entre los dos (Carolina [14], Bogotá, Colombia).

El tener una nacionalidad, en particular la colombiana, el ser identificado por los otros a través de ella, legitima la violencia ejercida contra los sujetos. No solo sucede en las escuelas; todo colombiano, cuando viaja fuera del país, sabe que la nacionalidad y los contenidos asociados a ella se llevan inscritos como una marca que justifica, por ejemplo, los excesivos controles fronterizos. Tanto en la escuela como fuera de ella, las diferenciaciones definen las posiciones de los actores en los espacios en que existen sistemas simbólicos organizados desde estas diferencias y ejercen desde allí diferentes poderes (Bourdieu, 1999).

Si bien los colombianos son discriminados por su origen, muchos de los niños reposicionan su poder identificándose como mejores estudiantes, como más “despiertos y vivos”, como más capaces de responder ante las agresiones, pero también como más afectuosos y solidarios, y como más blancos que los ecuatorianos. Recurriendo a las metáforas de juego utilizadas por Bourdieu, se puede decir que el valor de una ficha en un tablero

de ajedrez depende tanto de su posición en el sistema como de su relación con otras, y desde aquí se podría entender cómo el capital simbólico, disminuido por los estigmas, depende, asimismo, de las posiciones y las disposiciones en el campo y del reconocimiento de los otros. Es por esto que, a través de respuestas que van desde comparaciones por los logros académicos hasta el racismo, los niños inmigrantes se apropian de los mismos recursos de exclusión como respuesta a los órdenes de poder que los ponen en desventaja por su origen, su nacionalidad y su raza.

Para algunos de los niños retornados de España, aunque hayan nacido en Ecuador o sean hijos de ecuatorianos, las diferencias evidentes de acento o de léxico también son fuente de discriminación y de asunción de características censurables entre sus compañeros. En algunos casos, haber viajado y vivido fuera del país hace que sean valorados por sus compañeros, que tengan más amigos –quizás por el prestigio que supone viajar o vivir en Europa– y que las conversaciones a la llegada a la escuela fluyan a través de las preguntas y las respuestas sobre su experiencia en España, siempre y cuando se adecuen a la norma esperada de acción como ecuatorianos. Cuando se presentan diferencias de acento, marcadas por el ceceo, entran en la categoría de “otros”, lo que los hace ser rechazados. Los NNA retornados que no hablan diferente, como en el caso Nuria (11), Rosario (11), Armando, Alexander (13) y Patricio (12), no tienen mayores conflictos con sus compañeros por su experiencia migratoria; no son considerados como *otros*, extraños a la comunidad mayoritaria.

Juliana (11), de padres lojanos, nació en Zaragoza y hace tres años regresó a Ecuador. Cuenta que tiene varios amigos, aunque fue difícil hacerlos. Recuerda que cuando llegó a la escuela tuvo problemas con algunos de sus compañeros de clase porque la trataban mal. “Mis amigos me decían “lojana comeperro” porque no creían que yo había nacido en España. Me decían que era de Loja y creo que los lojanos comen perro. El nacer en España me dificultó hacer amigos porque no tenía tanta confianza con ellos y me daba miedo de que me siguieran insultando más”.

El tener familia ecuatoriana hace que se le exija ser ecuatoriana; sus compañeros le insistían en que cantara el himno nacional y, en un afán de asimilación y de eliminación de una diferencia que no está bien a los

ojos de sus compañeros ecuatorianos, le reclamaban que hablara ‘normal’, según la norma de la comunidad a la que se supone que pertenece por herencia.

*Juliana:* Mi relación con mis compañeros es buena pero a veces me enoja con ellos porque me hacen enfadar, porque yo hablo así y me dicen: “qué mal me caes”, y yo les digo: “y tú me caes más mal”. Les caigo mal porque me dicen que hablo así, raro. Que tengo que hablar como mi sangre, pero yo les digo que no, porque mi idioma es lindo y no voy a cambiar.

*Entrevistadora:* ¿Tienes un idioma diferente?

*Juliana:* Sí. Porque hablo con la “c” y con la “z” y además aquí son muy serranos. Hablan raro, como los... no sé... pero hablan raro.

Su hermana Samanta (13), quien nació en Loja, pero se fue con sus padres a España cuando tenía ocho meses, cecea también y relata relaciones con sus compañeros similares a las de su hermana.

Me saben igualar como hablo, me remedan, no sé por qué, me dicen “joder, tío”, así. Eso me hace sentir un poco mal porque no me gusta que me igualen. Me da rabia cómo hablan, cómo intentan igualar. Yo no me siento diferente de mis compañeros del curso, pero ellos sí me sienten un poco diferente [...].

[...] Mis compañeros estaban extrañados por mi forma de hablar, pero yo no les entendía cosas que decían acá [...]. Me trataban bien en general, pero no me hablaban tanto, no sé, es que ellos pensaban que los españoles eran malos porque vinieron a colonizar Ecuador, creo, y los trataban mal en la Conquista y yo les decía que eran buenos, pero ellos se quedaban callados. No me sentí bien recibida, ellos me pedían que hablara como ellos.

La exigencia de ser como un *nosotros*, tácita o explícita, se percibe también entre algunos niños colombianos. Algunos de ellos no identifican a otros como colombianos porque “se les ha pegado el acento” y porque tienen más amigos ecuatorianos. Igualmente, señalan falta de solidaridad de parte de ellos y, por lo general, afirman que ya son más ecuatorianos que colombianos. Esto, que es asumido por los NNA colombianos como una pérdida de identidad, genera que los otros sean rechazados, que sean considerados,

justamente, como *otros*, con los que ya no hay identificación y empatía. En el grupo de discusión realizado en la escuela de Carapungo, algunos estudiantes colombianos no pudieron ser invitados por el rechazo que generaban entre los mismos niños colombianos; a una niña en particular, quien no asistió, Cristina (14) se refirió como que “ya tiene cara de ecuatoriana”. Otros adolescentes colombianos se referían a ellos y a otros dos hermanos como los únicos colombianos en su curso, aunque luego aclararon que había otros dos más, pero que no eran amigos de ellos y que no los consideraban colombianos porque siempre estaban de parte de los ecuatorianos y hablaban como ellos. Además, desde su perspectiva, tampoco vivían las mismas exclusiones que ellos.

El identificarse con un *nosotros* implica la pertenencia a una comunidad definida por valores compartidos, prácticas y marcas consabidas referentes a la identidad que, se supone, se deben compartir entre sus miembros, como el acento y la solidaridad, los cuales determinan a qué bando se pertenece, de qué lado de la frontera física y simbólica se está. Pero también sufrir el mismo trato, compartir las discriminaciones, ayuda a reforzar la identificación con los otros iguales. Los discriminados, los estigmatizados por la misma causa, forman así una categoría que les permite identificarse entre ellos; no es casual que muchos de los adultos inmigrantes, que pueden tener más espacios de socialización que los niños, tengan más amigos de otras nacionalidades que ecuatorianos y se identifiquen con ellos en las situaciones de vulnerabilidad, tal como lo han expresado algunos cubanos y colombianos que señalan empatía mutua (grupo focal con cubanos, 2011).

### Las relaciones con los docentes

Como se ha visto, las interacciones de los estudiantes en la escuela se ven mediadas por diferentes conflictos en los que se revela la discriminación. Sin embargo, los NNA inmigrantes señalan que, en la mayoría de los casos, son los profesores los que los hacen sentir peor en las escuelas. En la variedad y complejidad de interacciones, así como también tienen buenas

relaciones con sus compañeros, encuentran apoyo por parte de algunos docentes que se preocupan por darle solución a sus problemas y que mantienen relaciones más horizontales. Pero se debe tener en cuenta que con los docentes y directivos de las escuelas media otro tipo de relaciones de poder, que tienen que ver con el estatus diferenciado que ocupan los niños frente a los adultos y con los roles desempeñados por cada uno de ellos. El poder que se disputa aquí ya no es por competencia académica, por amigos, por popularidad o por parejas; es por el control de la disciplina, el mantenimiento del orden en las instituciones, el estatus de los docentes frente a los estudiantes y el respeto que los estudiantes les deben a sus profesores. Es en el marco de estas disputas de poder donde se ubican los maltratos y las discriminaciones.

En general, los NNA inmigrantes entrevistados señalan que se sienten bien en sus escuelas por sus amigos, pero no por los profesores y directivos. Por ejemplo, en la escuela de Carapungo surgió la siguiente conversación en el grupo de discusión:

*Rosario:* Mis amigas me hacen sentir bien, mis profesores no.

*Sebastián:* Mis amigos y amigas. Los profesores no. El director tampoco, él empeora.

*Varios estudiantes:* Los adultos en general nos discriminan.

*Cristina:* No nos entienden, los adultos no lo entienden a uno.

*Brayan:* Es que no dejan hacer lo que uno quiere, quieren ordenar en todo.

*Cristina:* Su manera de expresarse es diferente, quieren poner sus reglas con nosotros; aunque nosotros somos diferentes quieren que seamos como ellos, pero no somos iguales.

Además de las diferencias que los NNA notan en el trato por la asimetría de las relaciones entre niños/estudiantes-adultos/profesores, otro conflicto que destacan es el trato irrespetuoso, que pone en desventaja a los estudiantes por las posiciones de poder que se disputan constantemente y que están autorizadas por la institucionalidad de las mismas en la escuela. Cuando las relaciones son simétricas o el poder es negociado y los niños y niñas se sienten más cerca de sus docentes y respetados por ellos, los conflictos disminuyen.

*Mónica:* Lo que me gusta es pasarla con mis amigas y lo que no me gusta es que los licenciados son súper groseros. La licenciada de Música pone apodos y como una no dice nada dice: “tú fuiste” y una sin hacer nada.

*Rosario:* No me gusta el profesor de Música porque nos insulta y nos dice: “ustedes no saben nada”.

*Andrés:* [...] Yo ya lo había hecho [el ejercicio] entonces como yo ya había hecho eso, me comienza a fastidiar porque yo le había dicho a un amigo cómo hacerlo; entonces la licen se pone brava y comienza a fastidiar y dice: “sálgase”, y comienza y me saca de la clase y a veces me trata mal, pero... Bueno, yo tengo buenas notas con todos y el único profesor que me cae bien es Juanito, porque trata de hablar con uno, juega con nosotros, eso es lo único que me gusta de la escuela.

Además, la discriminación por parte de los profesores es otro de los problemas señalados por todos los NNA inmigrantes entrevistados. Directa o indirectamente, han sufrido o han percibido tratos diferenciados por su origen, especialmente los NNA colombianos:

*Sergio:* No me gusta cómo tratan los profesores, gritan mucho y ese que estaba de Música estaba discriminando a los colombianos. Decía que nosotros veníamos a robar, que los ecuatorianos nos dan comida, trabajo y eso es mentira, viendo que uno consigue el trabajo, el estudio por sus propios medios. Nos decía eso en todas las clases, delante de todo el mundo.

*Entrevistadora:* ¿Y sus compañeros qué decían, por ejemplo?

*Sergio:* Decían que sí, apoyando al profesor. Yo decía que eso era mentira. Y también decía que yo era un vago, porque una vez yo estaba aburrido, vino él y yo no entré a la clase y dijo que yo era un mediocre, un vago, que me fugaba de las clases.

*Entrevistadora:* ¿Qué le hace falta a la escuela para que te sientas muy contento y quieras venir todos los días?

*Sergio:* Mejores profesores, que no discriminen.

La escuela de Carapungo no es la única institución donde los NNA colombianos señalan algún tipo de trato diferenciado, de discriminación y maltrato específico por su nacionalidad. Recordando su trayectoria escolar, Mariana afirma que en las escuelas donde ha estudiado los profesores se han fijado más en su comportamiento o han realizado comparaciones.



Los profesores sí se fijan más en uno. Nos tratan igual, pero un poquito diferenciada. No le dan la misma confianza como a las otras niñas. [...] La profesora de Matemáticas no me dejaba entrar a clases y me daba en la cabeza y decía: “señorita, no estamos en Colombia”; es que entregaba unos ejercicios de Matemáticas y yo los sabía de una forma y yo le explicaba y me decía: “no, así no son, son como yo le diga”, y a la final salían los mismos resultados; “no, no son así” ¡y cero! y me decía: “niña chuncha [sunsha], niña boba, niña estúpida”. A la otra colombiana le salió con esto igual. Y a ella la dejó en supletorios, no le dejó pasar Matemáticas (Mariana [14], Cali, Colombia).

En la escuela donde estudiaban Michael y Augusto también estaban presentes estos conflictos, aunque no provenían de todos los profesores: “El único que decía cosas era el profesor de Música: ‘colombiano, chucha de tu madre!’ ” (Augusto [16]).

En este caso en particular, así como en otros ya señalados, los niños colombianos son colocados en posiciones humillantes, a realizar tareas que no son propias de su rol de estudiantes, para ratificar el poder de los profesores, a través de la obediencia debida que muchas veces justifica el maltrato físico.

Me ponía a barrer el salón, a recoger los papeles de los otros, todo eso hacía. Es que él quería que yo le sirviera como el empleado y quería que yo le hiciera todo lo que él quisiera, a barrer, a trapear el salón... y me dijo que borrara el pizarrón y yo me fui suavcito y me jaló así rápido y ahí me pegó y él dijo que jugando yo me había golpeado (Augusto [16], Armenia, Colombia).

Los tratos diferenciados y el poder desigual se manifiestan de múltiples formas, de acuerdo con lo que se evidencia en los relatos de los estudiantes. Los NNA colombianos funcionan como chivos expiatorios responsables de la indisciplina y de los problemas, en general, que hay en las escuelas. En temas de robos y consumo de drogas, los estudiantes colombianos, en especial los de género masculino, son los señalados en primera instancia por sus profesores, lo que evidencia una vez más cómo funcionan los estereotipos de nacionalidad y género en la práctica discriminatoria en las escuelas. La baja de notas, la amenaza de baja de grado, la exclusión de los grupos de trabajo y las citaciones constantes a la oficina de los directivos son otras formas en las que se manifiestan los tratos diferenciados en relación con los estudiantes ecuatorianos.

Yo me siento mal. No me gusta. Nada me gusta. No me gustan los profesores, los alumnos, el rector, la subdirectora, la secretaria [...], porque parece que ella mandara más que el director, y es verdad... manda más que el director, ella me bajó cuatro puntos en disciplina por botar el diccionario. Y la de Inglés me echó la culpa delante de mis amigas y ellas me dijeron: "... no, porque ella no nos indicó [cómo tenían que realizar una tarea] y además las colombianas no son nada, son unas chicas divertidas y tú no haces nada". Chicas divertidas... o sea... los hombres son un fastidio, pero tú sabes... porque ellos son los que mandan, a mí que soy mujer, me discriminan más los hombres, porque me tratan mal, a veces, y después aprenden, se hacen respetar [las niñas] y ya. [...] La de Naturales como que me echaba, o sea, cogía a un grupo y a mí como que me desplazaba, entonces tuve que hablar con el director; entonces hizo una reunión aquí en este salón con todos los del curso, que ella atacaba a todos y más a mí, entonces de ahí mi mamá le dijo que qué tenía con los colombianos y dijo que tocaba tenerles un tratado especial, entonces le dijo [la mamá] que nosotros no éramos nada especial, ni nada de eso para que nos tratara así, entonces ahí cambió (Soledad [14], Bucaramanga, Colombia).

A mí me han tratado mal, no por otras cosas sino por ser colombiano. Porque dicen que yo soy colombiano y que fumo marihuana, cocaína y todo eso, entonces yo no me dejo, yo les digo que aquí también hay droga, no solo en Colombia, entonces yo me defiendo, pero los licenciados prefieren más a los compañeros que a mí. Siempre me dicen que no, que eso es mentira, que los colombianos son mentirosos, los colombianos siempre buscan los problemas, y a uno le toca callarse (Sergio [12], Cali, Colombia).

[...] Empezaron a fumar marihuana en el baño y ahí nos llamaron a nosotros. Hay cuatro colombianos en el salón. A nosotros nos llamaron, que quién era que fumaba marihuana en el baño, que estaban diciendo que era yo el que estaba fumando marihuana. Entonces le dije que no, que cómo se le ocurre, si a mí no me gusta el vicio, yo no soy vicioso, además no era mi forma de ser ni mi forma de estudiar, entonces el rector dice: "bueno, aquí vamos a tomar medidas extremas y no sé qué". También nos llevaron [a la dirección] porque estaban rayando las paredes [...] y otra vez "que ustedes son los que rayan las paredes en los baños, que por qué rayaron esto allá", y yo le dije: "pero si yo no...", "sí, a ustedes lo vieron unos niños de primero",

y yo les dije: “pero qué voy a rayar las paredes si tengo mis cuadernos en el salón”, y dijo: “a usted lo vieron”, y yo le decía que no y que no. Cuando después ya un amigo de nosotros dijo a la inspectora: “ellos no fueron, fui yo”, entonces la señora: “bueno, disculpen” (Michael [17], Armenia, Colombia).

Emilio Torres, uno de los profesores de la escuela de Carapungo, afirma que los estudiantes colombianos están integrados en la escuela, que son líderes, pero que sin embargo vienen de hogares disfuncionales y por eso tienen problemas en sus relaciones con los compañeros; son conflictivos, agresivos y tienen desconocimiento de la realidad geográfica del país. Se refiere a los niños colombianos como “hábiles para el baile”, pero afirma, a la vez, que son mal percibidos a causa de la imagen de Colombia que se muestra en la televisión, en series como “El cartel de los sapos”. A pesar de que el profesor reconoce que los docentes “no están preparados para atender a niños refugiados” y que “hay desconocimiento de su situación”, afirma que él, en sus clases, trata de hablar de la discriminación de y cómo se deben valorar las costumbres y la cultura de los otros. Sin embargo, su discurso es contradictorio, como mucho de lo que sucede en las escuelas: si bien afirma que los niños colombianos “son líderes y traen otras visiones, experiencias y vivencias”, dice que los refugiados “quieren todo y que no se les puede dar cuando nosotros los ecuatorianos ni lo tenemos”.

A pesar de lo expresado por el profesor, muchos de los estudiantes colombianos de la escuela se quejan del mal trato ejercido por su parte. En el grupo de discusión con niños colombianos surgió la siguiente conversación:

*Mario:* El profesor [...] me regañó. Hace... bueno, no sé... Bueno, yo estaba ahí y un niño empezó a colarse para dar el deber y él me empujó y yo le devolví a empujar y el licen dijo: “ah, vos qué...”, yo le dije: “¿qué”, y me dijo: “vos qué... colombiano tal, tal, tal”.

*Entrevistadora:* ¿Qué es tal, tal?

*Mario:* No puedo decir esas palabras.

*Entrevistadora:* Dilas, quiero saber qué te dijo el profesor. ¿Te insultó?

*Mario:* No, gracias... Después llegó y dijo: “colombiano hijjj”.

*Entrevistadora:* ¿Y tú qué hiciste?

*Mario:* Nada, me quedé ahí sentado.

*Cristina:* ¡Uy, yo no me dejo de ese profesor!

*Mario:* Ya cuando vino mi papá por la libreta de calificaciones ahí le dije que el profesor de Música me insultó y mi papi le dijo a la profesora y le dijo al director y el director no sé qué le dijo.

Los niños y las niñas se quejan, además, de otras actitudes del profesor, aseguran que es “morboso porque se sube el pantalón hasta la ingle” para mostrar sus músculos a los estudiantes y porque:

Él le tocó el trasero a una compañera mía, y además él la mira con unos ojos a una... ¡Uy, no! ¡Qué asco! Uno por no mirarlo, no se da cuenta, cree que es una persona normal, pero es morboso [...]. Es que se pone a contar un poco de cosas, hacía ejercicio y comenzaba a decir que íbamos a mostrar los músculos, cuando comenzaba ya a fastidiar y se subía el pantalón (Cristina [14], Bogotá, Colombia).

De hecho, este profesor ya tiene denuncias por parte de una familia colombiana por agresión a una estudiante del mismo colegio. Sin embargo, no han sido aplicadas sanciones que correspondan al trato discriminatorio del profesor hacia los estudiantes colombianos y ante otros casos de acoso, como lo afirman los estudiantes.

