

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2022-2023

Tesina para obtener el título de Especialización en Migración, Desarrollo y Derechos
Humanos

Alejándonos del adultocentrismo: voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en sus
relaciones escolares con sus pares inmigrantes

Erika Alexandra Guerra Arévalo

Asesora: Lucía Salomé Pérez Martínez

Lectora: Lucía Catalina Rivadeneira Suárez

Quito, marzo de 2024

Dedicatoria

A mis hijos, Julian y Micaela, cuya esencia y existencia hacen parte de mi espíritu.

Epígrafe

Tiene apariencia diferente, habla su idioma, escribe también en su idioma algunas cosas, su apellido va primero antes que su nombre (...) cambia, él escribe así.

Puede ser que mi amigo musulmán que ya no está en la escuela no podía hacer su show [show de Navidad] por la religión o tal vez mi amigo también que es chino, tal vez por su religión tampoco hizo.

Entrevista MC, 12 años.

Un amigo mío (...), le hace repetir al chico que es de Egipto (...), que diga *bomba* en casa y toditos nos empezamos a reír.

Entrevista CG, 12 años

Todos somos iguales, no importa de dónde sean, todos somos niños, y vamos ahí a aprender.

Entrevista NESC, 12 años

Su carita es diferente a todos los demás porque se reconoce a un ecuatoriano y a un extranjero

Entrevista TC, 14 años

Índice de contenidos

Lista de ilustraciones	6
Resumen	7
Lista de abreviaturas y siglas	8
Agradecimientos	10
Introducción	11
Capítulo 1. La alteridad migrante: un encuentro entre ellos y nosotros	16
1.1. ¿Qué se ha estudiado sobre migración en el contexto escolar ecuatoriano?	16
1.2. ¿Por qué es importante entender la perspectiva antropológica para comprender la alteridad migrante?	18
1.3. ¿Quién es el otro migrante? Una aproximación a la alteridad migrante.....	21
Capítulo 2. Los estudiantes extranjeros en Quito	23
2.1. Quito: la capital ecuatoriana de la inmigración	23
2.1.1. Las percepciones de los ecuatorianos ante la inmigración.....	25
2.2. El derecho a la educación de los NNA inmigrantes	27
2.3. El sistema educativo en Quito y la presencia de estudiantes inmigrantes.....	30
Capítulo 3. Voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos sobre la alteridad migrante en el contexto educativo	35
3.1. Breve descripción de la UECEDN	35
3.2. Particularidades de los y las adolescentes entrevistados	37
3.3. ¿Cómo sabes que es extranjero? la presencia de la alteridad migrante en la UECEDN	40
3.4. Manifestaciones de violencia simbólica en la UECEDN	42
3.5. El aula como espacio de encuentro: “él escribe así (derecha a izquierda) al revés” .	44
3.6. Interacción en el receso: “si es extranjero no pasa nada, igual le decimos que venga”	45
3.7. ¿Qué hace la escuela en relación a la alteridad migrante?.....	47
Conclusiones	49
Referencias	52
Anexos	55
Anexo 1. Operativización de las variables para el estudio de campo.....	55

Anexo 2. Guía temática de preguntas y temario para adolescentes.....	57
Anexo 3. Guía de grupo focal.....	59

Lista de ilustraciones

Gráficos

Gráfico 2.1. Sistema Nacional de Educación en el Ecuador	31
Gráfico 2.2. Registro de estudiantes extranjeros por procedencia a partir del periodo 2009-2010 hasta el periodo 2021-2022	32

Tablas

Tabla 1.1. Momentos epistemológicos de la Antropología.....	19
Tabla 2.1. Porcentaje de NNA ecuatorianos que no quiere tener amigos extranjeros ni refugiados	26
Tabla 2.2. Estudiantes extranjeros en Quito de acuerdo al sostenimiento de la institución educativa 2022-2023	33

Resumen

La tesina *Alejándonos del adultocentrismo: voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en sus relaciones escolares con sus pares inmigrantes*, es un aporte a los estudios migratorios desde los *estudios de la infancia* que “han puesto el énfasis en la responsabilidad que tiene la propia acción investigadora en dar voz y hacer visible la perspectiva de los participantes, sin imponer la agenda o el punto de vista del analista o de un marco socio-teórico ajeno a la vida de los niños y adolescentes investigados (Franzé, Jociles Rubio, y Poveda 2011, 24).