En el Acta de Resolución de la Junta Cantonal (2011) sobre este caso de discriminación, se pregunta al profesor cómo reacciona cuando se enoja con los estudiantes, y él afirma:

En este caso, si me trata de ignorante les digo que yo sí tengo título y con documentos me tienen que hacer corregir: “¿No tiene formas para dirigirse a los adolescentes?”. No, en este caso me está ofendiendo (Acta de Resolución, 2011).

Ante la disputa, la Junta Cantonal concluye del profesor:

Que entró en una disputa verbal sobre si la bandera de Colombia tiene o no escudo, a lo cual el profesor concluyó que dicha bandera no tiene escudo, exponiendo a una ridiculización de la niña ante sus compañeros; demostrando su intolerancia y falta de respeto hacia los derechos de la niña e imponiendo su autoridad (Acta de Resolución, 2011).

Como vía de solución, la Junta decide, con base en el Código de la Niñez y la Adolescencia, amonestar al profesor, y determina que el ACNUR ofrezca talleres en la escuela sobre movilidad humana y derechos humanos, con énfasis en derechos de la niñez y la adolescencia, a profesores, padres y estudiantes. Además, refiere que el profesor y la niña reciban atención psicológica, con el fin de que el profesor mejore la comunicación con sus estudiantes y que la niña “supere los conflictos emocionales que le han generado los hechos suscitados y se le apoye desarrollando fortalezas que le permitan una inserción positiva al entorno escolar” (Acta de Resolución, 2011).

Este es uno de los casos que han contado con una denuncia ante instancias fuera de la escuela; sin embargo, de acuerdo con los estudiantes, los tratos discriminatorios hacia los estudiantes por parte del profesor continúan. Esto hace pensar en el grado de efectividad de talleres para los profesores que duran unas cuantas horas, y que, como ellos mismos afirmaban, no les ayudan a solucionar los problemas inmediatos que deben enfrentar en la cotidianidad con los estudiantes. Según la psicóloga y el director de la institución, los problemas más apremiantes que tienen que enfrentar son las drogas, las pandillas y la violencia —en los que no hay estudiantes colombianos involucrados, según reconocen las autoridades escolares—, en los que median la Policía y la DINAPEN. Casos específicos de discriminación generalmente no llegan a instancias del DOBE de la escuela. Frente a las drogas, las pandillas y el acoso sexual que se ven en la escuela de Carapungo, la discriminación, con todo lo que implica en las interacciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, es un problema menor.

Sin embargo, la violencia institucionalizada ratifica constantemente el lugar de desventaja que tienen los estudiantes, ‘menores’, frente a los profesores adultos, y el que ocupan aquellos estigmatizados por condiciones de origen, por su aspecto físico o por su rendimiento escolar, sean extranjeros o nacionales.

Para los profesores y los directivos de los centros educativos, las prioridades son otras, la disciplina y el rendimiento académico, las cuales no pueden enfrentar con tanta eficacia como antes, puesto que el Código de la Niñez y la Adolescencia “protege demasiado a los niños y deja sin herra-

mientas a los profesores para actuar”, de acuerdo con la opinión de algunos de los profesores entrevistados en las escuelas de San Antonio y Carapungo. Según el rector de la escuela de Carapungo, con el Código referido, los padres y los estudiantes solo piensan en que se cumplan los derechos, pero no en los deberes.

Nosotros vivimos acá “psicosiados” [*sic.*] [...], cuando hemos exigido deberes, hemos sido amenazados y denunciados por padres de familia por la situación de maltrato a los estudiantes, denuncias en el Ministerio, en la Presidencia de la República, en la Junta Metropolitana, pero no han podido comprobar lo que han dicho, hasta aquí hemos salido bien, entonces eso significa que el docente sí cuida, pero tampoco puede exigir mayor cosa, porque el momento en que el maestro exige, los otros ya lo catalogan como maltrato. Esto hace que el rendimiento de los estudiantes mengüe y yo no sé cómo va a salir hoy, que a través de la SENACYT se está aplicando [exámenes] a los que van a egresar de bachillerato [...]. Las denuncias han sido, por maltrato físico, unas dos, por psicológico más (Entrevista a Luís Tapia, rector de la escuela de Carapungo, 2012).

Como se puede concluir de este relato, así como de otros casos en que los profesores cuentan de sus métodos para que los estudiantes aprendan, la violencia y el maltrato están justificados por el fin educativo y de enseñanza que deben cumplir ellos como profesores y las unidades educativas en general. Respecto a casos de maltrato específicamente por la nacionalidad, el rector de la institución refiere el mismo que ya se ha sido citado anteriormente:

Sí, tuvimos una denuncia de una chica colombiana, que al momento parece que ha huido del país, no está asistiendo, pero ahí se decía por maltrato psicológico del profesor, porque había estado hablando sobre el himno nacional y entonces al referirse en esa situación, preguntas que el profesor había hecho, la chica le había dicho: “no, yo no sé porque soy colombiana” y el profesor le dijo: “bueno, si no sabe el de Ecuador entonces el de Colombia”, y tampoco la muchacha había respondido y entonces dijo que el profesor le había dicho “colombiana de pacotilla”, y esa palabra le llevó a ser denunciado. Lo de pacotilla significa que si dices que eres colombiana

deberías saber por lo menos tus símbolos patrios, entonces, si no sabes eso únicamente eres colombiana de nombre; así sería eso de *pacotilla* (Entrevista a Luís Tapia, rector de la escuela de Carapungo, 2012).

Según el Acta de Resolución, también hubo maltrato físico; aunque en el relato del director su omisión puede corresponder a un olvido, para los profesores y las directivas es difícil reconocer que en sus instituciones se ejerce violencia por parte de los adultos hacia los niños, y cuando se reconoce, se justifica. Pero, por lo general, este problema se oculta, lo que conduce a que los casos no sean tratados con miras a resolver el problema de manera definitiva. La referencia al *huir* deja entrever la calidad de fugitiva (¿de la escuela, del país?) que le es asignada a la niña, y la explicación sobre el adjetivo *pacotilla* evidencia la obligatoria asunción de respeto y conocimiento de los símbolos patrios por parte de los niños-ciudadanos. Es tan importante el conocimiento de los símbolos patrios, que en las escuelas se dedica tiempo para cantar en formación el himno nacional e izar la bandera, por lo general, por parte de los estudiantes más destacados por su rendimiento académico y su excelente disciplina. En las escuelas de Ecuador se realiza el *minuto cívico*, en el que se habla de temas de interés para la comunidad educativa y se canta el himno nacional y el de la escuela, según cuentan los niños.

Cuando se presentan quejas por parte de los NNA por discriminación ante los profesores o las directivas, los intentos de solución en principio abordan el problema de la discriminación como la manifestación de situaciones individuales y aisladas, generadas por traumas y que provocan traumas, pero no como un problema social; no se propone, por ejemplo, el debate o la socialización al interior de las comunidades educativas sobre la discriminación y el racismo –no solo en relación con la inmigración, sino en relación con todas las formas de desigualdad existentes en la sociedad– con lo cual se invisibiliza esta problemática, que tiene un amplio trasfondo histórico vinculado al mismo proyecto de integración de la nación ecuatoriana. Como es obvio, negar la discriminación no desaparece el problema; sin embargo, este tema por lo general no se discute explícitamente, ya que la escuela es concebida como un lugar modelo de construcción del deber

ser ciudadano y, por consiguiente, se priorizan otros problemas considerados más relevantes por su vínculo directo con lo académico.

Por otra parte, el discurso de la igualdad en el trato con los estudiantes está presente entre las directivas y los profesores de las escuelas. Sin embargo, esta idea oculta, justamente, las diversidades existentes entre los estudiantes, al no tener en cuenta las experiencias previas de educación que los niños han podido tener en sus países de origen, las dificultades de aprendizaje y de interacción en las escuelas. Los profesores entrevistados en todas las escuelas afirman que dentro del aula no dan un trato especial a los estudiantes y que tampoco conocen las razones por las que han migrado, ni sus experiencias escolares previas. Cuentan que, usualmente, se van enterando a medida que pasa el curso, si los padres y madres de familia o los mismos niños les cuentan. Tampoco hay ningún tipo de preparación por parte de los profesores para recibir a los NNA en sus aulas; sin embargo, algunos profesores que tienen niños inmigrantes en sus aulas dicen que los ubican junto con niños que sean más sociables o en la parte de adelante del salón, para estar pendientes de su trabajo. A pesar de las estrategias que puedan tener los profesores, reconocen que les es difícil una atención particular, ya que por lo general tienen más de cuarenta estudiantes en las aulas.

Algunas diferencias que se tienen en cuenta son a la hora de ingresar a la escuela; sin embargo, lo que es un derecho de los niños: ser recibidos en las instituciones sin documentación o con plazos mayores para presentarla, se ve como un privilegio.

Se piden los mismos requisitos para el resto de niños que son ecuatorianos, se les da a los chicos que son extranjeros un tiempo extra para que ellos presenten la documentación, sí tienen un poco de privilegio en este sentido. En cuanto a la adaptación o a la integración mismo, debe ser por las condiciones que vienen de su entorno, de sus realidades que tienen un poco de dificultad en el desarrollo social con los compañeros, pero el trato con los docentes es igual que con cualquier estudiante porque no creo que haya el espacio para discriminar, sean de nacionalidad ecuatoriana o de otra. Hay bastante apertura por parte de los docentes, muy interesados en cómo es el trato con todos en sí mismo, no situando a chicos que no sean de Ecuador (Entrevista a Doris Vidal, directora del DOBE de la escuela de Carapungo, 2012).



A pesar de la igualdad que se supone que existe entre todos los estudiantes de las escuelas, según afirman los profesores, los padres y madres de familia, así como los NNA inmigrantes, estos últimos sienten que son tratados de manera diferenciada y con desventaja por su nacionalidad. Varios niños inmigrantes se quejan de que son tratados con mayor severidad que los estudiantes ecuatorianos, reciben más sanciones o son culpados en primera instancia por los conflictos que se puedan presentar con los compañeros.

No solo profesores sino también directivas y funcionarios tienen relaciones con los NNA que pueden derivar en conflictos con otros estudiantes, como se muestra en el relato anterior de Soledad (14), o con otros padres, como lo relata Francisco (42), más adelante. Es importante señalar que el trato diferenciado que los profesores realizan a los NNA inmigrantes, de manera positiva o negativa, termina influenciando las relaciones entre los estudiantes y entre las familias, como miembros de la comunidad educativa.

Recordando a Goffman ([1963] 2006), los estigmatizados pueden sentirse también “en exhibición”, y podría añadirse que la exhibición ayuda a crear o reforzar el estigma. Al respecto, los niños inmigrantes son tomados como ejemplo en sus escuelas. En San Antonio, Aline es uno de los ejemplos de la profesora sobre cómo la despreocupación de los padres por el rendimiento escolar de los hijos afecta sus notas y las relaciones con los otros niños. Para sus compañeros, Aline no hace las tareas, se atrasa y no entiende. Es percibida como una de las niñas con problemas de rendimiento y por eso no es incluida en los grupos de trabajo, a no ser que la profesora invite a los niños y niñas del aula a que la integren. Martín y Jean son ejemplos de indisciplina, aunque también son ejemplo de cómo los estudiantes extranjeros pueden ser mejores que los ecuatorianos, a pesar de ser extranjeros, como señala Genoveva, la profesora de su curso; para ella, los ecuatorianos deberían ser mejores estudiantes que los extranjeros. En este caso, por su buen desempeño en las tareas asignadas, Martín y Jean son preferidos por algunos de sus compañeros a la hora de formar grupos de trabajo en el aula o de armar equipos en el patio de juegos.

Francisco, el papá de dos niños colombianos que se encuentra en esta misma escuela, cuenta que, a pesar de que sus hijos “no han tenido mayores dificultades de adaptación en la escuela, tienen amigos y se integran a

todas las actividades”, la profesora de uno de sus dos hijos “lo trataba mal por colombiano”, y que por esto mismo era el ejemplo preferido de la profesora para los casos de indisciplina y otros problemas en el aula.

Con mi hijo era muy repelente [la profesora]. Siempre el punto negro era Castro. El punto negro. Entonces yo llegaba y veía a todos los niños parados y cuando hablaba conmigo me decía que era él el que se paraba. Entonces siempre y en todas las reuniones “es que Castro se para... es que él pone el desorden”. [...] Se perdió un aparato de MP4 de una niña que llevó, entonces yo dije: “yo no voy a sacar plata para pagar porque el primer día aquí nos dijeron que los niños no podían traer aparatos aquí y menos los aparatos caros, y yo de mi parte yo no voy a pagar nada”. Se me metieron todos por ahí [en la reunión de padres] y yo dije: “vamos a hablar de mí o del aparato que se perdió”, porque es que me están diciendo que mi hijo es el del mal ejemplo... y dije: “estamos hablando de mi hijo o del aparato que se perdió, estamos hablando por ser colombiano o estamos hablando porque al ecuatoriano se le perdió”. Y desde ahí me la quité de encima. No iba a dejar que un hijo mío iba a ser el punto negro a mostrar. Desde esa reunión le dije: “aquí yo llego y todos los niños están parados pero usted al único que ve es a mi hijo” (Francisco [42], Cali, Colombia).

Darío (35) y Ángela (34), los padres de Mariana (14) y Rubén (12), cuentan que en la escuela de su hijo la profesora “tenía recelo por el colombiano”, sin embargo, al conocer a Rubén y ver que no era un niño conflictivo por el solo hecho de tener esta nacionalidad, cambió su actitud.

Es más, la directora ahora, de pronto la idea que ella tenía, de recelo que tenía por el colombiano, me lo ha tratado de hacer entender, es que ha visto una forma muy diferente de colombiano, realmente como es el colombiano con los compañeros. Ella me dice: “yo pensé que tu hijo era así o así”. Entonces ella ha cambiado esa mentalidad que tenía. Me ha felicitado en las reuniones con los profesores. Dice: “vean este colombianito muy buen semblante, muy formalito”, bueno, mejor dicho, me hace sentir bien cuando se expresa de mi hijo (Darío [35], Cali, Colombia).

Sin embargo, la madre de los niños afirma que ese cambio de actitud de parte de la profesora de su hijo se ha dado porque ellos se han tenido que

“abrir con mucho esfuerzo una brecha para que las personas cambien las experiencias que han tenido con otras personas o algo que se han llegado a imaginar, porque a veces uno se atreve a juzgar a las personas sin conocerlas”. A pesar de que la profesora se pueda referir al niño por su nacionalidad, el estigma y el prejuicio generalizados por su procedencia se transformaron, en alguna medida, gracias a la particularidad de la relación.

Por otro lado, en el caso de Estrella (17), que los profesores la pongan como ejemplo de buena estudiante no ha resultado en preferencias por parte de sus compañeros. Estrella es una joven que nació en Cuba y estudia en otra escuela ubicada en San Antonio; está en segundo grado de Bachillerato y vino junto con su familia a Ecuador cuando tenía siete años. Con acento quiteño, cuenta que no recuerda discriminación en la escuela, pero sí en el colegio en el que está actualmente, porque sus compañeros la rechazan. “En la escuela no tuve problemas, pero en el colegio sí. En este donde estoy, porque me tienen como envidia y entonces me rechazan y me tratan mal y me dicen cosas y todo. Me rechazan porque soy extranjera. Me dicen que estoy hecha la buena porque tengo buenas notas, entonces me detestan” (Estrella [17], La Habana, Cuba).

Según Estrella y su madre, el origen del conflicto es que los profesores la ponen de ejemplo y parámetro de comparación en su curso.

Lo que pasa es que es muy buena alumna, muy aplicada, de 19 y 20, de allí no baja [...] es muy buena alumna, entonces todos los profesores... ya fui a la escuela y les hablé, pero no me hacen caso. Ya les dije “no le digan más [a los compañeros]: cójanla de ejemplo, cójanla de ejemplo, ella es un ejemplo” [...]. Entonces cada vez que hay algún problema, el ejemplo es Estrella y todos los chiquitos ya están cansados de que les digan: “Estrella es el ejemplo”, entonces le han escondido los libros para que saque malas notas, en esta escuela donde está [...]. El problema es ese, que en todo la cogen de ejemplo. Si se sabe todas las provincias y capitales: “¿se dan cuenta? ¿Cómo una extranjera se lo sabe y un ecuatoriano no!” [...]. Ese es el problema, que los profesores la quieren demasiado (Carmen [40], madre de Estrella, La Habana, Cuba).

Por esta situación propiciada por los profesores, Estrella cuenta que casi no tiene amigos y que sus compañeros la aíslan: “en este colegio no tengo casi amigos, más se pasan el tiempo rechazándome por lo que cogen y me felicitan mucho, entonces... siempre me saben poner a un lado”. Además de la envidia que siente de parte de sus compañeros, en especial de sus compañeras, afirma que la discriminación se debe también a ser extranjera y cubana.

Siempre que me felicitan, todos se ponen a decir: “Ay, porque es la extranjera, que la extranjera”, entonces ellos discriminan porque no soy de la raza de ellos, no soy de aquí del país, entonces discriminan. También me saben decir: “la cubana esa, la cubana esta, la cubanita se cree mucho, es una tal y cual”, y cosas así, por todo. Dicen que soy una chica de vida feliz. Meten cuento por todo el colegio (Estrella [17], La Habana, Cuba).

Es interesante notar que Estrella no ha sufrido discriminación en otras escuelas en los años que lleva viviendo en Quito, solo hasta ahora, lo cual puede coincidir con la visibilización que actualmente tiene la migración cubana hacia Ecuador y las imágenes asociadas a ella. Aunque también, como se ha evidenciado antes, la nacionalidad o el hecho de la no pertenencia a un *nosotros* nacional se usa para marcar la diferencia ofensiva del ser extraño, extranjero.

Las soluciones que intentan los profesores no funcionan, o funcionan mientras los estudiantes están en presencia de los docentes. “Es que intentan hablar [los profesores], se ponen a hablar, pero se van y otra vez lo mismo: “cubana, que hecha la cubana, que la pobrecita”, entonces ya. Cada vez que me dicen algo: ‘ya, por favor, no digan nada mejor porque sino cogen y me siguen maltratando más’. Sí, porque luego se ponen peor, mejor que no hablen”.

Por otra parte, como ya se ha señalado, existen ideas generalizadas sobre el comportamiento de los niños colombianos, contrastadas con el comportamiento que deben tener los niños en las escuelas y, en particular, según lo que se considera el carácter de los ecuatorianos. Las normas de comportamiento de los estudiantes en las escuelas, el silencio, la disciplina que se traduce en no interrumpir al profesor, sentarse correctamente, no moverse del puesto, etc., ratifican la pasividad que aún se considera que deben tener los

estudiantes para aprender y que justifica la aplicación de castigos por parte de los profesores, como los mencionados anteriormente. Así, ante el dominio de los profesores por su rol frente al de los estudiantes, por el posicionamiento constante que deben realizar de su saber/poder y por una especie de norma social y cultural de comportamiento dada por hecho, los profesores tratan de aplicar una normas estandarizadoras de respuesta en el aula, que buscan la no contradicción, el silencio y el mantenimiento del orden.

En las escuelas, las niñas y los niños colombianos, por lo general, son considerados por sus profesores como buenos estudiantes. Sin embargo, las quejas más frecuentes tienen que ver con que “hablan mucho en clase”, “son indisciplinados” y “no se quedan quietos”, y oponen estas características a las propias de los estudiantes ecuatorianos, quienes son “más pasivos” y “más tranquilos y más callados”. De hecho, la respuesta violenta que pueden tener algunos de los niños colombianos ante situaciones conflictivas son asumidas por los profesores “como parte de su cultura” porque “los colombianos son violentos por la violencia que viven en su país”, según afirmaron algunos profesores en un taller sobre inclusión de niños inmigrantes en la escuela de Carapungo al que asistí por invitación de la Fundación Ambiente y Sociedad. En la escuela de San Antonio, la profesora Genoveva afirma:

Es que ustedes los colombianos viven mucha violencia y eso los hace violentos. Aquí vienen muchos colombianos a delinquir y eso hace que sean mal vistos. Además, son diferentes, son más activos. Los ecuatorianos somos como más calmados. El colombiano se parece más al guayaquileño. Los niños colombianos son más dados a la indisciplina, se paran y no se callan, y uno tiene que controlarlos.

La indisciplina, por un lado, justifica la aplicación de castigos físicos y, por otro, permite que la escuela, los profesores y las directivas, eludan su responsabilidad en la atención a la discriminación mediante la asunción de perspectivas esencialistas, culturalistas y psicologistas. El esencialismo cultural justifica las diferencias, la desatención al racismo y la xenofobia, y los maltratos ejercidos por parte de los profesores. Lo psicologista genera que los niños extranjeros sean vistos como ‘problemáticos’, por pertenecer a ‘familias disfuncionales’, por la poca atención que les prestan sus pa-

dres y madres, porque necesitan llamar la atención o por sus condiciones de vida antes de migrar. En algunos profesores es posible identificar la asociación del concepto de ‘familia disfuncional’ al de ‘familia migrante’ cuando los NNA en situación de movilidad (tanto los ecuatorianos como los extranjeros) viven con uno de sus dos padres, o cuando los padres y madres deben trabajar excesivamente. Esa disfuncionalidad se asume como abandono por las separaciones de los padres que se pueden producir con la migración, o se relaciona con falta de atención de los padres y madres a los hijos, por estar ocupados en el trabajo y no poder atender las citaciones de las directivas escolares. La disfuncionalidad, generalmente, es la explicación, para los profesores y psicólogos de las escuelas, del bajo rendimiento académico, la indisciplina y la violencia.

Con la psicologización de los problemas por discriminación, la escuela no reconoce los orígenes y las consecuencias sociales de la misma, desvinculando lo que pasa dentro y fuera de las escuelas de la realidad que en ella viven los estudiantes en general, ya que, como se sabe, los estudiantes extranjeros no son los únicos receptores de la violencia física y simbólica de parte de compañeros y profesores. Sin embargo, cuando se trata de los NNA inmigrantes, la responsabilidad del ‘comportamiento inadecuado’ se atribuye a su historia de vida, a la falta de preocupación de las familias por su desempeño en la escuela y a la falta de afecto, lo que deja ver, también, la presencia de estereotipos asignados por parte de los adultos a los NNA y a sus familias.

En algunos casos, no generalizando, es que no tienen respuestas asertivas en la solución de problemas. Entonces tal vez no son las respuestas admitidas en el resto del grupo como lo viven diariamente, entonces actúan de alguna manera que no es aceptable en el grupo, pero no es de todos los niños. Tratan de llamar la atención por ese vacío afectivo que creo que lo traen consigo, las situaciones de conflicto o porque de pronto las familias están trabajadas o sobretrabajadoras, que no le dan tiempo a este espacio afectivo. Entonces es una manera de llamar la atención saliendo todo el tiempo del puesto o interfiriendo o interrumpiendo, lo hacen algunos chicos y estas situaciones no lo ven como adecuado en el desarrollo de clases los docentes, entonces eso tienden a comunicar, para que se haga un llamado a los padres para que los ayuden y conversemos con ellos a ver si hay

algún cambio conductual (Entrevista a Doris Vidal, directora del DOBE de la escuela de Carapungo, 2012).

Desde el esencialismo cultural, también se generan comparaciones por parte de los profesores, entre lo que se considera como lo colombiano, por ejemplo, y lo ecuatoriano. Aunque las comparaciones en algunas ocasiones tienen como referente características positivas –como en el caso de Estrella–, estas pueden repercutir en el rechazo de los estudiantes ecuatorianos hacia los inmigrantes; cuando tienen un referente negativo, influyen en la percepción que los estudiantes ecuatorianos puedan tener sobre sus compañeros inmigrantes, en la autoestima de unos y otros, en sus respuestas frente a los conflictos y en el malestar de los NNA en las aulas o en la escuela. Las comparaciones que realizan los profesores permiten la producción, reproducción y circulación de los estereotipos sobre las identidades otorgadas a los extranjeros, las cuales redundan en la discriminación y los estigmas. En este contexto de comparaciones, se puede afirmar que la diferencia siempre se revelará como conflictiva.

Me discriminó la profesora de Ciencias Naturales, me dijo que éramos muy atrasados... que lo que hay en Colombia no hay acá, yo no le dije nada, me quedé callada... es un fastidio. [...] Si uno habla, lo empiezan a mirar a uno y a señalar. ¡La profesora de Inglés!: “que los colombianos vienen a corromper a los ecuatorianos” (Cristina [14], Bogotá, Colombia). El licenciado de Música nos dice que los colombianos son lo peor, que mejor es Ecuador que Colombia, que por la droga, que aquí Ecuador es limpio, que es sano y no pasa nada malo (Benedicto [14], Cali, Colombia). La profesora de Computación, como ya le he dicho, se pone a comparar las cosas de aquí y de allá... pero también es porque acá, por la droga en Colombia... pero acá también digamos... acá son muy racistas. Y el profesor de Música que se pone a comparar y a fastidiar, que el himno de acá es mucho mejor que el de allá, y cogí y le canté el himno y le gané... ya! (Andrés [13], Bogotá, Colombia).

De las interacciones de los NNA con sus profesores o con las directivas de las escuelas se pueden concluir algunas cosas interesantes hasta aquí. Por una parte, los estereotipos de nacionalidad, sobre todo en el caso de los

NNA colombianos, y los prejuicios que tienen los docentes afectan directamente la relación que estos pueden tener con los estudiantes, y justifican los tratos diferenciados en clases o a la hora de resolver conflictos típicos de los estudiantes en las escuelas y el maltrato que se da por mantener la disciplina. Por otra, los maltratos que los profesores ejercen contra los NNA colombianos delante de sus compañeros influyen negativamente en las relaciones entre los niños y jóvenes, reforzando, a través de la exposición del estigma, los estereotipos y los prejuicios que se pueden formar los estudiantes en la escuela. Además, las diferenciaciones que realizan los profesores entre los niños ecuatorianos y extranjeros, aunque se den sobre la base de características positivas de unos y otros, contribuyen a la generación de conflictos por competencia. El extranjero es, entonces, visto como el irruptor del orden, de la norma, como un parámetro de comparación que en algunas ocasiones puede disminuir al nacional, generando, por supuesto, respuestas de rechazo y acoso.

Cabe señalar que las instituciones educativas, muchas veces, niegan que en su interior exista el racismo, la xenofobia y la discriminación en general. Al negarla, no le dan la atención merecida o equivocan los orígenes de estas y las vías de atención a las mismas. Como se ha visto, los niños inmigrantes son situados al interior de familias disfuncionales y con deficiencias de afecto y atención, lo cual explica que los docentes y directivas los traten como niños problemáticos que necesitan atención psicológica para sus problemas de conducta y de rendimiento escolar. Como los problemas que deben atender las instituciones educativas son los que tradicionalmente se han determinado como de disciplina y rendimiento académico, la violencia y el acoso no se conciben como una consecuencia de la disputa de poder mediada por las diferencias entre los sujetos que allí interactúan cotidianamente, sino como algunas de las causas que imposibilitan que las escuelas cumplan con su papel educativo.

Las situaciones sostenidas de acoso y maltrato que los NNA inmigrantes pueden enfrentar en las escuelas por parte de compañeros o profesores evidencian, pues, la incapacidad de estas instituciones para establecer mecanismos que favorezcan una convivencia sin discriminación, y efectividad en la mediación y resolución de conflictos.



Los objetos de conocimiento, como lo recuerda Bourdieu (2006), son construidos y no están dados de antemano. De acuerdo con esto, las clasificaciones y las organizaciones que hacemos del mundo y de los conceptos mediante los cuales lo representamos no responden solo a estructuraciones lógicas sino a representaciones que son compartidas en nuestra construcción y evaluación del espacio social y que permiten encontrar tanto diferencias como similitudes. Tal como lo afirma Bourdieu (2006), esto es lo que nos permite construir las identidades sociales a partir de las diferencias, y, a la vez, encasillar o construir ciertas clasificaciones de la realidad social que parecen naturales, pero que obviamente no lo son. La escuela, sobre todo la ecuatoriana, en la que se supone que debe predominar el pensamiento crítico y la convivencia basada en la interculturalidad, de acuerdo con la Reforma Curricular de 2010 –bajo la cual se rige el ser y el hacer de las instituciones educativas–, estaría contribuyendo, por acción u omisión, con la reproducción de las estructuras sociales fundantes de la desigualdad y con la reproducción de las categorías identitarias de los sujetos sin mediación de un pensamiento crítico.

Es por esto que, aunque en las interacciones entre los actores de la escuela se puedan generar transformaciones de los estereotipos asignados a los NNA inmigrantes, se mantiene en este espacio la reproducción de estructuras de desigualdad. Como respuesta a la discriminación y a la exclusión, los NNA inmigrantes también se apropian de mecanismos de resistencia y discriminación, con lo cual el racismo y las relaciones desiguales no se transforman de manera permanente en el entorno escolar. La falta de reflexión sobre las causas de los problemas de convivencia entre los estudiantes y entre estos y sus docentes, y de estrategias de mediación y resolución de conflictos en el campo de poder que es la escuela permite que la raza y la nacionalidad sean marcadores definitivos de desigualdad.

## Capítulo V

# Más allá de las interacciones: identidades nacionales, nacionalismo y currículo frente a la interculturalidad

Como se vio en el capítulo anterior, la nacionalidad y las identificaciones nacionales aparecen en la escuela como lugares desde los que se realizan comparaciones entre inmigrantes y extranjeros, y se significan diferencias, de acuerdo con atribuciones de estereotipos que se aplican a los colectivos de inmigrantes y que se actualizan en las interacciones entre los NNA inmigrantes y sus pares nacionales y los docentes. Asimismo, desde estas distinciones se generan diferentes respuestas, en las que el racismo y la xenofobia se revelan como herramientas a disposición en la lucha por el poder entre los diferentes actores de la escuela, en un espacio donde la competencia tiene lugar por diversas causas.

Sin embargo, trascender las interacciones que los niños y niñas inmigrantes tienen con sus pares y docentes en sus escuelas es importante para comprender cómo se originan y se mantienen las relaciones desiguales y conflictivas entre nacionales y extranjeros en este espacio. Por ello, es necesario ampliar la discusión al campo educativo en general y observar cómo desde ciertas prácticas institucionalizadas en las escuelas, que forman parte de los rituales de educación en ciudadanía y se orientan al reforzamiento de la identidad nacional, así como desde los contenidos curriculares, se puede encontrar contradicciones latentes que afectan la construcción de la interculturalidad. Esto es particularmente importante ya que desde los objetivos de la Educación General Básica ecuatoriana se propende a “convivir y participar activamente en una sociedad intercultural y plurinacional, así como el ‘sentirse orgullosos de ser ecuatorianos, valorar la identidad cultural nacional, los símbolos y valores que caracte-

rizan a la sociedad ecuatoriana' ” (Ministerio de Educación, AFCEGB, 2010). Sin embargo, como se mostrará en este capítulo, la interculturalidad se ha comprendido de manera restringida y de acuerdo con un marco nacionalista, lo cual incide, junto con la sobrevaloración de una identidad cultural nacional, en la exclusión de los extranjeros de los ideales de convivencia y respeto que plantea el principio de interculturalidad, expuesto también en el Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010, como una de las directrices de la vigente política migratoria de Ecuador, en concordancia con los mandatos generales de la Constitución de la República (2008).

### **La narrativa de la nación como otra fuente de conflicto**

El malestar que señalan muchos niños y niñas inmigrantes frente a los maltratos vividos al interior de la escuela repercute, en la mayoría de los casos, en una reafirmación de su identidad nacional. En general, los niños inmigrantes, sobre todo los mayores a 14 años, no se consideran migrantes, sino extranjeros. A diferencia de estos, los más pequeños, por lo general, no saben qué es ser migrante, tampoco saben qué es ser extranjero, pero sí saben que son colombianos o haitianos o españoles porque nacieron en los territorios correspondientes, porque fueron criados allí, porque tienen las costumbres de estos lugares, el acento o la lengua, o porque lo llevan en la sangre, según cuentan en sus narraciones. De acuerdo con esto, sus adscripciones e identificaciones nacionales están definidas por el territorio, por la cultura y por la herencia. Igualmente, los niños retornados se identifican como ecuatorianos aunque extrañen ciertas cosas de España, como la limpieza en las escuelas, la comida o la familia que se quedó atrás. Identificarse como extranjeros o como haitianos, colombianos, españoles o como cubana, en el caso de Estrella, independientemente de los años que hayan vivido en Ecuador (las estancias van desde los tres meses hasta los ocho años), marca diferencias con los nacionales ecuatorianos, materializadas en las costumbres, la comida, las formas de celebrar las fiestas, el acento, la lengua, la apariencia física —en algunos casos— y en lo que denominan ‘la forma de ser’, todas ellas opuestas a lo que consideran como ecuatoriano.

El amor al país, el nacimiento en el territorio, las costumbres, el color de la piel y la lengua son características comunes en las construcciones de identificación que manifiestan los NNA ecuatorianos. A la pregunta realizada en uno de los talleres con estudiantes de sexto grado en la Escuela de San Antonio sobre por qué alguien es ecuatoriano surgieron las siguientes respuestas:

Que yo haya nacido aquí, que hable el idioma español, la raza (Emilia [10]).

Querer a nuestro país, a pesar de irnos a otro país vamos a seguir siendo ecuatorianos (Lisa [10]).

Por las costumbres en Ecuador, porque en Ecuador hay una sola raza (Silvia [11]).

Que viva aquí, o nasca aquí, sepa hablar nuestro idioma, sepa nuestras culturas, que sea mestizo (Carla [10]).

La forma de ser y la cultura, por el color y la forma (Leonardo [10]).

Que haya nacido aquí, o su cultura, comportamiento y su lenguaje (Sara [10]).

Una persona para ser ecuatoriano debe tener la cultura de Ecuador, la piel que tienen los ecuatorianos. Una persona también puede ser ecuatoriano porque se ha quedado a vivir mucho tiempo o cuando viene de una región de Ecuador [*sic*] (Patricio [10]).

Además del orgullo que muchos manifiestan sentir por sus países, con todos los sentimientos patrios que puedan estar involucrados, identificarse como extranjeros en el territorio ecuatoriano puede sugerir una manifestación del reconocimiento y la aceptación del lugar que les es asignado y de que se asignan a sí mismos como los *otros*. Estas identidades, construidas por referencia a la nacionalidad, al territorio, a la sangre, a la raza y a las costumbres, son también esencializadas, pero permiten, de alguna manera, a los niños inmigrantes posicionarse frente a la exclusión y la discriminación mediante el rechazo a lo que ellos y los nacionales construyen significativamente como 'lo ecuatoriano', ya que, como se observa, los referentes

de la identificación son los mismos. De la misma manera, son lugares desde los que los niños nacionales se comprenden como pertenecientes a un grupo definido por la nacionalidad y por otras características que marcan las diferencias con los no ecuatorianos.

En su estudio sobre hijos de inmigrantes filipinos en San Diego, Le Espiritu y Wolf (2001) afirman que los incidentes ocasionados por la raza y la etnia son claves en las experiencias de los inmigrantes ya que marcan la interpretación de su lugar en la sociedad de destino. Esto se evidenció en el Capítulo III, en relación con las familias de los niños y adolescentes inmigrantes, para quienes las experiencias de discriminación han determinado la exclusión de diferentes esferas de la vida social. Por esto mismo, tanto para las familias como para los niños inmigrantes, la discriminación ha influido decididamente en la imposibilidad de la concreción de un proyecto de vida exitoso en Ecuador.

El racismo y la xenofobia que salen a flote en los conflictos escolares influyen también en los sentimientos de pertenencia de los NNA inmigrantes a la sociedad de destino, en las respuestas activadas en dichas ocasiones y en las identidades de los niños y niñas en general. Así, la asimilación abierta o encubierta que se pretende en la cotidianidad de la escuela es rechazada por los NNA inmigrantes mediante el posicionamiento de sus identidades nacionales o las respuestas racistas que tienen el mismo origen. Sin embargo, no solo a través de las situaciones de acoso escolar se legitima y se marca la identidad nacional de los inmigrantes. En otras prácticas de la escuela, como al cantar el himno nacional y abordar ciertos temas que forman parte del currículo, se traslucen las diferencias relacionadas con la identidad nacional y las pertenencias a un grupo, tanto para inmigrantes como para ecuatorianos. Como ya se comentó en el Capítulo IV, Juliana (11) señalaba que sus compañeros ecuatorianos la instaban a cantar el himno nacional; el incidente de uno de los profesores en la escuela de Carapungo con una niña colombiana fue por los símbolos patrios; las comparaciones por parte de los profesores que expresan los NNA inmigrantes, específicamente los colombianos, tienen que ver con esas características generalizadas que se atribuyen a las identidades o a la forma de ser de unos y otros; y algunos niños señalan cómo al abordar

ciertos temas que tienen como referente su país de procedencia se desatan conflictos, o con los compañeros o con los profesores.

Lo anterior se constata en las narraciones de los niños inmigrantes:

Cuando dan las clases y hablamos de Colombia dicen que [los países] están en frontera, cuando la profesora habla lo del territorio y de lo que hubo la pelea por el territorio y dice: “sí, es que Colombia nos robó toda una parte, mire”.

Nos tocó hacer un trabajo, la profesora puso papelitos y precisamente al grupo mío le tocó Colombia, entonces pusieron presidenta y me escogieron a mí y me tocó explicarle todo a la profesora y entonces teníamos que hacer como la guerra. Y me empezó a decir [el grupo que representaba a] Ecuador a mí: “no, es que usted es un ladrón, no, es que usted me robó, es que usted... que usted saca las mujeres no sé qué..., que sacan la droga por no sé qué, y la profesora les dijo: “no estamos hablando de eso”, y empezó el pleito por un poco de cosas, entonces son cosas así. La peladita me decía: “es que ustedes las colombianas son unas ofrecidas cuando llegan al país de nosotros, que lo ven a uno y son todas creídas cuando llegan”. [...] Después hablamos pero de los platos típicos y nada más (Mariana [14], Cali, Colombia).

Samanta (13) también cuenta que cuando en clase han hablado de España, la referencia que tienen los niños es negativa y por eso se sentía señalada, rechazada y hasta responsable: “[mis compañeros] pensaban que los españoles eran malos porque vinieron a colonizar Ecuador, creo, y los trataban mal en la Conquista y yo les decía que eran buenos, pero ellos se quedaban callados”.

El himno nacional de Ecuador, que se canta en las escuelas, genera diversas respuestas en los NNA colombianos.

*Entrevistadora:* ¿Ustedes sí cantan el himno nacional de Ecuador?

*Varios:* Sí.

*Entrevistadora:* ¿Y cómo se sienten?

*Andrés:* No ¡qué feo! Yo comienzo a cantar el de Colombia.

*Entrevistadora:* ¿Por qué no cantas el de Ecuador y cantas el de Colombia?

*Andrés:* Porque no me gusta y no sé pues.

*Sebastián:* Yo me siento mal, porque yo me sé el himno, pero por lo que ya me tocó obligado, porque el primer día de clases el profesor de Música fue a regañar, que por qué no me sabía el himno y siempre cuando él llegaba al salón, lo primero que me decía que tenía que cantar el himno, así entonces yo lo aprendí, pero obligado.

*Cristina:* A mí una profesora me sacó de la formación porque no canté el himno y no me puse la mano acá [en el pecho]. La profe me bajó a la Inspección y en ese rato estaba este inspector [...] entonces él me dijo que por qué no había cantado el himno y yo le dije que no me lo sabía que qué iba a cantar entonces.... Y ahí me empezó a decir y de ahí me tocó separarme... sentada...

Como se ve, en algunas escuelas las niñas y los niños son obligados a aprenderse el himno nacional y a cantarlo como señal de respeto a Ecuador, el país que los ha acogido.

Al principio no [me sabía el himno] y me hicieron aprender porque tenía que ser obligatorio, por respetar el país donde uno estaba. O sea, yo lo cantaba. Un día nos dijeron que lo cantáramos porque íbamos a representar al colegio [...]. Después nos dijeron a todos los estudiantes que cantáramos fuerte. Con los otros cuatro colombianos, los de siempre, dijimos: “bueno, pues vamos a cantarles el himno nacional”, y cantábamos duro, hasta que un día llegó un profesor y empezó en el taller a decir que se portaran serios, que parecían niños, que así no iban a representar a nadie en otro colegio, y una profesora dijo que los colombianos, que en verdad no es nuestro himno, pero que teníamos que cantarlo y respetar el país donde estábamos, que acá hay leyes, hay normas y que hay que colaborar con el colegio.