El objetivo del presente proyecto de investigación es conocer las percepciones sobre la *alteridad migrante* específicamente de adolescentes ecuatorianos en la relación con sus pares inmigrantes en el sistema educativo de la ciudad de Quito, a fin de valorizar sus voces y experiencias segregadas por el *adultocentrismo*.

Los sujetos de la investigación fueron principalmente adolescentes ecuatorianos, mujeres y hombres, entre 12 a 14 años de edad, estudiantes de la UECEDN, establecimiento privado, bilingüe y laico ubicado al centro norte de la ciudad de Quito, al que asisten adolescentes de diversos orígenes nacionales (españoles, asiáticos, árabes, colombianos, venezolanos, entre otros). Colateralmente, también se incluyó a jóvenes adultos, ex alumnos, así como relatos adyacentes de algunos de sus progenitores.

Por otro lado, es de mencionar que la inmigración en la ciudad de Quito, forma parte de su caracterización que incluye a los NNA inmigrantes quienes forman parte de esta población en movilidad humana que hace presencia en la ciudad, y se relacionan con la comunidad donde desarrollan su agencia en espacios como la escuela, el barrio y los hogares (Sánchez Bautista 2013, 35).

Finalmente, es de anotar que la presencia de estudiantes inmigrantes en el contexto educativo no ha pasado desapercibida por sus pares ecuatorianos con quienes comparten situaciones cotidianas, generando “interacciones –no solamente como factor de exclusión, sino también de cercanía y afecto–”(Peláez Paz y Moscoso Rosero 2018, 36), que son analizados en el presente trabajo de investigación desde una perspectiva antropológica que permite conocer cómo se conectan personas de diferentes nacionalidades y culturas; cómo se relacionan y representan.

Lista de abreviaturas y siglas

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
CMW	Comité de Trabajadores Migrantes
CONA	Código de la Niñez y Adolescencia
CPDM	Convención de Protección de Derechos de Migrantes
EGB	Educación General Básica
EI	Educación Inicial
LOEI	Ley Orgánica de Educación Intercultural
LOMH	Ley Orgánica de Movilidad Humana
MDMQ	Municipio del Distrito Metropolitano de Quito
NNA	Niños, niñas y adolescentes
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
PNES	Plan Nacional de Escuelas Seguras
UECEDN	Unidad educativa con estudiantes de diversidad nacional

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesina

Yo, Erika Alexandra Guerra Arévalo, autora de la tesina titulada “Alejándonos del adultocentrismo: voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en sus relaciones escolares con sus pares inmigrantes”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de Especialista en migración, desarrollo y derechos humanos, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a la FLACSO Ecuador los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, bajo la licencia Creative Commons 3.0 Ecuador (CC BY-NC-ND 3.0 EC), para que esta universidad la publique en su repositorio institucional, siempre y cuando el objetivo no sea obtener un beneficio económico.

Quito, marzo 2024.



Firma

Erika Alexandra Guerra Arévalo

Agradecimientos

Agradezco infinitamente a quienes me brindaron el privilegio de escucharles por medio de un espacio de encuentro y diálogo. En especial a los y las adolescentes cuyas voces y experiencias se encuentran plasmadas en este trabajo.

A mi familia, por su inquebrantable presencia y apoyo. Sobre todo a mi hija, Micaela, quien ha sido desde siempre la mejor compañía y compañera. A mi esposo y a mis padres, quienes comparten mis metas como tuyas. A Nereida por sus cruciales aportes.

A mi asesora Lucía Pérez, por su constante motivación y guía. Y finalmente, a José Sandoval, por ser una mano amiga para iniciar este proyecto académico.

Les quedo agradecida.