Cantábamos duro porque queríamos darles a entender a los profesores que a pesar de que no era el país de nosotros, nosotros hacíamos lo posible por ayudar al colegio. Entonces nos dijeron que nosotros somos colombianos y éramos los que más duro cantábamos el himno nacional. Ahí les dije: “¿ven? Ahí está como lo tratan a uno pero...”. De ahí, ese mismo profesor cogió el micrófono y dijo que cómo era justo que los colombianos cantaran el himno nacional y los mismos ecuatorianos no. [...] También nos decían que pongamos la mano en el pecho y yo le pregunté que cómo así y dijo: “sí, con la mano en el pecho porque ustedes tienen una patria que los

acogió”, entonces yo le dije: “sí pero esta no es mi patria y si quiere yo le canto el himno, mas no me pongo la mano en el pecho, porque si no me la ponía en Colombia que es mi patria, ahorita en este país, que le agradezco mucho porque nos haya recibido, pero no”. Nos decían que teníamos que ponernos la mano en el pecho, si no, es una falta de respeto (Michael [17], Armenia, Colombia).

La imposición del respeto a los símbolos patrios ecuatorianos en la escuela genera resistencias por parte de los niños y adolescentes inmigrantes, quienes responden desde los mismos lugares de representación de sus identidades nacionales ante la obligatoriedad del uso de símbolos con los cuales no se identifican. Por las reacciones de los NNA inmigrantes frente a estas situaciones, y por la actitud de algunos docentes, se puede afirmar que la obligatoriedad de aprender y respetar los símbolos de la identidad nacional ecuatoriana es un ejercicio de violencia simbólica que busca la dominación de los extranjeros a través de la supresión y el reemplazo de aquello que únicamente representa sus identidades nacionales. Es un proceso que tiende a la asimilación obligatoria de los niños extranjeros y que acompaña las diferentes estrategias de sanción a la diferencia que tienen lugar en la escuela. Como lo afirma Fuller (2003: 6) “la sobre-valoración de lo propio puede alimentar el etnocentrismo e impulsar mayores divisiones y separaciones”, lo cual aplica tanto para nacionales como para extranjeros.

### **Construyendo las identidades nacionales: relaciones entre nacionalismo y educación**

De acuerdo con lo anterior, la discriminación que viven los NNA inmigrantes en las escuelas por parte de sus compañeros ecuatorianos y sus profesores, y a la cual responden con las mismas estrategias, pasa por procesos de racialización y de etnitización que están en relación directa con aquello que se considera como la identidad nacional, tanto de unos como de otros. Esta afirmación y defensa de las identidades nacionales que se evidencia en las interacciones en las escuelas tiene un correlato más am-



plio en el aparato educativo, desde el cual se sustentan los discursos de cohesión del Estado-nación y el amor por la patria.

Como lo sabemos desde Althusser ([1969] 2003), el Estado funciona a través de diferentes aparatos; para asegurar la producción es importante asegurar la reproducción de las formas de reproducción, para lo cual son funcionales los aparatos ideológicos del Estado, para Althusser, realidades que aparecen como instituciones distintas y especializadas, como la Iglesia, la escuela, la familia, lo jurídico, lo político y los medios de información. Si los aparatos represivos del Estado funcionan mediante la coerción y la violencia, en algunos casos, los aparatos ideológicos funcionarían mediante la ideología, pero podríamos decir que mediante el consenso también, como lo afirmaría Antonio Gramsci (2007). Althusser reconoce también que aunque los aparatos ideológicos operan en mayor grado mediante la ideología, en algunas ocasiones pueden recurrir a la represión disimulada o simbólica.

En la escuela podemos ver tanto el consenso como la represión. Desde estas dos estrategias se establecen hegemonícamente los contenidos a aprender, pero también las disposiciones corporales del disciplinamiento (Foucault, 2001), del comportamiento y de la interacción social (Bourdieu, 1999). La educación y las escuelas someten a los sujetos a la ley arbitraria de los contenidos curriculares, por ejemplo; desde esta ley aceptada, la mayoría de las veces sin cuestionamiento, se dice qué se debe aprender y cómo se debe aprender; muchas veces, los proyectos nacionales dicen, además, para qué se debe aprender (para colaborar con el desarrollo de la nación, por ejemplo).

Como se comentó en el Capítulo I, para Bourdieu (1999) la pasión nacionalista se inscribe en comportamientos, gustos, aversiones, simpatías y repulsiones a través de las cuales es posible el ejercicio de la violencia simbólica hacia aquellos que no entran en los límites de comunidad nacional. El *habitus* es fundamental, entonces, para la incorporación de estructuras sociales que reproducen los capitales simbólicos y el acatamiento de la ley y es ahí mismo donde se hace posible el ejercicio de la violencia simbólica, mediante los actos que obligan a hacer y ser. La institución educativa no podría funcionar sin normas, sin reglas que organicen las relaciones sociales en la escuela y asignen lugares en las relaciones de poder.

El sometimiento a la ley impuesta, a las clasificaciones y a la estructura de relaciones sociales no se logra solamente mediante el mantenimiento de un orden simbólico por parte de los aparatos ideológicos del Estado, sino también por el reconocimiento de una ley que oculta su origen arbitrario y que es aceptada sin dudas o cuestionamientos por la misma naturalización que se origina en su institucionalización (Bourdieu, 1999); la autoridad del Estado se ejerce mediante sus aparatos, pero también por el obediencia a las disposiciones que se inculcan desde la mismas instituciones. Esto mismo lo podríamos pensar en función del ámbito educativo. El Estado, a través del Ministerio de Educación, organiza los contenidos curriculares y define qué debe ser aprendido. La arbitrariedad de los saberes, de las pedagogías y de los órdenes jerárquicos de relación que se mantienen al interior de las instituciones educativas no permite el cuestionamiento, porque forma parte de la tradición de la institución y del establecimiento de leyes (educativas, a las que el currículo pertenece).

El Estado, pero también la escuela, han ayudado históricamente a formar las visiones de mundo desde las que se percibe la realidad, tanto individual como colectivamente; el Estado, en cuanto estructura, organiza y regula las prácticas, y las insta como disposiciones duraderas a través de imposiciones y disciplinas implantadas mediante las instituciones familiares y escolares, por ejemplo. Es así como se implanta la eficacia simbólica de los ritos; el Estado “inculca formas simbólicas de pensamientos comunes, marcos sociales de la percepción, el entendimiento o la memoria, formas estatales de clasificación [...], esquemas prácticos de percepción, evaluación y acción” (Bourdieu, 1999: 231).

Las prácticas escolares en educación ciudadana y el currículo, por ejemplo, se suman a los medios a través de los cuales pueden circular ideologías hegemónicas que servirían para el funcionamiento mismo del Estado. Así, la educación vale para formar ciudadanos funcionales para los objetivos del Estado y su proyecto de cohesión y defensa de la nación.

Estos serían algunos de los mecanismos de ‘sintonización’ del *habitus* que genera el consenso sobre el sentido común: la aceptación, por ejemplo, de la división de la educación por niveles –años o grados–, cada uno con objetivos específicos que alcanzar, de acuerdo con una división también ar-

bitraria de asignaturas, de métodos de aprendizaje, de niveles de desarrollo, de contenidos, de comportamientos disciplinantes y de relaciones jerárquicas entre los actores escolares, que pasan por las distinciones de edad, de género, de etnia, de clase y de origen. Asimismo, la escuela mantiene el statu quo que le permite funcionar sin contradecir los órdenes históricos que la han sustentado, reproduciendo las estructuras de poder que ponen en ventaja a los docentes frente a los estudiantes y a los estudiantes con mayor capital simbólico sobre los otros, con lo cual pueden, desde diferentes lugares, ejercer el acoso o responder a este.

La legitimidad de estas divisiones se gana a partir de la incorporación de las estructuras que se convierten en esquemas prácticos. Aquí cabe cuestionarse por qué la educación, en términos generales –y sin entrar en el análisis de prácticas pedagógicas que han puesto en discusión estos órdenes–, continúa reproduciendo los mismos esquemas estructurales. Se podría decir que el sistema escolar responde a una historicidad que no se reconoce en la práctica cotidiana, además de que proviene de estructuras establecidas en algún momento que se ven como la única posibilidad de enseñanza, tanto por parte de quienes generan las políticas educativas, como por la de padres y madres, docentes, estudiantes y la sociedad en general. Todos estos agentes tendrían intereses específicos para los que sería conveniente mantener las estructuras tradicionales.

Además, hay que tener en cuenta que los espacios también funcionan como lugares que predisponen y disponen órdenes de poder; las disposiciones espaciales ayudan a generar disposiciones cognitivas y corporales. En este sentido, la escuela está preparada de antemano como lugar para el ejercicio de la autoridad y la obediencia. Así se ha construido históricamente y se continúa construyendo. Es un lugar de conflicto y competencia, de intersección de redes y permeable a los procesos sociales y culturales del entorno (Rockwell, 2005), diseñado para el ejercicio de la violencia simbólica por los órdenes impuestos desde su institucionalización y desde la concepción y acción de la práctica pedagógica que permiten la reproducción cultural y social arbitraria, aunque en su interior se puedan generar procesos de resistencia a dichos órdenes. Sin embargo, es necesario recordar, con Bourdieu, que no solo la eficacia de los aparatos del Estado genera la reproducción de las es-

estructuras materiales y cognitivas incorporadas; son la falta de reflexión sobre su origen y la naturalización de las disposiciones las que permiten su eficacia.

La educación es parte del proyecto cultural de una nación. Desde allí se ha emprendido el proceso de formación del sentimiento nacional: disposiciones como cantar el himno nacional e izar la bandera, así como realizar actividades culturales en las fiestas patrias, muestran la importancia de la construcción de una identidad homogénea que cohesione la nación y que genere sentimientos de orgullo y honor (Anexo 2), que saldrán en defensa de la nación ante cualquier posible amenaza sobre su territorio y su cultura, lo cual incluye una idea de etnia y de cultura nacionales y homogéneas, delineadas por lo general, desde los imaginarios de lo que se espera que sea la nación. Así, la educación participa de la formación de ciudadanos ejemplares, con valores patrios que redunden en el bienestar común y permitan el progreso de la nación. Como se planteó en el Capítulo I, uno de los mecanismos a través de los cuales se construye la nación, como unidad que cohesiona y unifica la diversidad existente en su interior, es la construcción de una identidad nacional común, a través de una “narrativa de la nación” (Hall, 2010), que es difundida en las escuelas a través de prácticas y contenidos curriculares. Los niños ecuatorianos, por lo general, relacionan con elementos que representan su país las fiestas, la comida típica, las tradiciones, los sitios turísticos, la flora, la fauna, la bandera, el escudo nacional y el himno, todos ellos como exclusivos de Ecuador.

La escuela puede participar en la transformación social a través de una educación crítica, que además de promover la inclusión y la justicia social, estimule la revisión de las categorías de orden y jerarquía. Pero, a pesar de la educación en valores, en ciudadanía, democracia e interculturalidad, los sujetos pueden seguir siendo percibidos, pensados y constituidos desde las mismas categorías desde las que se han ejercido el poder y la violencia simbólica que conllevan la exclusión.

Se han realizado algunas investigaciones sobre las relaciones entre escuela, currículo y prácticas formales e informales en relación con la construcción de sentimientos patrios y nacionalismo (Hand, 2010; del Pozo, 2008). Sin entrar en el debate teórico que se ha realizado desde la pedagogía y desde la filosofía de la educación al respecto, se podría decir que

la enseñanza de ciertos tópicos como las guerras con los países fronterizos, la historia de la colonización, la historia de la construcción de la identidad nacional, junto a prácticas escolares atravesadas por la discriminación, pueden contribuir, según las perspectivas desde las que sean abordadas, a la permanencia del imaginario del cierre de fronteras a los extranjeros que invaden el territorio y perjudican los órdenes sociales, políticos, económicos y de seguridad nacionales. No es casual que algunos de los profesores entrevistados hayan expresado que la llegada de inmigrantes al país se haya desbordado desde la apertura de fronteras que se realizó en 2008, y se refieran a la presencia de colombianos y cubanos, en particular, como una invasión.

Por otro lado, se debe recordar que tanto las identificaciones particulares de los sujetos como la identidad nacional funcionan a través de representaciones simbólicas que aparecen naturalizadas al no cuestionar el origen de los símbolos, y aquello que no se cuestiona se sacraliza. Al respecto de la polémica sobre la enseñanza del nacionalismo y del patriotismo, específicamente, Hand sostiene que si el patriotismo es el amor hacia el país, desarrollado a través del sentimiento de pertenencia al territorio que lo delimita, la educación estaría educando emocionalmente. Justamente, en este hecho reside el debate sobre la enseñanza de valores patrios, ya que se podría pensar, en principio, que lo emocional no dejaría espacio a la reflexión, a la crítica y a la elección. Lo emocional funcionaría como una Ley incuestionable, que se une al nacionalismo, a la construcción de la unidad a través de la identidad nacional y de la soberanía, estableciendo vínculos entre la nación y el Estado (Hand, 2010). En esto consistiría el establecimiento de una visión de mundo naturalizada que se puede tomar como disculpa y justificación para ejercer distintas formas de violencia-exclusión que se imponen, sin lugar a la reflexión y sin dejar salida, a la existencia de otras posibilidades de identificaciones particulares y no nacionales.

¿Cómo es posible lograr el amor a la patria y la construcción de una identidad nacional en las escuelas? Se pueden adoptar múltiples estrategias. Además del respeto y aprecio a los símbolos nacionales (Anexo 2) y los temas propuestos en el currículo, otros mecanismos como la creación de programas en valores o las ediciones especiales de libros de historia han

formado parte de las estrategias<sup>1</sup> de reproducción de las narrativas de la nación en la escuela.

La enseñanza de la ecuatorianidad y del patriotismo se realiza, también, a través de un recuento de la historia del país desde una perspectiva particular. Ecuador no es el único país que asume esta perspectiva en la enseñanza de la historia, por supuesto, pero es un ejemplo para revisar la historiografía en relación con el proceso histórico mismo de construcción de la nación, del nacionalismo y del patriotismo. De hecho, en el currículo para el área de Estudios Sociales se menciona:

En la educación de nuestro país hay una larga tradición de enseñanza de contenidos que podemos llamar “sociales”, que antes constaban en la primaria y la secundaria, y después en la Educación Básica y el Bachillerato. Siempre se consideró que los estudios de “Lugar natal”, Geografía, Historia, la llamada “Educación Social” y la Cívica eran fundamentales para desarrollar la personalidad, una conciencia de patria, y una ubicación de las personas en su país y en el mundo. Por ello, una vez que se han enunciado sus objetivos fundamentales, no hace falta justificar las razones por las que se debe mantener esta tradición en el currículo de la actual Educación General Básica.

Por ejemplo, en el currículo de Estudios Sociales<sup>2</sup> para tercer año, “el estudiantado reconoce su lugar natal (la ciudad o el pueblo) y tiene una primera aproximación a su país, Ecuador, la división territorial y los símbolos”. En el cuarto año “se estudia la población del país, su distribución étnica y etaria. En este año se hace una aproximación individualizada a la provincia del estudiante, a su territorio, recursos, población, trabajo, historia y símbolos. Por primera vez se incluye una unidad con contenido de Cívica, que incluye la ciudadanía, los derechos y los deberes”. Y en los años sexto y séptimo se realiza una introducción a la historia de Ecuador de acuerdo con una “periodización sistemática formulada por la *Nueva Historia del Ecuador*, una obra que ha orientado la renovación historiográfica ecuatoriana de los últimos años”. Entonces, se asumen divisiones de la historia y se reconocen “hechos y personajes que permiten conocer mejor la realidad”.

Sin entrar en detalles específicos, la enseñanza de la historia retoma momentos muy significativos e ilustrativos para nuestro argumento: temas que tienen que ver con los períodos independentistas, como la Batalla del Tarqui, que ayudó a la conformación específica del territorio ecuatoriano, o los conflictos fronterizos con Perú y Colombia, por ejemplo; la vida y obra de figuras históricas influyentes en la conformación de la nación, como Eloy Alfaro, personaje insigne que se retoma como cabeza en el actual proyecto político del país; y la historia de los símbolos patrios atraviesan de diferentes maneras el currículo. A los temas organizados corresponden actividades que refuerzan su aprendizaje, y es allí donde los contenidos toman cuerpo y se materializan. Además de las actividades pedagógicas, se realizan actividades en las escuelas de conmemoración de las fechas patrias y de los personajes influyentes en la conformación de la nación.

Sin embargo, hay que reconocer que estos contenidos están organizados de acuerdo con perspectivas particulares de la historia del país. En la escuela se dice qué se debe aprender, cómo se debe aprender, para qué y bajo qué perspectivas. Los contenidos y las prácticas corresponden a una arbitrariedad que se ha institucionalizado y se ha establecido como 'la forma' de conocer el país, su historia, y de identificarse con él. Se establece de antemano que ser parte de un territorio tiene que generar orgullo, y además se tiene que formar una identidad nacional general y única que retome el pasado ya dado sin cuestionamiento, ligada a eventos y objetos concretos y a símbolos que la representan. En tanto se reconoce la historia se comienza a ser parte de esta y se respeta en la medida en que se utilicen y se aprendan sus símbolos y sus mitos.

Pero la enseñanza de la historia del país, de los mitos que sustentan la conformación del Estado-nación, y la inculcación de los valores patrios no necesariamente son problemáticas. Sin embargo, lo que aquí se quiere señalar es cómo la memoria de conflictos históricos, en nuestro caso de estudio en particular, por ejemplo, es actualizada generando disputas con los inmigrantes que se consideran responsables de la historia pasada y presente de los países y de la región, como se ha evidenciado a través de los relatos anteriores de algunos niños y niñas inmigrantes. Cabe recordar que el rechazo a los peruanos en territorio ecuatoriano obedece también a

las disputas históricas por establecer los límites de los países, y en el caso colombiano tiene que ver con la actualización de estereotipos desde los que se rechaza lo que se considera como una contaminación de la violencia que se vive en el país vecino, la cual se importa con la inmigración. Además, como lo expresaban algunos profesores, la prevención hacia los colombianos tiene que ver con representaciones de ellos, en su imaginario, como distintos de los ecuatorianos culturalmente, como más divertidos y ‘divertidas’, más inquietos, más habladores y más indisciplinados, todas características que, desde su punto de vista, no son compartidas por los ecuatorianos.

De acuerdo con lo anterior, es posible cuestionar cómo la perspectiva desde la que se enseñan ciertos temas y la circulación de estereotipos ligados a la construcción de representaciones de identidades nacionales en la escuela pueden interferir, en la práctica, en la construcción de la interculturalidad en un contexto migratorio donde hay una alta presencia de refugiados, de inmigrantes de países fronterizos o de retornados con nacionalidad española, por ejemplo. Sin embargo, los cuestionamientos a la interculturalidad también son posibles desde el marco nacional. Reconocer un Estado plurinacional e intercultural implica la inclusión de ciudadanos antes excluidos, pero revisando algunos libros de texto, además de contar con las perspectivas de algunos profesores sobre la diversidad en la escuela y la interculturalidad, estos grupos aparecen representados de manera etnizada y racializada (Anexo 3).

## **La interculturalidad restringida**

El discurso de la interculturalidad en Ecuador ha aparecido desde finales de los años ochenta, como un intento de las comunidades indígenas que habitan el país por lograr su reconocimiento y su inclusión en el contexto nacional, a nivel político, económico, social y cultural. La interculturalidad aparece, así, como parte de un proyecto de cohesión de la nación, fragmentada por la diversidad étnica y cultural, de armonización de la diferencia, de inclusión y de participación de ciudadanos que antes no tenían un re-



conocimiento pleno como tales. Hoy en día, este discurso ha trascendido al reconocimiento de Ecuador como un país intercultural y ha logrado el delimitamiento de diversas políticas y principios de inclusión tanto en materia educativa como en materia migratoria. En relación a la educación, no solo existe un Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011), sino que la interculturalidad aparece como uno de los principios a ser desarrollados transversalmente (Ministerio de Educación, AFCEGB, 2010) en el currículo educativo del Sistema Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2011). En materia migratoria, el principio de interculturalidad también aparece como uno de los objetivos de fortalecimiento de identidades diversas, de convivencia y de construcción de una ciudadanía universal.

Sin embargo, en el contexto actual ecuatoriano, es posible notar dos problemas en relación a la concepción y a la práctica de la interculturalidad. Por una parte, a través de lo que se evidencia en las escuelas y en el currículo, la interculturalidad se relaciona con el respeto y valoración de la cultura de las comunidades indígenas, exclusivamente. Y, por otra, desde la interculturalidad se conciben grupos o comunidades culturales nacionales homogéneas y reificadas de manera etnizada y racializada.

La historia de la construcción del discurso de la interculturalidad en el país hace que esta se relacione, generalmente, con los pueblos indígenas ecuatorianos y no se conciba en relación con las otras diversidades existentes al interior del territorio ecuatoriano, aunque la interculturalidad esté definida en el documento de *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación, AFCEGB, 2010) como el “reconocimiento a la diversidad de manifestaciones étnico-culturales en las esferas local, regional, nacional y planetaria, desde una visión de respeto y valoración”. Una de las opiniones de una profesora permite entender, en general, cómo es vista la interculturalidad en la escuela:

*Profesora:* La educación intercultural ya está viniendo, ya vamos a cumplir quince años con este nuevo nombre de la educación intercultural, quiere decir que los maestros estamos preparados para trabajar con niños de ciudades como Otavalo, donde predomina la raza indígena, que son los otavaleños [...]. Eso es interculturalidad, que todos estamos con todos, como

repito, sin distinguos [...]. Y eso es educación intercultural; nuestro país, Ecuador, está formado por muchas razas, si se quiere decir razas o grupos indígenas, entonces nosotros los maestros tenemos que estar preparados para trabajar con todos.

*Entrevistadora:* ¿Y el concepto de la interculturalidad aplica a los extranjeros?

*Profesora:* No, no, no. No, porque los extranjeros que han venido acá, bueno, el niño de Haití es de raza negra, pero no aplica para la interculturalidad, más bien eso se tiene en cuenta dentro del país, la parte interna, porque en nuestro país es que hay indígenas, hay grupos con sus tradiciones, culturas, costumbres y nosotros tenemos que aceptarlas tal como son. La interculturalidad, como le explico, más se refiere a la parte interna, a la política educativa interna del país, porque lo que usted me pregunta de otros niños, más de otros países, ya vendría a ser otra cosa, es que ya no se toma en cuenta dentro de la interculturalidad, claro que aquí no hacemos diferencias a nivel de maestros, mas los niños no saben eso, que nosotros tenemos que aceptar [...]. Tendría que investigar el tema a ver si el niño de raza negra está dentro, se enmarca dentro de lo que es la política educativa de la interculturalidad ecuatoriana, porque más esa ley es ecuatoriana, no sé cómo sea en otros países.

Pareciera que lo intercultural, como lo dice la profesora, es un nombre, algo que viene de hace años, pero que no se concreta; que está basado en una aceptación impuesta, que aplica además a lo que se considera solamente como 'lo ecuatoriano', en particular lo indígena, sin contemplar las múltiples diversidades que se hallan en el territorio. Es por ello que en las escuelas es posible notar que prevalecen prácticas, tanto de parte de los niños ecuatorianos como de los docentes y directivas, que apuntan a una asimilación obligatoria de los niños inmigrantes como mecanismos de aceptación y de integración a la comunidad de normas, como ya se evidenció a lo largo del capítulo anterior.

Además, como lo propone Fuller, existen varios problemas a la hora de implementar las políticas interculturales, tanto en ámbitos educativos como en la sociedad en general; uno de ellos es, justamente, el poco acuerdo entre diferentes instancias de la sociedad sobre lo que significa la interculturalidad, y la falta de coherencia entre los ámbitos jurídicos, económicos y educativos, que deben ser reestructurados.

Aun cuando la interculturalidad aparece crecientemente en el discurso, esta no tiene una base de significados estables ni, menos aun, compartidos. Por el contrario, expresa una variedad de posiciones, tanto individuales como colectivas que son muy dinámicas, a veces en conflicto entre ellas. Estas posiciones construyen discursos e imaginarios diversos sobre lo propio y lo diferente, sobre la democracia, la nación y la ciudadanía (Fuller, 2003: 3).

Cuando me acerqué, en 2011, al Ministerio de Educación del Ecuador (MEC) para obtener información acerca de la implementación de la interculturalidad en el sistema hispano, la mayoría de los funcionarios quedaban desorientados y siempre me dirigían a la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) o a la Subsecretaría de Educación para el Diálogo Intercultural, pero este último departamento solo atiende lo relacionado con la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Finalmente, el director encargado de la Dirección Nacional de Currículo explicó que la interculturalidad había aparecido desde los comienzos de la planeación de la actualización curricular como un eje transversal y que, específicamente, en el currículo de Estudios Sociales se puede ver el tratamiento desde la diversidad. Igualmente, a manera de ejemplo, refirió que los temas sobre la resistencia indígena, abordados en el grado sexto, no se trabajan conceptualmente, pero sí se hace una referencia valorativa o axiológica a la construcción histórica de la interculturalidad y cómo se produce la interculturalidad en Ecuador, con el reconocimiento del mestizaje y las diversidades, al igual que sucede con el tratamiento de otros temas relacionados con la identidad ecuatoriana.

Más allá de las precisiones sobre la enseñanza-aprendizaje y las sugerencias metodológicas que integran el currículo, no se han generado otro tipo de estrategias, como la formación docente, para abordar diversos temas ‘difíciles’ en el aula. Para el director, no hay un “diploma que acredite a un profesor como intercultural” y un curso o un taller no van a lograr que se acepten las diversidades, así como no se puede enseñar a ser tolerante (Entrevista al director (E) de la Dirección Nacional de Currículo, 2011).

Como se evidencia, la interculturalidad en la educación se entiende como la inclusión en el currículo de ciertos contenidos aislados relacionados con la valoración de las culturas y pueblos indígenas de Ecuador. Ade-

más, cuando se habla de interculturalidad en la educación se piensa, por lo general, en integrar saberes de otras culturas y en darlas a conocer, pero esto no necesariamente implica el diálogo entre culturas. A pesar de la integración del concepto de interculturalidad al currículo y la apertura para la discusión del tema, se refleja una interculturalidad unidireccional y una visión de cultura estereotipada, restringida a lo étnico, a lo folclórico y a los usos y costumbres de pueblos que, de alguna manera, se siguen viendo como exóticos en su diferencia de costumbres (Anexo 3). Ni en la página del MEC ni en el documento de *Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica* (Ministerio de Educación, AFCEGB, 2010) se evidencia un claro concepto de cultura desde el que se conciba la interculturalidad y que vaya más allá del reconocimiento de la diversidad y el respeto. Además, como se ha mostrado en el Capítulo IV, la escuela no está contribuyendo a la construcción de la interculturalidad como valor social, ya que el hecho de reconocer la diversidad cultural no implica la interculturalidad. Como lo comentan Oviedo y Wildemeersch (2008: 5), retomando a Schmelkes, “una sociedad multicultural no es necesariamente una sociedad intercultural”.

Sin duda, el alcance que han tenido en la esfera pública todas las problemáticas históricas de exclusión y desigualdad en Ecuador ha permitido su institucionalización, al menos en la planeación y la proyección de acciones políticas, pero siguen haciendo falta estrategias concretas para su discusión y puesta en práctica en el campo educativo. Sin embargo, según diferentes lineamientos y políticas educativas, anteriores a la Reforma Curricular (2010) pero que la atraviesan, en la construcción del nuevo proyecto educativo del país, que va de la mano con el actual proyecto político del Estado-nación, se han tenido en cuenta explícitamente los problemas relacionados con las inequidades sociales y las discriminaciones por raza, género y etnia, y se apunta a la consolidación de una educación democrática, participativa e incluyente que respete todas las diferencias y garantice la igualdad de derechos para los ciudadanos ecuatorianos.

Como bien lo decía el representante del MEC, el desarrollo y las perspectivas con las que se aborden los diferentes temas del currículo quedan en manos de los profesores, lo cual conduce a afirmar que, a pesar de

los avances por los derechos y el reconocimiento de las diversidades, los profesores y las instituciones educan a los estudiantes según sus creencias, ideologías y valores respecto a estos temas. Entonces, es muy posible que se genere una desarticulación entre los discursos políticos y las prácticas educativas que puede dejar en el papel los objetivos de avance hacia una educación democrática, plural e intercultural. De hecho, como se ha visto en el Capítulo IV, la discriminación, la exclusión y la violencia que viven los NNA inmigrantes son cotidianas en las escuelas, a causa de su nacionalidad, de su género y/o de su raza.

De otra parte, haciendo referencia a la dimensión cognitiva de las representaciones, Brubaker afirma que la etnicidad, la raza y la nacionalidad son formas de percibir, interpretar y representar el mundo social; estas representaciones incluyen marcos de conocimiento etnitizados, esquemas, narraciones e interacciones que las activan, así como clasificaciones, categorizaciones e identificaciones de los otros y de sí mismos, tanto formales como informales, las cuales están incorporadas en las personas e institucionalizadas a través de rutinas y prácticas; por medio de estas últimas, las personas reconocen y experimentan objetos, sujetos, lugares o situaciones como étnica, racial o nacionalmente significativas (Brubaker, 2004).

Como se mencionó anteriormente, en la escuela circulan, de diversas formas, discursos y representaciones de las identidades, la nacional, las de los pueblos y nacionalidades indígenas, las regionales y las de los extranjeros, estereotipadas a causa de las abstracciones colectivas de los grupos. Estas representaciones son asumidas en la identificación tanto del *nosotros* como del *ellos*, a través de marcas de identificación y diferencia que son asumidas como oficiales, por su mismo proceso de reproducción. Al asumir ‘una identidad’, basada en la pertenencia a un territorio o a una nación, en características culturales o en la herencia, las personas actúan y piensan su realidad de acuerdo con este marco de clasificación, y se piensan a sí mismas y a los otros en relación con ella. Su hacer, su ser y su deber se enmarcan en el ideal y en el imaginario de esa identidad; así, por ejemplo, existe un imaginario –que se refuerza de múltiples maneras, a través de los libros de texto, los medios de comunicación, los deportes, la propaganda estatal y privada, entre otros– sobre lo ecuatoriano y sobre lo que son los

ecuatorianos, como sucede con cualquier nacionalidad, a pesar de la diversidad presente en el territorio.

La esencialización de las identidades, la etnitización y la racialización desde las que ha sido comprendida y construida la interculturalidad en el país se hace evidente en el ámbito escolar de otras formas. Los contenidos curriculares sobre la cultura, la raza y las diferencias de los distintos grupos que habitan el país contribuyen a la construcción de estereotipos étnicos y raciales desde los que se restringe la idea de la interculturalidad a la existencia de la diversidad y se fijan las identidades. Por ejemplo, en el libro de texto de quinto año, en el tema de la diversidad poblacional, aparece como destreza: “Describir las variadas características de las gentes del mundo desde la identificación de sus rasgos físicos y manifestaciones culturales”. Como se ve, el tema de la diversidad se aborda, en principio, desde las diferencias físicas y las manifestaciones culturales, ligadas al folclor y a la raza (Anexo 3b). Por otra parte, cuando se habla de expresiones culturales de los pueblos del mundo se resaltan “las tradiciones, las fiestas populares, rituales, alimentación y costumbres”, además de la religión y la lengua. De acuerdo con esta perspectiva de la cultura, cada pueblo diferente de los demás es homogéneo en sí mismo. La cultura se manifiesta como única, estática y relacionada con costumbres y orígenes. La variación de las identidades o identificaciones que existen en construcción permanente en los órdenes espaciales, situacionales y temporales, al interior de lo que se pueda denominar como “grupo cultural”, no es reconocida.

Además, la cultura se trata como un “hábito que se aprende o se asimila” y se ve como tradición y herencia. Explícitamente se hace referencia a Ecuador como país intercultural “porque reconoce que sus habitantes tenemos y practicamos diversas expresiones culturales, pero que todos convivimos y nos relacionamos unos con otros constantemente” (Anexo 3c). Según esto, la interculturalidad es comprendida como multiculturalidad y, a pesar de que se mencionan las relaciones entre personas y se afirma que ninguna cultura es superior a otra, se puede entrever confusión o asimilación de los dos conceptos. Sin embargo, se aporta en la idea de convivir “respetando las culturas diferentes y haciendo respetar la nuestra por medio del diálogo”, además de que se reconocen los actos de discriminación

que se pueden dar por las diferencias culturales y se propone la siguiente actividad para la discusión: “¿Qué podemos hacer para reconocer y rechazar actos de discriminación en nuestra escuela? Organicemos un debate en clase con la ayuda del docente”.

De la misma manera, en la unidad que aborda la igualdad y la equidad en la diversidad, se establecen relaciones con la discriminación racial, y en la ilustración que acompaña el tema se presentan niños de diferentes etnias abrazados en convivencia (Anexo 3d). Sin embargo, al referirse a la libertad de acción o de expresión, se mencionan como *obligaciones* “la responsabilidad, la tolerancia y el aprender a convivir en paz con personas que piensan distinto”. Es lógico pensar que si la tolerancia se plantea como obligación, esta, al igual que la convivencia en paz, no se da por la aceptación y la valoración de la diferencia, sino como un proceso forzado y un deber-hacer, más que como una posibilidad de ser. Sin embargo, se debe rescatar la mención de la lucha por la igualdad de derechos de los grupos excluidos política y socialmente, la lucha contra la explotación laboral y contra la discriminación. De todas formas, sería interesante saber cómo aborda este tema un profesor con sus estudiantes de quinto grado, que tienen más o menos 11 años, ya que se propone como actividad el análisis de la diversidad y de la igualdad a través de fotografías de diferentes niños y niñas representantes de diferentes etnias, bajo la pregunta: “¿Las personas somos iguales?” (Anexo 3d).

En general, en los libros de texto se puede observar la representación de la diversidad cultural ecuatoriana manifestada por distintas etnias. Ya no aparecen solamente personas que corresponden a estereotipos de blanco-mestizos. Sin embargo, es posible observar que los indígenas, en su mayoría, se ubican en el campo o en zonas rurales o en el oriente, llevando siempre su vestuario tradicional. Son pocas las apariciones en otros contextos, como la escuela o trabajos de oficina. Las mujeres indígenas por lo general aparecen representadas en trabajos ambulantes, y trabajos como los de ingeniero, doctor o conductor de bus son representados con hombres blanco-mestizos, y en menor medida por mujeres. Lo mismo sucede con los afrodescendientes. Se sitúan en contextos de playa y aparecen vestidos según diferencias climáticas o con trajes típicos usados en bailes, pero pocas veces

se sitúan en la ciudad realizando alguna actividad. Cuando aparecen, lo hace como parte de grupos diversos (Anexos 3b; 3c; 3e; 3f).

Sin embargo, la mayoría de representaciones que aluden a la interculturalidad en el país se realizan de manera fija y estática, haciendo referencia a la ubicación de los diferentes grupos étnicos que habitan en el territorio ecuatoriano (Anexo 3a), y los extranjeros no aparecen mencionados o representados como parte de la diversidad y de la interculturalidad. En este sentido, se podría decir, desde una óptica más amplia, que trasciende la escuela, que desde la asunción del marco nacionalista desde el que ha sido concebida la interculturalidad, el *otro*, negro extranjero, indígena extranjero o blanco-mestizo extranjero, no es como el *nosotros*, negro, indígena o blanco-mestizo nacional. Los *otros*, que sin embargo habitan el mismo espacio, son ajenos a la nación, lo cual puede llevar a pensar que la inmigración en Ecuador no se concibe, en general, como un fenómeno permanente que forma parte de la realidad ecuatoriana y que no corresponde a un cambio estacional. Además, bajo esta perspectiva, la interculturalidad se propone desde el mismo reconocimiento de la diversidad cultural homogénea al interior de cada grupo y de acuerdo al estereotipo construido sobre cada una de las culturas que conforman la diversidad propiamente ecuatoriana.

En el proceso de reconocimiento y construcción de identidades, tanto en la escuela como en la sociedad en general, las identidades múltiples existen bajo el dominio jerarquizado de una supraidentidad y de un marco territorial general. La riqueza étnica y cultural se suma para conformar una gran riqueza nacional en un territorio, como el ecuatoriano, en el que se da por sentado que la multiculturalidad conduce a la interculturalidad. Sin embargo, como se ha evidenciado anteriormente, estas identidades, tanto la nacional como la regional, y la étnica ligada a lo cultural, se construyen desde estereotipos que ubican a las personas y a los pueblos en marcos constreñidos desde los que están obligados a situarse para obtener su reconocimiento: los indígenas, en tanto conserven y defiendan sus conocimientos ancestrales y su cultura y ocupen los territorios que les han sido asignados, son un grupo homogéneo, digno de valoración, mientras que los afrodescendientes son reconocidos en las costas, a través de sus actividades culturales, su herencia musical y su gastronomía (Anexos 3a; 3b; 3c; 3e). Desde



estas identidades étnicas y culturales esencializadas son reconocidos como sujetos políticos, pero a pesar de tales valoraciones se tienen que generar garantías especiales, como las cuotas, para darles un espacio en un campo en el que parecieran tener –o se les asigna– menos oportunidades de competencia, porque siguen siendo asumidos como minorías étnicas dentro de la nación, aunque en el caso de los pueblos indígenas también conformen naciones. Respecto a los extranjeros –aunque no necesariamente se pueda hablar de ellos como un grupo o grupos étnicos o culturales específicos–, pueden integrarse en esta unidad-diversa siempre y cuando asuman formas socioculturales que no choquen con las de la mayoría nacional o que no atenten contra la homogeneidad cultural del país; es decir, cuando no generan fisuras en la comunidad de normas de la nación hegemónica.

Entonces, para el proceso de reconocimiento político y social dentro de la nación es necesario asumir una identidad particular. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la autoidentificación se puede convertir en un constreñimiento para el reconocimiento, que encierra y esclaviza a una cultura. El reconocimiento político que pasa por lo étnico no permite la afirmación fuera de lo étnico; por eso, los derechos de los pueblos indígenas funcionan en tanto se identifiquen como miembros de un grupo, pero raramente fuera de este; igual sucede con los negros, que siguen siendo más relegados aun, por no tener una lengua propia o una tradición milenaria que los posicionen en un lugar cultural relevante. Los extranjeros pueden integrarse bajo estrategias asimilacionistas o pueden marginarse y no participar de la colectividad mayoritaria, lo que puede conducir, en algunos casos, a la guetización y al cierre de su comunidad, que se hace endogámica, como sucede con algunas familias inmigrantes, según se demostró en el Capítulo III.

En definitiva, los extranjeros no han encontrado lugar en la tradición del discurso intercultural en Ecuador. Es por esto, quizá, que desde las escuelas se promueve un modelo implícito asimilacionista que propone una integración a la comunidad desde la obligatoriedad de la adopción de la identidad nacional del país en el que se reside, manifestada, por ejemplo, en el uso y el respeto de los símbolos patrios, como ya se ha evidenciado a través de diferentes relatos de los NNA inmigrantes.

La distinción, tanto simbólica como cognitiva, entre nacionalidades, etnias, pertenencias y formas de ser es constante en las escuelas, de acuerdo con lo que ya se ha demostrado; la defensa de los símbolos patrios y de marcas culturales por parte de ecuatorianos y extranjeros es una forma evidente de reafirmar sus identidades nacionales. Además, es interesante ver cómo la discusión sobre los símbolos, la bandera, el himno nacional, la música autóctona y las formas de ser se convierten en una disculpa para la aplicación de la violencia física, además de la simbólica, como ya se ha destacado. No ajustarse a la comunidad de normas o no reconocer los símbolos del país receptor sitúa a los NNA inmigrantes en un lugar subordinado del campo de poder de sus escuelas que los hace receptores de diversas formas de discriminación y de violencia.

En las escuelas, específicamente, las referencias a las identidades nacionales —que involucran, además de los símbolos que las representan, formas de ser y hacer que deben ser aprendidas y reproducidas— aparecen como lugares desde los que los distintos actores actúan y responden ante situaciones de competencia y conflicto y como herramientas desde las que se marca la pertenencia o la exclusión a la comunidad nacional. Si bien los niños ecuatorianos, por ejemplo, pueden sufrir acoso y discriminación en la escuela por razones de raza, género o por otras marcas corporales que los hagan acreedores de estigmas, no la sufren por su nacionalidad (aunque sí, puede ser, por su región de procedencia); sin embargo, en la relación de los NNA nacionales con los extranjeros, la nacionalidad aparece como un referente para la discriminación y la exclusión, aunque las razones para su exclusión puedan provenir de estigmas y competencias que tienen otros orígenes (por logros académicos y relaciones sociales, por ejemplo). Además, la reafirmación de la identidad nacional exclusivamente ecuatoriana y la asunción de acciones en la escuela que tienden a la asimilación, como ya se mostró en el capítulo anterior, se presentan como contradicciones en el ideal de construcción de interculturalidad.

En los discursos oficiales legitimados existe la idea de nación incluyente y diversa, pero desde allí mismo y en las prácticas cotidianas continúa la exclusión de los otros que no son reconocidos como parte de la nación hegemónica. Paralelamente al proceso de inclusión interna de poblaciones

diversas, se presenta la exclusión de las poblaciones extranjeras, tal como se manifiesta en la escuela. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que el reconocimiento de las identidades diversas se realiza bajo un marco nacional que las subordina, tal como se ha podido constatar en las representaciones de la población ecuatoriana que se realiza en los libros de texto. A pesar del reconocimiento de la diversidad, existe el reforzamiento de una identidad general homogénea que cohesiona la diversidad y que funciona como superestructura organizadora y hegemónica desde la que se determina lo legítimo. Asimismo, aunque en la sociedad ecuatoriana exista un amplio discurso de inclusión de ciudadanos en la participación de la vida social, cultural y política del país, estos se etnizan y se racializan a partir de una perspectiva estrecha de la cultura que los identifica en tanto miembros de un grupo. La identidad nacional se construye sobre la base del reconocimiento de la diversidad cultural, ligada a lo étnico, con lo cual se genera una etnización que, en su diversidad, se cohesiona bajo el marco del territorio nacional.

A lo anterior se suma que en las escuelas no hay prácticas tendientes a la inclusión de los inmigrantes desde una perspectiva intercultural. Se desconoce mucha información sobre la migración y, por lo general, la que se tiene proviene de lugares comunes desde los que esta se percibe como un problema a erradicar. Además, en las escuelas no hay una cultura generalizada de resolución de conflictos que encuentre alternativas a la violencia y al acoso que sufren los NNA, tanto nacionales como extranjeros.

#### Notas

- 1 Como la colección de libros Memoria de la Patria, que se ofrece como material de apoyo pedagógico. En la página web del MEC se encuentra la siguiente descripción: “El Ministerio de Educación del Ecuador presenta la colección de libros Memoria de la Patria, la cual rinde un homenaje a los escritores más reconocidos del país. Son 12 títulos que buscan proyectar la historia de Ecuador y rescatar la cultura e identidad de los ecuatorianos” (<http://www.educacion.gob.ec/recursos-educativos-eed.html>).
- 2 Todas las referencias al currículo son tomadas del documento de Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica- AFCEGB (Ministerio de Educación, 2010).

## Conclusiones

Además de ser un país emisor, Ecuador es, actualmente, un lugar de retorno y de recepción de inmigrantes y de solicitantes de refugio. A pesar de las múltiples investigaciones que se han realizado para conocer las dinámicas migratorias del país, existen vacíos en relación con la inmigración, sobre todo aquella de reciente arribo. Adicionalmente, son pocos los estudios que se han enfocado en la población de niños, niñas y adolescentes inmigrantes o retornados en el país.

De acuerdo con esto, se ha hecho necesario indagar en las condiciones de vida de los NNA inmigrantes, especialmente en el espacio escolar; sin embargo, aunque se han abordado también algunos casos de NNA retornados, se reconoce la importancia de realizar investigaciones más profundas y específicas sobre esta población.

La educación forma parte del proyecto migratorio tanto de las familias como de los propios niños, y es por esto que es uno de los primeros lugares a los que buscan acceder los inmigrantes cuando ya están establecidos en destino; asimismo, la escuela es un espacio donde la agencia social de los niños y adolescentes es posible, más allá de las relaciones familiares o barriales, y un lugar de contacto directo con la sociedad de destino. Pero, también es un espacio de conflicto y de tensiones en el que es posible la reproducción de estructuras de desigualdad y exclusión, que en ámbitos más amplios de la sociedad afectan a los inmigrantes en general, sobre todo a los provenientes de países del sur.

Como se evidencia en los relatos de las experiencias de las familias inmigrantes en Quito (ver Capítulo III), pero también a través de ciertas acciones estatales como el aumento de las deportaciones, la vinculación de la inmigración con la inseguridad (Arcentales, 2010) y el endurecimiento de los requisitos para el otorgamiento del refugio, las condiciones para el ingreso al país son fáciles, pero no lo son tanto las de permanencia. La falta de posibilidades de acceso a trabajo digno y las dificultades para la regularización o el refugio son algunos de los problemas que inciden en la imposibilidad de un proyecto migratorio exitoso para las familias; pero, además, y de manera correlacionada, muchos inmigrantes de países periféricos, como el caso de los colombianos y haitianos entrevistados, experimentan la exclusión a través de la discriminación, el racismo y la xenofobia. Asimismo, en el campo educativo se han realizado acciones para facilitar el acceso a las escuelas de los niños en situación de movilidad, pero en estos espacios también es posible encontrar diversas manifestaciones de la exclusión, que inciden en la experimentación de sentimientos negativos hacia la escuela, dificultades de socialización o el abandono de los estudios, tal como se ha podido constatar en algunos casos a través de las diferentes entrevistas realizadas.

Como se observó a lo largo del Capítulo II, las tensiones del encuentro entre inmigrantes y nacionales, sean adultos o niños, representa el “tema humano universal” (Elias, [1976] 2003: 220) de la división entre el *no-sotros* y los *otros*. Esta división se realiza a través de distintos parámetros, como la longevidad, en el caso expuesto por Elias, pero también por medio de otros mecanismos, desde los que se construye la idea de cohesión al interior de un grupo, como la clase, la nacionalidad, el territorio, la raza, la etnia y el género, por ejemplo. Asimismo, las diferencias son fundamentales para la construcción de significado, de lenguaje, de cultura y de identidades sociales (Hall, 1996), ya que a través de ellas se discretiza lo que, antes de toda clasificación, se presenta como un *continuum*. Estas operaciones de categorización permiten a los sujetos construir identificaciones que se actualizan en la convivencia y en la interacción con los otros, y constituyen lugares desde los cuales se posicionan los sujetos. Sin embargo, pueden ser peligrosas y amenazantes para los otros (Hall, 1996), ya que la única forma de construir tales categorizaciones es a través de

generalizaciones que pueden dar lugar a estereotipos y estigmas, y a esencializaciones y reificaciones de las identidades. A pesar de esto, como se ha observado a través de las relaciones que establecen tanto adultos como niños extranjeros con ecuatorianos, las interacciones y las experiencias directas pueden ayudar a cambiar las clasificaciones y a modificar las relaciones en un sentido positivo.

La diferencia cultural entre nacionales y extranjeros ha sido la razón privilegiada para la explicación de los problemas que representa la inmigración para las sociedades de destino; también ha sido el lugar desde el cual muchos grupos han realizado demandas de inclusión y exigido su reconocimiento como ciudadanos ante los Estados. Esto ha dado lugar al surgimiento de políticas y discursos desde la multiculturalidad y la interculturalidad, que abogan por la integración de las minorías diferentes (Wieviorka, 2003; 2011; Rodríguez, 2011). Sin embargo, es necesario realizar dos reflexiones al respecto. Por una parte, el concepto y la práctica de *integración* se asumen bajo la priorización de la cultura hegemónica, postulando la idea de subordinación a una identidad nacional homogénea que concuerda con los límites del Estado-nación (Costa, 2007); y por otra, que las diferencias culturales, que no pueden ser atribuidas de manera generalizante, no necesariamente son la causa de la exclusión de los extranjeros. Sin embargo, algunos inmigrantes adultos asumen que para evitar los conflictos se tienen que acomodar a la cultura del país que los recibe, por respeto y para no causar problemas: “Es que uno es el que se tiene que adaptar a esto, aquí ya hay una cultura entonces no puedes interferir en la cultura, no puede ser que la cultura se adapte al colombiano, es el colombiano el que tiene que adaptarse a esa cultura” (Francisco [42], Cali, Colombia). Si los extranjeros no se adaptan corren el riesgo de sufrir marginación y de ser vistos como los irruptores del orden normativo de la sociedad.

A pesar de la actitud asimilacionista que algunos extranjeros pueden adoptar como mecanismo de integración cultural, otros oponen resistencia a la asimilación y utilizan como mecanismos la reafirmación de su identidad nacional y el sentimiento de orgullo y amor por su patria, como es el caso de muchos colombianos, tanto niños como adultos, que identifican su cultura y su raza como superiores a la ecuatoriana.

A pesar del énfasis en las diferencias culturales y étnicas como origen y respuesta a la resolución del conflicto entre extranjeros y nacionales, es necesario revisar otros lugares desde los que se construye la exclusión. Como lo comenta Elias ([1976] 2003), la atención a las marcas superficiales de la diferencia hace olvidar que lo que subyace al conflicto es la disputa por el poder que está en juego entre nacionales y extranjeros. Sin embargo, es necesario aclarar que es a través de estas marcas que se vehiculizan las tensiones por el poder, disputado por el acceso a recursos, oportunidades, derechos y espacios, entre ciudadanos y no ciudadanos, entre los que tienen más y menos derecho al territorio y a los beneficios que provee el Estado.

Así, los estigmas, que se originan en los estereotipos negativos que pesan sobre ciertas nacionalidades y sobre la raza, como en el caso de colombianos y haitianos, justifican la inferiorización de los “otros”, posibilitan y legitiman el ejercicio del poder para los nacionales, pero también para los extranjeros, quienes –en algunos casos– asumen igualmente respuestas racistas y/o nacionalistas. La etnitización y la racialización de los *otros*, sea quien sea el *nosotros*, son, entonces, respuestas a las tensiones provocadas por la disputa del poder. Es más factible ejercer el poder sobre aquel al que se le atribuye menor capital simbólico y material, sobre aquel que se disminuye y se estigmatiza: el extranjero, el refugiado, el desplazado, el negro, el indio, el longo, el pobre, el niño, el de bajo rendimiento escolar, el indisciplinado, la fácil...

Los prejuicios, los estigmas, los estereotipos, las categorizaciones, el racismo y el nacionalismo son, todos, instrumentos usados para preservar la identidad, para afirmar la superioridad y para mantener las distancias que ubican a cada sujeto, y a cada grupo, en el lugar que les corresponde. Aunque en la sociedad circulan distintos imaginarios sobre cada nacionalidad, estos se activan, de manera positiva o negativa, en la convivencia y en espacios específicos, que pueden ser lugares de competencia, como el vecindario, el trabajo y la escuela.

En nuestro caso concreto de estudio, la exclusión que se deriva de estas tensiones se manifiesta en tres niveles: uno estructural, uno de interacción y uno simbólico.

A nivel estructural es posible identificar que la exclusión de los NNA inmigrantes y sus familias tiene que ver con la disputa por el acceso a recur-

sos y oportunidades, que para muchos de los nacionales son restringidos. En la competencia por el acceso al trabajo y la educación, por ejemplo, se manifiestan las desigualdades sociales existentes, que son mayores para los extranjeros. En el caso de la educación, concretamente, el sistema adolece de falta de cupos, lo que genera competencia directa. Además, el perfil de los NNA inmigrantes y sus familias los ubican, por lo general, en espacios marginados y de difícil acceso a recursos, y a esto se suma el racismo y la xenofobia, que son aplicados para negarles el alcance o para dificultarles el disfrute de algún beneficio. Estos límites simbólicos refuerzan los límites materiales que conducen a la exclusión. Además, es importante destacar que estas competencias no se dan con inmigrantes que tienen, o a quienes se les concede, mayor capital económico y/o cultural, lo que hace que no ocupen un lugar de vulnerabilidad y no entren en el juego de estas disputas. Por esto, se puede decir que la migración sur-sur se caracteriza como una migración atravesada por la desigualdad y la exclusión.

Los obstáculos que se imponen a la inclusión multidimensional de niños inmigrantes y sus familias en diversos espacios generan una permanente situación de migración social forzada, ya que muchos de los inmigrantes que vinieron en busca de mejores oportunidades de vida, seguridad, educación y empleo tienen que salir del país, como ha sido el caso de algunas familias colombianas, que ante la imposibilidad de un empleo estable, o la negación del refugio o la discriminación, buscan terceros países de destino; otras, que quisieran irse, pero no pueden por falta de recursos económicos, como algunas otras colombianas y haitianas, viven en permanente movilización al interior de la ciudad: de una casa a otra, de un empleo a otro, de una escuela a otra.

Por otro lado, las interacciones que tienen lugar en la escuela entre los NNA inmigrantes y sus pares y profesores ecuatorianos revelan otras causas de competencia y conflicto, que derivan igualmente en exclusión. Este es un espacio también de disputa del poder y de circulación de clasificaciones. La competencia por la popularidad, los amigos, las parejas, los juegos, el rendimiento académico, entre otros, pueden dar lugar a conflictos que terminan, en algunas ocasiones, en situaciones de acoso y violencia; asimismo, la edad, la raza, el género y la nacionalidad constituyen diferenciaciones que pueden



ser punto de partida de agresiones, pero también de motivaciones para establecer amistad o cercanía. Con esto, cabe aclarar que no necesariamente todas las situaciones en la escuela son conflictivas, sino que también es posible encontrar la cooperación entre NNA inmigrantes y ecuatorianos, pero son situaciones que dependen de qué tanto las diferencias se signifiquen como problemáticas o no y cuándo. Sin embargo, el acoso es un mecanismo de control de las diferencias y de mantenimiento del orden social dentro de la escuela. Es por esto que el origen se suma a las variables de desigualdad que han existido tradicionalmente en la escuela (género, clase, edad, raza). En este contexto, la nacionalidad, la raza y las asociaciones de estas dos categorías con el género, son significantes del poder.

Es importante destacar que entre los niños ecuatorianos más pequeños (de entre nueve y 12 años) no existe un significado estabilizado y abstracto desde el que se construya la diferencia respecto a ser 'migrante' o 'extranjero', aunque tienen como referentes algunos estereotipos nacionales sobre colombianos y cubanos que circulan por los medios de comunicación, por ejemplo; la diferencia, entonces, adquiere significación a través de marcas concretas. Además, los niños tienen significados estabilizados sobre 'el ser ecuatoriano', que se oponen al 'no ser ecuatoriano': nacer en el territorio, por la sangre, vivir en el país, tener la cultura, la raza, la lengua, las costumbres y la forma de ser. Asimismo, muchos de los NNA inmigrantes no saben qué es ser 'migrante', pero sí se reconocen como extranjeros, en algunos casos, o como colombianos o haitianos o españoles, por las mismas razones que argumentan los ecuatorianos. Como se observa, el referente de la nacionalidad sí es significativo y es uno de los lugares desde los que se construye la diferencia respecto a los otros.

De lo anterior se puede comprender también que en tanto los NNA crecen, se amplían sus experiencias y sus conocimientos, y también aumenta la identificación de rasgos a través de los cuales se significa la diferencia. Es quizás por esto que a medida que las edades de los niños y niñas aumentan, los conflictos son más frecuentes y más fuertes, también porque se pueden modificar y aumentar los ámbitos de competencia.

Si bien los niños y niñas ecuatorianas, en principio, no muestran rechazo hacia los NNA inmigrantes en su escuela cuando se pregunta por estos

sin referentes concretos, las interacciones en las que media la competencia evidencian otra cosa: la aplicación de estereotipos tanto a colombianos y haitianos, ya sea por las connotaciones negativas asociadas a la nacionalidad colombiana, o a la raza, o por los intentos de asimilación y de inclusión forzada de los NNA retornados, en particular de aquellos que “no hablan como los ecuatorianos”, a las normas y costumbres de la mayoría.

En este sentido, se encontró también que las niñas y niños colombianos sufren mayor exclusión y estereotipación por su nacionalidad que los haitianos, quienes la padecen por su color. Asimismo, las agresiones que aparecen en el ejercicio del poder son diferentes para niñas que para niños: las niñas pueden sufrir acoso sexual, mientras que los niños se ven mayormente involucrados en peleas; sin embargo, los dos reciben insultos —de acuerdo también con su género— a través de los cuales se connota lo no aceptado. Para el caso de los NNA retornados, se identifica que aquellos que “parecen ecuatorianos” y no modificaron su acento, no tienen mayores problemas de relación con sus compañeros, lo cual no sucede con los NNA nacidos en España o que migraron a temprana edad y tienen acento ibérico.

La exposición de los extranjeros a través de comparaciones que realizan los profesores también generan disputas entre los estudiantes, bien sea por referentes positivos, que pueden inferiorizar a los nacionales, como en el caso de la competencia académica, o por referentes negativos, que contribuyen a la circulación de estereotipos desde los que se legitima la violencia y la exclusión a los niños y niñas inmigrantes. En ambos casos, la situación es de desventaja para los extranjeros.

Ahora bien, los NNA inmigrantes pueden optar por diferentes estrategias de respuesta ante su exclusión, que no necesariamente son fijas, ya que las posiciones de poder tampoco lo son: aceptan sumisamente el lugar subordinado que les queda en la desigualdad y tratan de asimilarse o se auto-marginan; incorporan su estigma y actúan desde él, es decir, si son considerados violentos pueden reaccionar a través de la misma violencia; o se pueden apropiarse de los mismos recursos de exclusión y discriminación y posicionarse desde sus capitales sociales, culturales y simbólicos para ejercer el poder.

De acuerdo con Adams y Kirova (2007), los docentes y la escuela pueden ser la clave que facilita o no la socialización de los NNA inmigrantes. Sin embargo, en el caso de las interacciones con los profesores, también es posible observar disputas de poder, que tienen un origen diferente, ya que están relacionadas con la obediencia y el respeto, por ejemplo, que se deben en la relación entre niño/adulto y estudiante/docente. La dominación de los adultos sobre los niños y adolescentes extranjeros pasa por situaciones de maltrato verbal y físico también; aunque en el entorno escolar ecuatoriano esto no sucede exclusivamente con los inmigrantes, las acciones y los discursos de los docentes están marcados por la xenofobia y el racismo. Según los niños inmigrantes, ante situaciones de disputa tenían desventaja en relación con los ecuatorianos, ya que se les aplicaba o se les amenazaba con sanciones más severas.

Ahora, es posible destacar tres aspectos en relación a cómo son asumidos e interpretados los conflictos de poder entre los actores escolares, por parte de docentes y directivas.

Primero, el tratamiento de las problemáticas depende del clima escolar y de las estrategias que tradicionalmente se asumen para resolverlas. Por lo general, en las escuelas en las que el ambiente de acoso y agresión es mayor, las respuestas de las autoridades son más fuertes, lo que no necesariamente implica soluciones efectivas; así a las acciones violentas se responde, por lo general, con estrategias violentas de represión.

Segundo, a los problemas de violencia en la escuela se les otorgan explicaciones culturalistas desde los estereotipos que son asignados a los inmigrantes. Estos estereotipos permiten realizar juicios y predicciones sobre el comportamiento de los niños y su éxito o fracaso escolar. Además, los problemas se psicologizan, ya que los niños se consideran o como víctimas pasivas afectadas emocionalmente por la migración o como agentes conflictivos por los traumas originados en sus países de origen; de aquí su tratamiento a través de terapias o de sanciones. Esto se evidencia también en la relación que para docentes, directivos y psicólogos de las escuelas existe entre migración y 'familia disfuncional'. Las niñas y los niños inmigrantes son representados como carentes de afecto y atención, y como sujetos afectados por la separación de los padres a consecuencia de la migración,

lo que, en las representaciones de docentes y psicólogos de la escuela, los lleva a ser violentos, indisciplinados o a tener problemas de rendimiento académico. Al centrar la atención en estas explicaciones y estrategias, se desatienden las causas y las consecuencias de los conflictos, y se obvian respuestas que podrían ser más efectivas y de más largo alcance.

Y, tercero, la discriminación, el racismo y la xenofobia que se manifiestan en las relaciones entre los niños extranjeros y sus pares y docentes no tienen atención prioritaria, ya que los problemas propios de la educación, como la disciplina y el rendimiento escolar, continúan siendo las mayores preocupaciones de los maestros y directivos. Además, en la relación entre docentes/adultos y estudiantes/niños está legitimada la violencia desde el mismo carácter represivo de la institución educativa.

De lo anterior se puede concluir que en las escuelas no existen herramientas efectivas de mediación y resolución de conflictos, por lo cual, en las disputas de poder, las estructuras de desigualdad de la sociedad se siguen reproduciendo en su interior, gracias a que estas mismas no son cuestionadas por parte de docentes y directivos.

Además, a través de las manifestaciones de la exclusión que tiene lugar en la cotidianidad de la convivencia en la escuela, se evidencian algunas de las fallas del sistema educativo y de la institución escolar ecuatoriana. A pesar de los esfuerzos del Estado ecuatoriano por la cobertura universal, los niños no logran acceder a la educación (es necesario recordar que, según las cifras, cerca del 50% de niños y adolescentes inmigrantes estaría fuera del sistema educativo) y se deben disputar los cupos o ubicarse en grados menores, donde haya disponibilidad, así no les corresponda, por lo cual, el rezago también es un problema que caracteriza a esta población. Adicionalmente, pese a las orientaciones y disposiciones políticas, las escuelas no están logrando su objetivo de inclusión, no discriminación, equidad y convivencia en el respeto a las diferencias. El objetivo de justicia social que debería estar en la mira de la educación, se pierde entre las urgencias cotidianas de las escuelas públicas que carecen de los recursos necesarios para su funcionamiento; entre los bajos salarios de los profesores y la falta de nombramientos en el Magisterio, lo cual genera falta de compromiso con la educación de los niños, como lo comentaban algunos docentes de la

escuela de Carapungo; y entre la perspectiva equivocada de una educación que debe responder a contenidos curriculares, a indicadores de destrezas de desempeño, a exámenes de clasificación y medición de la calidad educativa y a la disciplina.

Los órdenes discursivos institucionalizados producen ciertos tipos de prácticas y de sujetos; así, los conocimientos inscritos en el currículo que deben ser aprendidos, las formas de enseñanza-aprendizaje, los saberes culturales, los códigos sociales y las prácticas de comportamiento, interacción, disciplina y evaluación, entre otros, producen ciertos tipos de estudiantes, profesores y autoridades, que cumplen otros roles sociales en otros campos y que fuera del campo educativo actúan también, material y simbólicamente, según estos condicionantes. En la educación circulan, entonces, conocimientos hegemónicos que se instauran en la cultura, y que a la vez que son producidos por ella, son devueltos a esta en las relaciones sociales. Para salir de estos órdenes es necesaria la reflexión, pero también el “contra-adiestramiento” (Bourdieu, 1999), que implica la lucha por los significados y los órdenes de poder, tareas que parecen lejanas a la educación.

Como también se evidenció, cuando los profesores profundizan en el conocimiento de las condiciones de vida de los NNA inmigrantes, en origen y en destino, las causas de su migración y tienen referentes positivos sobre los mismos, las relaciones de poder son menos desiguales, así como menor es la exclusión. Asimismo, cuando se asumen estrategias para el recibimiento de los estudiantes extranjeros y se les ubica en las aulas de acuerdo con criterios que los favorezcan, la escuela puede resultar un ambiente acogedor y facilitador para ellos. Sin embargo, estas estrategias no están definidas desde el sistema educativo, sino que corresponden más bien a iniciativas particulares de las escuelas o de los docentes. Pero, por lo general, no se reconocen las necesidades de acogida afectuosa al momento en que llegan a las escuelas, ni se tienen en cuenta las diferencias en sus trayectorias escolares, por ejemplo. En el caso de los niños y niñas que tienen una lengua diferente a la española es más difícil su atención. Debido a la falta de estrategias y a la improvisación para acoger a hablantes de otras lenguas en las escuelas, algunos niños han sido rechazados porque no se sabe cómo proceder con ellos. Esto es una muestra más de la adaptación

que los niños deben realizar por su cuenta a todo el sistema educativo y normativo de destino si desean tener una convivencia pacífica y lograr el éxito académico y social, ya que las escuelas y el sistema educativo no ofrecen muchas alternativas.

Por último, en el nivel simbólico es posible dar cuenta de cómo las mismas distinciones y categorizaciones que se re-producen en la escuela, a través de la interacción, tienen orígenes en la vinculación de la educación y las instituciones escolares con los proyectos de construcción de los Estados-nacionales (tanto los de destino como los de origen), que encuentran en las “narrativas de la nación”, en los mitos y en los símbolos patrios la estrategia para la cohesión a través de la construcción de una identidad nacional compartida. Estas identificaciones nacionales, que se crean bajo la premisa de la homogeneidad, y el nacionalismo que las impulsa generan separaciones entre nacionales y extranjeros y se convierten en una vía más para sustentar el derecho a los derechos, la superioridad de los unos sobre los otros y la legitimación de la discriminación y la exclusión. Tales identificaciones nacionales –que son reafirmadas tanto por los NNA nacionales y docentes como por los inmigrantes en interacciones de competencia– manifiestan la distancia simbólica entre unos y otros, representada en la diferencia de símbolos patrios, costumbres, comida, formas de celebrar las fiestas, acentos, lenguas, apariencia física y en lo que denominan ‘la forma de ser’.

Aunque el tema de la convivencia intercultural ha alcanzado la educación, no pasa de ser un discurso que no se concreta en la práctica, ya que en la escuela se pretende la asimilación y se obliga el afecto hacia todo aquello que representa la nación y la patria que ha abierto las puertas a los extranjeros, como signos del respeto y el agradecimiento que los inmigrantes deben a quienes los han acogido. Los extranjeros representan competencia no solo en espacios concretos de disputa de oportunidades y recursos materiales, sino también una amenaza a la cohesión simbólica.

Adicionalmente, el discurso intercultural en el país ha sido creado desde un marco nacionalista que se limita al reconocimiento y la inclusión de las diversidades nacionales que históricamente han sido relegadas del proyecto de nación, por lo cual no se ha extendido a los extranjeros en su

concepción y práctica, a pesar de que este principio sea uno de los lineamientos de la actual política migratoria de Ecuador.

Estas identidades reconocidas son, entonces, administradas por el Estado y puestas al servicio de la nación. Sin embargo, se construyen desde estereotipos y categorizaciones que tienden a la etnización, a la racialización y a la reificación de la cultura de aquellos grupos que se suponen homogéneos en un interior. La interculturalidad resulta, entonces, un proyecto nacionalista que sirve como instrumento de control de disputas y de armonización de las diferencias.

Esta comprensión de la interculturalidad se manifiesta de diferentes formas en las escuelas y en la educación. Por una parte, los profesores, en su mayoría, asumen que este principio obliga a la aceptación de los indígenas y en menor medida de los afroecuatorianos, pero no aplica a los extranjeros. Por otra, la inclusión de estas otras identidades nacionales se ha plasmado en el currículo y en los libros de texto, a través de los cuales circulan ideologías y conocimientos hegemónicos, de manera fija, estereotipada, racializada y etnizada.

Una educación que tienda a la interculturalidad de acuerdo con el marco ideológico de las actuales políticas migratorias y educativas de Ecuador tendría que tener en cuenta la reflexión sobre los estereotipos, los prejuicios, las categorías y las etiquetas generalizantes sobre las que se construyen las relaciones de poder y dominación en el entorno escolar, ya que, como se ha visto, los conflictos que se presentan en las escuelas, mediados por las categorizaciones, contribuyen a la construcción de identidades etnizadas y racializadas. Es a través de esas mismas categorizaciones que en la escuela se determinan comportamientos esperados de éxito o fracaso académico y se hallan las causas y las respuestas a los problemas de interacción entre estudiantes y docentes.

En relación con la población extranjera, una educación intercultural en las escuelas debe promover el conocimiento en la comunidad educativa de diversos aspectos de los países de origen, sin énfasis particular en manifestaciones culturales que remarquen las diferencias y las exotícen, porque, además, como se ha visto a través de los casos analizados, la diversidad cultural no es necesariamente el origen de los conflictos (a pesar del énfasis

que se realiza en esta), sino la discriminación por los estigmas atados a los estereotipos identitarios de origen o de raza. A pesar de los esfuerzos por la transformación, tanto en la sociedad en general como en la escuela, las legitimaciones tradicionales de las relaciones de poder y de dominación persisten, porque las diferencias y percepciones sobre un nosotros y sobre los otros, construidas históricamente y producto de relaciones socioculturales precisas, se continúan viendo de manera naturalizada.

Aunque algunos casos concretos muestran otras experiencias, se puede afirmar que los NNA inmigrantes y sus familias, provenientes de países como Colombia y Haití, atraviesan en destino diversas formas de exclusión. Particularmente, en el ámbito de la escuela pública se reproducen y se refuerzan distinciones que, en interacciones en las que se disputan distintas formas de poder, legitiman el uso de la violencia física y simbólica, del racismo y la xenofobia contra los extranjeros. La falta de estrategias planeadas y coherentes, tanto por parte del sistema educativo como de las escuelas, para afrontar la llegada de niños, niñas y adolescentes inmigrantes y retornados, e intervenir en la solución de los problemas sociales que trascienden a las escuelas, contribuyen a la reproducción de desigualdades estructurales que afectan directamente a los NNA en situación de movilidad y los pone en desventaja en relación al ingreso a las instituciones escolares, a la permanencia y al egreso. Estas mismas son justificadas y alentadas por medio de las narrativas nacionalistas que circulan en la escuela.



# Bibliografía

- Adams, L. y A. Kirova (2007). *Global migration and education. Schools, children, and families*. Nueva Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Althusser, L. ([1969] 2003). “Ideología y aparatos ideológicos de Estado”. En *Ideología: un mapa de la cuestión*, Slavoj Žizek (Ed.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Álvarez, S. y A. Escobar (2010a). *Entre la ida, el tránsito, la llegada y el retorno. Un análisis de la situación de la niñez y adolescencia en el contexto migratorio del Ecuador contemporáneo*. Quito. Mimeo.
- \_\_\_\_\_ (2010b). “Los que han ido llegando. Percepciones sobre los inmigrantes en Quito y Guayaquil”. *Quantum– Habitus Investigaciones* Vol. 3 Issue 11: 3-6.
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arcentales, J. (2010). *Migración cubana: recomendaciones de política pública para Ecuador Incluyente*. Quito: Defensoría del Pueblo del Ecuador.
- Baumann, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. ([1997] 1999). “Violencia simbólica y luchas políticas” y “El ser social, el tiempo y el sentido de la existencia”. En *Meditaciones pascalianas*: 217-251 y 306-323. Barcelona: Anagrama.

- \_\_\_\_\_ (2006). “El *habitus* y el espacio de los estilos de vida”. En *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*: 169-175. Madrid: Taurus.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- Cea D’Ancona, M<sup>a</sup> A. (2005) “La exteriorización de la xenofobia”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N.º 112: 197-230.
- Cea D’ancona, M<sup>a</sup> A. y M. Valles (2008). *Evolución del racismo y la xenofobia en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Chávez, G. y Z. Betancourt (2007). *Presencia y percepciones de extranjeros/as en el Distrito Metropolitano de Quito y políticas de inmigración: el tejido social invisible*. Quito: Municipio del Distrito Metropolitano de Quito / Ayuntamiento de Granada.
- Chen, X. y H. Chi-Hang Tse (2011). “Social functioning and peer experiences in immigrant chinese, canadian-born chinese, and european canadian children”. En *Immigrant children. Change, adaptation and cultural transformation*, S. Chuang y R. Moreno (Eds.). Reino Unido: Lexington Books.
- Chuang, S. y R. Moreno (Eds.) (2011). *Immigrant children. change, adaptation and cultural transformation*. Reino Unido: Lexington Books.
- Coe, C., R. Reynolds, D. Boehm, J. Hess y H. Rae-Espinoza (Eds.) (2010). *Everyday ruptures. Children, youth and migration in global perspective*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Costa, S. (2007). “De la asimilación a la convivencia: conceptos y contextos de la política migratoria”. En *Nuevas migraciones latinoamericanas hacia Europa, balances y desafíos*, I. Yépez y G. Herrera (Eds.). Quito: FLACSO-Ecuador / OBREAL / GRIAL / Universidad de Barcelona.
- Del Pozo, M. (2008). “Educación y construcción de las identidades nacionales”. *Historia de la educación. Revista Interuniversitaria* N.º 27: 27-36.
- Delgado, R., H. Márquez y R. Puentes (2010). *Elementos para replantear el debate sobre migración, desarrollo y derechos humanos*. Red Internacional de Migración y Desarrollo. Disponible en [http://rimd.reduaz.mx/secciones\\_documentos/960111DelgadoMarquezPuente22102010.pdf](http://rimd.reduaz.mx/secciones_documentos/960111DelgadoMarquezPuente22102010.pdf)
- Dobson, M. (2009). “Unpacking children in migration research”. *Children’s Geographies* Vol. 7 Issue 3: 355-360.

- Elias, N. ([1976] 2003). “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas* N° 104: 219-251.
- Escobar, A. y M. Velasco (2010). *Los niños y niñas del Ecuador a inicios del siglo XXI. Una aproximación a partir de la primera encuesta nacional de la niñez y adolescencia de la sociedad civil*. Quito: ODNA.
- Fanzé, A. (2000). “Escuela e inmigración: respuestas educativas ante la diversidad”. *Revista de Estudios de Juventud* N.º 49: 67-73.
- Foucault, M. (2001). “El sujeto y el poder”. En *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Dreyfus y Rabinow. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fuller, N. (2003). “Ciudadanía intercultural ¿Proyecto o utopía?”. *Quehacer* N.º 137.
- Gaitán, L. (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta”. *Política y Sociedad* Vol. 43 Issue 1: 9-26. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO0606130009A.PDF>
- Giddens, Anthony (2004). *Sociología*. Madrid: Alianza.
- Goffman, E. ([1963] 2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu.
- Gramsci, A. (2007). *Antología*. Madrid. Siglo XXI.
- Grimson, A. (2011a). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- \_\_\_\_\_ (2011b). “Doce equívocos sobre las migraciones”. *Nueva Sociedad* N.º 233: 34-43.
- Hall, S. (1996). ¿Quién necesita “identidad”? En *Cuestiones de identidad cultural*, Stuart Hall y Paul du Gay (Comps.). Buenos Aires: Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ (2000). “The work of representation”. En *Representation: cultural representations and signifying practices*, H. Stuart (Ed.). Londres: Sage.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Quito: Instituto de estudios sociales y culturales Pensar / Universidad Javeriana / Instituto de Estudios Peruanos / Universidad Andina Simón Bolívar-sede Ecuador / Envió Editores.

- Hand, M. (2010). "Should we promote patriotism in schools?". *Political Studies* Vol. 59 Issue 2: 328-347.
- Herrera, E. (1994). "Reflexiones en torno al concepto de integración en la sociología de la inmigración". *Papers* N.º 43: 71-76.
- Herrera, G., M. I. Moncayo y A. Escobar (2012). *Actualización del perfil migratorio del Ecuador*. Quito: OIM-Ecuador.
- Horton, P. (2011). "School bullying and social and moral orders". *Children & Society* Vol. 25: 268-277.
- Huijsmans, R. (2006). "Children, childhood and migration". *Institute of Social Studies, Working Papers* N.º 427.
- Jordán, J. A. (1994). *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Knörr, J. (Ed.) (2005). *Childhood and migration*. New Brunswick, Londres: Transaction Publishers.
- Kornblit, A. L. (2004). "Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas". En *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*, A. L. Kornblit (Ed.). Buenos Aires: Biblos.
- Lagomarsino, F. (2005). "¿Cuál es la relación entre familia y migración?: el caso de las familias de emigrantes ecuatorianos en Génova". En *La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades*, G. Herrera, M. C. Carrillo y A. Torres (Eds.): 335-358. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Le Espiritu, Y. y D. L. Wolf (2001). "The paradox of assimilation: children of filipino immigrants in San Diego". En *Ethnicities. Children of immigrants in America*, A. Portes y R. G. Rumbaut. (Eds.): 157-186. Berkeley y Los Angeles: University of California Press; Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Maiguashca, J. (1994). "El proceso de integración nacional en el Ecuador". En *Historia y región en el Ecuador 1830-1930*. Juan Maiguashca (Ed.). Quito: Corporación Editora Nacional.
- Malo, N. y J. Villalobos (2010). "Informe línea base Fe y Alegría". Quito. Mimeo.
- Mamdani, M. (2002). "Making sense of political violence in postcolonial Africa". *Identity, culture and politics* Vol. 3 Issue 2: 1-22.

- Ministerio de Educación del Ecuador (2010). *Libros de texto de Estudios Sociales*. Años quinto y sexto.
- Mitchell, T. (2002). *Rule of experts*. Berkeley: University of California Press. [Versión electrónica].
- Moncayo, M. I. (2011). *El plan "Bienvenid@s a casa": estudio sobre la experiencia del fondo "El cucayo"*. Madrid: Fundación Carolina.
- Moscoso, M. F. (2008a). "Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?". En *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, Enrique Santamaría (Ed.): 261-282. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2008b). "Subjetividades infantiles, migración y escuela". *Iconos. Revista de Ciencias Sociales* N.º 31: 131-144.
- \_\_\_\_\_ (2009). "Infancias transnacionales". En *Miradas transnacionales: visiones de la migración ecuatoriana desde España y Ecuador*: 53-81. Quito: SEPLAES / SENAMI.
- \_\_\_\_\_ (2010a). "Biografía para el uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración". Tesis doctoral, Universidad de Berlín.
- \_\_\_\_\_ (2010b). "Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio". *Antropología: cuadernos de investigación* N.º 9.
- Murphy, S. y D. Faulkner (2011). "The relationship between bullying roles and children's everyday dyadic interactions". *Social Development* N.º 20 Issue 2: 272-293.
- Ogbu, J. (1997). "Etnografía escolar, una aproximación a nivel múltiple". En *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, H. Velasco, J. Gracia y Á. Díaz de Rada. Madrid: Trotta.
- Ovejero, A. (2002). "Globalización, escuela y nuevas formas de exclusión social". *Aula Abierta* N.º 79.
- Oviedo, A. y D. Wildemeersch (2008). "Intercultural education and curricular diversification: the case of the Ecuadorian Intercultural Bilingual Education Model (MOSEIB)". *Compare* Vol. 38 Issue 4: 455-470.

- Papademetriou, D. (2012). "Rethinking national identity in the age of migration". Council statement from the 7th plenary meeting of the transatlantic council on migration.
- Parreñas, R. (2005). *Children of global migration: transnational families and gendered woes*. Stanford: Stanford University Press.
- Pavez, I. (2011). "Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile". Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=23868>
- (2012). "¿Quién decide la migración infantil? Niñez y poder en familias peruanas transnacionales". *Rayuela*. (s.r.)
- Pedreño, A. y M. L. Castellanos (2010). "En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativo-laborales de los hijos de familias inmigrantes en el campo murciano". En *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*, G. I. (Coord.). Madrid: Iepala.
- Peláez, C. y M. F. Moscoso (2010). *La percepción de los niños y niñas residentes en España sobre los niños y niñas de origen extranjero*. Madrid: Save the Children.
- Piastro, J. (2008). "Consideraciones epistemológicas y teóricas para una nueva comprensión de las identidades". En *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*, Enrique Santamaría (Ed.): 17-29. Barcelona: Anthropos.
- Reygadas, L. (2004). "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". *Política y Cultura* N.º 22: 7-25.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.
- Rodríguez, J. A. (2011). "El régimen jurídico de la educación intercultural en España". *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos* Vol. 22 Issue 2: 153.
- Rumbaut, R. y A. Portes A. (Eds.). (2001). *Ethnicities. Children of immigrants in America*. Berkley, Los Angeles, Londres, Nueva York: University of California Press / Rusell Sage Foundation.

- Sánchez, C. (2011). *Proyecto sobre educación, alumnado extranjero y éxito escolar: instrumentos para el conocimiento de los sistemas educativos de origen. Informe Ecuador*. Quito: OEI / CLACSO / FLACSO-Ecuador. Mimeo.
- Sánchez, C. y S. Oviedo (2012). *Los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Ecuador: avances y deudas en el cumplimiento de sus derechos*. Quito: CLACSO / CAEU-OEI. Mimeo.
- Schmelkes, S. (2005). “La interculturalidad en la educación básica”. Conferencia presentada en el encuentro internacional de educación preescolar, en México.
- SENAMI-Secretaría Nacional del Migrante (2007). *Plan Nacional de Desarrollo Humano para las Migraciones 2007-2010*. Quito.
- Stolcke, V. (s.f.). “La nueva retórica de la exclusión en Europa”. (s.d.)
- Ströbele-Gregor, J., O. Kaltmeier y C. Giebler (Comps.) (2010). *Construyendo interculturalidad: pueblos indígenas, educación y políticas de identidad en América Latina*. Frankfurt: Deutsche Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit.
- Súarez-Orozco, C. y M. Suárez-Orozco (2002). *Children of immigration*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.
- Thornberg, R. (2011). “She’s weird!’ The social construction of bullying in school: a review of qualitative research”. *Children & Society* N.º 25: 258-267.
- Tilly, C. (2000). *La desigualdad persistente*. Buenos Aires: Manantial.
- Tovar, M. y M. V. Avilés (2005). “Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. México”. En *La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*, R. Hevia y C. Hirmas. Santiago de Chile: UNESCO.
- Tubino, F. (2002). “Entre el multiculturalismo y la interculturalidad. Más allá de la discriminación positiva”. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Norma Fuller: 51-76. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Valenzuela, J. M. (2009). *El futuro ya fue*. México: El Colegio de la Frontera Norte.
- Villa, M. I. (2011). “Desplazados y refugiados: entre ser, merecer y ocultar su situación. A propósito de la migración forzada de colombianos

- en Colombia, Ecuador y Canadá”. En *La construcción social del sujeto migrante en América Latina. Prácticas, representaciones y categorías*, B. Feldman-Bianco, L. Rivera Sánchez, C. Stefoni y M. I. Villa Martínez. Quito: FLACSO / CLACSO / Universidad Alberto Hurtado.
- Villalobos, J. (2011). *Informe población haitiana en el Ecuador*. Quito: Servicio Jesuita a Refugiados y Migrantes. Mimeo.
- Walsh, C. (2002). “(De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador”. En *Interculturalidad y política. Desafíos y posibilidades*, Norma Fuller: 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Whitehed, A. y I. Hashim (2005). *Children and migration*. Background Paper for DFID Migration Team. (s.r.)
- Wieviorka, M. (1992). *El espacio del racismo*. Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2003). “Diferencias culturales, racismo y democracia”. En *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Daniel Mato (Coord.): 17-32. Caracas: FACES / UCV.
- \_\_\_\_\_ (2011). “A world in movement”. *Revista Migraciones Internacionales* Vol. 6 Issue 1. Disponible en [http://www2.colef.mx/migracionesinternacionales/index.php?lang=es/Volumenes/vol2\\_no2/migracion\\_e\\_identidades.htm](http://www2.colef.mx/migracionesinternacionales/index.php?lang=es/Volumenes/vol2_no2/migracion_e_identidades.htm)
- Wilcox, K. (1982). “La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión”. En *Lecturas de Antropología para educadores*, Honorio Velasco y otros: 95-126. Madrid: Trotta.
- Zepeda, B. y L. Verdesoto (2011). *Ecuador, las Américas y el mundo 2010. Opinión pública y política exterior*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Žižec, S. (1998). “Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional”. En *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, F. Jameson y S. Žižec. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.



## Documentos

- Acta de Audiencia (2011). *Resolución Junta Metropolitana de Protección de Derechos de la Niñez y la Adolescencia Zona “La Delicia”*. Quito.
- Actualización y fortalecimiento curricular de la Educación General Básica (2010). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Acuerdo 337 (2008). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Acuerdo 455 (2006). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Archivo Maestro de Instituciones Educativas (AMIE, 2012).
- Censo de Población y Vivienda (2010). INEC.
- Constitución Política del Ecuador (2008). Disponible en <http://www.mmrree.gob.ec/ministerio/constituciones/2008.pdf>
- Código de la Niñez y la Adolescencia (2003).
- Informe de avances y limitaciones del Acuerdo 445 (2007). Mesa de Educación-Migración.
- Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011). Ministerio de Educación del Ecuador. Disponible en <http://www.educacion.gov.ec/interna.php?txtCodiInfo=232#>
- Ley Orgánica de Educación (2002). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Plan decenal de Educación del Ecuador 2006-2015 (2008). Ministerio de Educación del Ecuador y Consejo Nacional de Educación.
- Términos de referencia para la elaboración de materiales de didáctica. Pliego de Licitación de Bienes y Servicios (2009). Ministerio de Educación del Ecuador.

## Entrevistas

### Niños y niñas

Jean. San Antonio, 5 de mayo de 2012.

Camilo. Quito, 10 de mayo de 2012.

César. Quito, 10 de mayo de 2012.

Martha. Quito, 10 de mayo de 2012.

Aline. San Antonio, 17 de mayo de 2012.

Augusto. Quito, 10 y 11 de mayo de 2012.

Michael. Quito, 10 y 11 de mayo de 2012.

Mariana. Quito, 14 de mayo de 2012.

Rubén. Quito, 14 de mayo de 2012.

Rocío. Quito, 13 de junio de 2012.

Juliana. Quito, 13 de junio de 2012.

Samanta. Quito, 13 de junio de 2012.

Rodrigo. Quito, 13 de junio de 2012.

Marco. Quito, 15 de junio de 2012.

Estrella. Quito, 15 de junio de 2012.

### Padres y madres de familia

Ángela. Quito, 14 de mayo de 2012.

Anne. San Antonio, 3 de mayo de 2012.

Berta. Quito, 21 de septiembre de 2011.

Brigitte. San Antonio, 17 de mayo de 2012.

Claudia. Quito, 10 de mayo de 2012.

Darío. Quito, 14 de mayo de 2012.

Francisco. Quito, 3 de mayo de 2012.

Julia. Quito, 10 y 11 de mayo de 2012.

Maurice. San Antonio, 17 de mayo de 2012.

Patricia. Quito, 3 de mayo de 2012.

Pedro. Quito, 10 y 11 de mayo de 2012.

Rosmery. Quito, 10 de mayo de 2012.

### **Técnicos y representantes de instituciones**

Casa de la Movilidad Humana, Distrito Metropolitano de Quito. Quito, varias en noviembre de 2011.

Foundation for the Refugee Education Trust (RET). Quito, 12 de septiembre de 2011.

Fundación Ambiente y Sociedad (FAS). Quito, 12 de septiembre de 2011; 6 de marzo de 2012.

Ministerio de Educación del Ecuador (MEC). Quito, 6 de septiembre de 2011.

Misión Scalabriniana. Quito, varias en noviembre de 2011.

Observatorio de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA). Quito, 30 de junio de 2011.

Servicio Jesuita a Refugiados. Quito, varias entre 2011 y 2012.

### **Docentes y directivas de escuelas**

Alfonso Sandoval. Quito, 31 de marzo de 2012.

Alicia Pérez. Quito, 21 de septiembre de 2011.

Augusta Cortés. Quito, 21 de septiembre de 2011.

Carmen Gutierrez. Quito, 10 de mayo de 2012.

Doris Vidal. Quito, 31 de marzo de 2012.

Emilio Torres. Quito, 31 de marzo de 2012.

Genoveva Muñoz. Quito, 10 de mayo de 2012.

Luís Tapia. Quito, 20 de mayo de 2012.

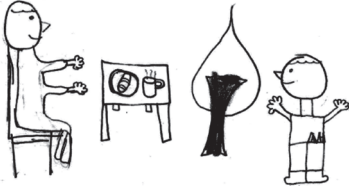
María Parra. Quito, 10 de mayo de 2012.

Sonia Rojas. Quito, 31 de marzo de 2012.

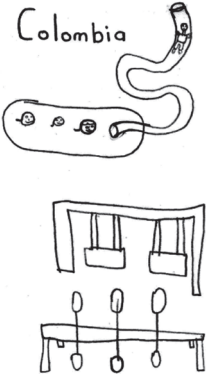


Nombre: ██████████ Años: █


Ser ecuatoriano es por la cultura.



Colombia



Haiti



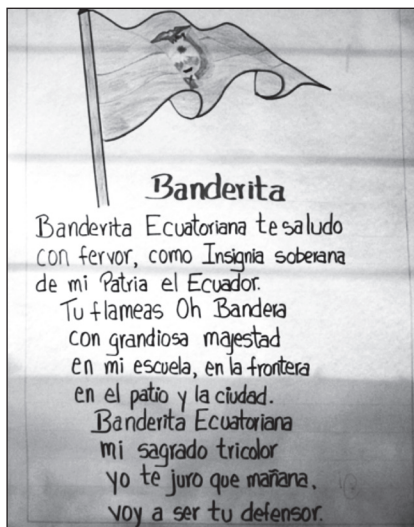
¿Que hace que sea Guabiriano?  
 que no hay go rocado baqui  
 que hable el idioma español  
 la letra  
 la raza

¿Como te imaginas que fuera Colombia y Haiti?  
 Colombia un pais rico con mucha comida casas de bloque. Son blancos ojos claros  
 Haiti = un pais pobre que hay inundaciones terremotos no hay alimentos.  
 son negros

¿Que elementos representa Ecuador?  
 en lugares turisticos  
 en el himno es el  
 Escudo y en la bandera.

Nombre: ██████████ años = 10 años      naci = Quito

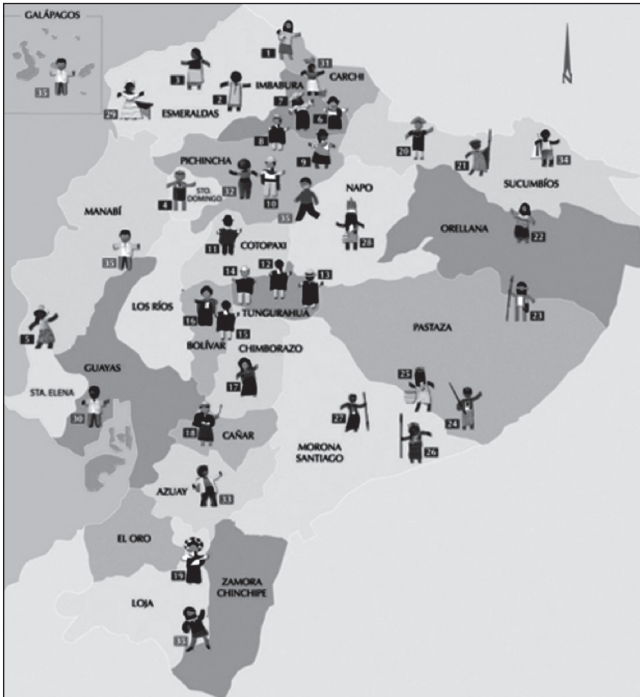
## Anexo 2. Símbolos patrios en la escuela



Bandera y escudo ecuatorianos dibujados por los estudiantes de las escuelas. Por lo general, este tipo de trabajos se encuentra siempre a la vista, ubicado en las paredes o ventanas de las aulas o en los pasillos de la escuela.

### Anexo 3. Representaciones de la interculturalidad en los libros de texto de la EGB

#### Anexo 3a. Mapa de la interculturalidad en Ecuador



Fuente: libros de texto de EGB

En este mapa, que aparece en los libros de texto de los estudiantes, en la contraportada, se ubican los diferentes pueblos y nacionalidades que conforman Ecuador. Se dividen por ubicación geográfica los indígenas de la Sierra, la Costa y la Amazonía, y también se identifican poblaciones afroecuatorianas y mestizas. Más que representar la interculturalidad, el mapa plasma la diversidad, lo cual evidencia la confusión de términos o la asunción de que la multiculturalidad implica de por sí la interculturalidad,

claramente identificada con los límites del Estado nacional y lo que se considera ecuatoriano.

Llama la atención, también, la identificación de lo cultural con lo territorial, lo étnico y lo folclórico, manifestado a través del vestuario que se considera como típico o tradicional de los pueblos indígenas y de algunos afros, acompañados de instrumentos musicales.

No están representadas otras diversidades y la cultura se plasma como estática.

### Anexo 3b. Diversidad poblacional: diferencias físicas y folclor



Fuente: Libro de Estudios Sociales, quinto grado

“Ecuador es rico en expresiones culturales. La mezcla de etnias ha existido en toda la historia de la humanidad. El estudio de los fósiles humanos revela que, aun en la prehistoria, se produjeron cruces de algunas estirpes. Por lo tanto, la especie humana siempre ha sido resultado de una mezcla de razas”.

Se habla de razas, etnias y estirpes en la diversidad humana. Los indígenas y los afrodescendientes son representados en manifestaciones folclóricas, a través de la música y el vestuario típico. Hasta aquí, la cultura es propia de cada pueblo y lo identifica y lo particulariza. La diversidad presenta, entonces, diferencias y no se destacan rasgos comunes más allá de la “especie humana”.



### Anexo 3c. Diversidad cultural en Ecuador



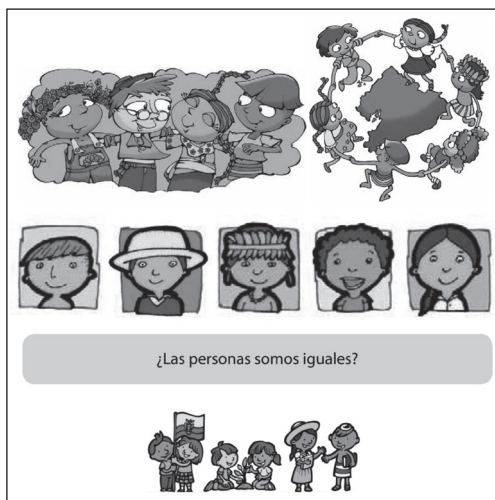
Fuente: Libro de Estudios Sociales, quinto grado

Al referirse a la diversidad cultural de Ecuador aparece esta foto como representativa. Cabe preguntarse: ¿Dónde quedan las demás culturas? ¿La cultura es la conservación casi intacta de las costumbres y vestuarios de un pueblo? ¿Los afrodescendientes tienen una única cultura? ¿Todos los indígenas tienen la misma cultura por ser un grupo étnico diferenciado de los otros? ¿Los mestizos tienen cultura? ¿Por qué son representantes de la cultura los indígenas?

En la sección dedicada a la interculturalidad se agrega: “Nuestro país es intercultural, pues abarca muchas culturas y manifestaciones de las mismas, como rasgos étnicos, vestimenta, religión, idioma, alimentación, etc. ¿Cómo podemos aprender de ellas y que el resto aprenda de las nuestras?”

De aquí se puede entender nuevamente que se da por sentado que la interculturalidad es una característica propia de la diversidad cultural definida de manera nacionalista y no un valor a construir por medio de prácticas de convivencia, pluralismo y diálogo que se expanden a toda la sociedad.

### Anexo 3d. Igualdad y equidad en la diversidad



Fuente: Libro de Estudios Sociales, quinto grado

La representación de la diversidad cultural y de la inclusión se realiza a través de la estereotipación de las representaciones étnicas y raciales que se entienden como culturales y que se circunscriben, en particular, al territorio ecuatoriano. Los niños indígenas del Oriente aparecen con el torso desnudo y uno de ellos con plumas, el montubio con sombrero, el afro con la boca abierta, significando la alegría que representa su pueblo, y la niña indígena de la Sierra, con trenza. Además de la mayor representatividad de niños en comparación con las niñas, se destacan rasgos de masculinidad y de feminidad. Los cuerpos son representados por medio de clasificaciones típicas de sexo (las niñas con falda y con trenzas y pelo largo recogido y los niños con pelo corto) y de etnia o raza (también representada en el pelo, además del vestuario y los accesorios).

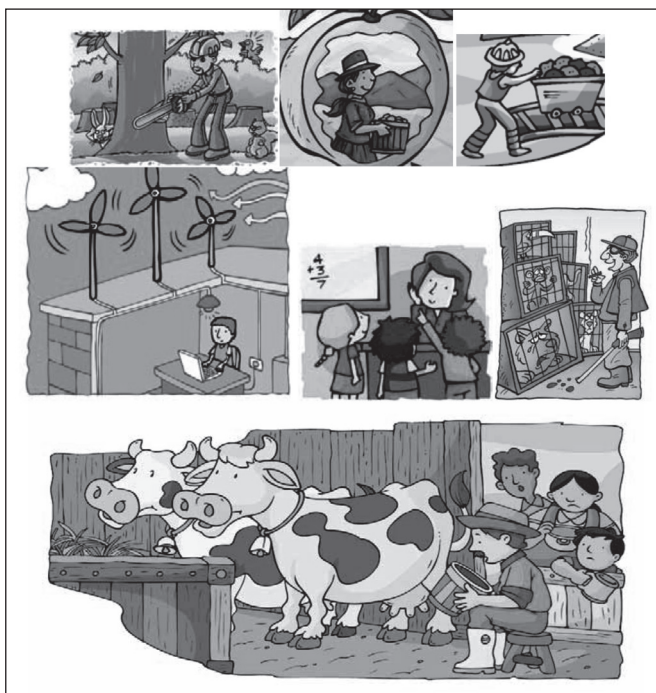
## Anexo 3e. Diversidad étnica y contextos de aparición



Fuente: Libro de Estudios Sociales, quinto grado

Para graficar la diversidad étnica y cultural de Ecuador, los niños aparecen representados, al igual que las niñas, de acuerdo con rasgos estereotipados de raza y etnia. Por lo general, cuando aparecen en contextos no citadinos se representan con pantalones cortos y con vestimentas que se podrían identificar como típicas de las regiones y los pueblos. En contextos de vacaciones por lo general se representan niños y niñas que concuerdan con un estereotipo blanco-mestizo. Las representaciones de los cuerpos pasan, entonces, por diferenciaciones étnicas.

### Anexo 3f. Trabajo y actividades



Fuente: Libro de Estudios Sociales, quinto grado

La división del trabajo se representa de acuerdo con etnias y regiones. Los indígenas trabajan en el campo o en la calle, los montubios se dedican a actividades ganaderas y los blanco-mestizos se ocupan de múltiples labores. Lo que cabe destacar es que no se encuentran, por ejemplo, docentes de etnias afro o indígenas y, por lo general, estos tampoco aparecen representados en otros puestos de trabajo, más ciudadanos.

Este libro se terminó de  
imprimir en agosto de 2013  
en la imprenta Gráficas V&M  
Quito-Ecuador



Con las recientes dinámicas migratorias de Ecuador es posible encontrar en las escuelas públicas de la ciudad de Quito varios niños, niñas y adolescentes inmigrantes, refugiados y retornados, que provienen de Colombia, en su mayoría, pero también de países como Haití y España, entre otros.

A pesar de que las políticas de protección a esta población se han orientado en mayor medida hacia la inserción escolar, muchos de ellos enfrentan trabas a la hora de acceder al sistema educativo. Adicionalmente, una vez que ingresan a las escuelas, la nacionalidad y la raza se presentan como factores a través de los cuales se vehiculizan distintas formas de discriminación, racismo y xenofobia que justifican acciones de acoso, maltrato y agresión en las instituciones educativas, tanto por parte de sus compañeros como de sus profesores.

Es por esto que el presente estudio aborda distintas manifestaciones de la exclusión que viven los niños y adolescentes inmigrantes y retornados en la ciudad de Quito, en particular en las escuelas. El objetivo principal de esta investigación es ahondar en la comprensión de la incidencia de la condición migratoria en las interacciones de los niños inmigrantes en su contexto escolar y en los detonantes de la discriminación y la exclusión. De la misma forma, se busca identificar cómo afrontan los diversos actores de la escuela, los niños ecuatorianos, los niños inmigrantes, los docentes y las directivas, los conflictos de poder y de exclusión que tienen lugar en dicho espacio.