Introducción

El presente trabajo de investigación aborda las percepciones de la *alteridad migrante* específicamente de adolescentes ecuatorianos en la relación con sus pares inmigrantes en el sistema educativo de la ciudad de Quito, a fin de valorizar sus voces y experiencias segregadas por el *adultocentrismo*, desde una perspectiva antropológica que permite conocer cómo se conectan personas de diferentes nacionalidades y culturas, cómo se relacionan y representan.

La *alteridad migrante* entre adultos ecuatorianos e inmigrantes ha estado marcada por la discriminación y la xenofobia como producto de las desigualdades estructurales, crisis económicas y campañas mediáticas xenofóbicas, que han tensionado la dinámica social en el país de la *ciudadanía universal* (Bayón Jiménez et al. 2021). En el 2019, se vivió un capítulo en el que inclusive la xenofobia escaló hasta el discurso oficial del entonces Presidente de la República, quien en el marco del feminicidio de una mujer ecuatoriana en manos de su pareja venezolana, sostuvo una postura securitista reforzando la idea de que la violencia es provocada por la nacionalidad, lo que desencadenó que la población justifique y accione eventos de criminalización, persecución y xenofobia (22).

Por otro lado, en cuanto a la percepción de los niños, niñas y adolescentes (NNA) sobre los inmigrantes, es de anotar que en el año 2015, a nivel país el 4% de ellos ecuatorianos de 8 a 17 años de edad, expresaron que no les gustaría tener como amigo a NNA extranjeros, y el 2% expresó lo mismo en relación a NNA refugiados (Observatorio Social del Ecuador 2016, 135). Sin embargo, es de resaltar que “la niñez se ha vuelto más incluyente: en el año 2010, el 52% de los niños, niñas y adolescentes afirmó que le gustaría ser amigo/a de todos/as. En el año 2015 el porcentaje asciende al 68 (134).

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” (Sánchez Bautista 2013, 12). Así lo reafirma, la Secretaria de Inclusión Social del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, al señalar que es la ciudad del Ecuador donde residen personas provenientes de setenta y tres (73) países distintos dado que “al ser la capital del país, Quito - y su zona metropolitana- tiene una de las mayores y más diversas poblaciones debido, entre otras causas, a los procesos migratorios internacionales e internos producidos durante décadas” (MDMQ y SIS 2022, 35). El Plan de Protección y Atención a Personas en Movilidad Humana del Distrito Metropolitano de Quito 2022-2026, registra 54 460 personas

domiciliadas en Quito conforme un breve diagnóstico de población migrante y refugiada ejecutado por ACNUR en noviembre de 2021 (14).

Con respecto al derecho a la educación de los NNA inmigrantes, éste se encuentra garantizado en al menos cinco (5) cuerpos normativos que son: 1) la Constitución de la República, 2) la Convención sobre los Derechos del Niño, 3) la Convención de Protección de Derechos de Migrantes, 4) el Código de la Niñez y Adolescencia, y, 5) el Reglamento Sustitutivo al Acuerdo Ministerial No. 455 de 21 de septiembre del 2006, que regula el acceso y permanencia en el Sistema Educativo Ecuatoriano de NNA ecuatorianos/as y extranjeros/as que requieren atención prioritaria por su condición migratoria (Acuerdo 337/2008).

El Ministerio de Educación en el Reporte Anual de Información Educativa, Estadística Educativa Vol., señala que “se observa el crecimiento del número de estudiantes extranjeros; es así que en el 2009-2010 su participación fue de 0,52% y en el último periodo 2021-2022 fue del 2,03%.” (2022, 30). Del mismo modo, en el periodo 2022-2023, el Ministerio de Educación registra un total de 80 074 estudiantes inmigrantes quienes constituyen el 0,2 % del estudiantado, de los cuales 9 882 son colombianos, 55 759 son venezolanos, 1 439 son peruanos, y 12 994 tienen otra procedencia nacional no especificada (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

Ahora bien, en relación a los estudiantes registrados en la ciudad de Quito, en el periodo 2022-2023 existe un total de 613 050 estudiantes, de los cuales 308 205 son mujeres y 304 845 son hombres. Acerca de los estudiantes inmigrantes en Quito, se registra un total de 21 064 estudiantes quienes constituyen el 2,74 % del estudiantado, de los cuales 1 946 son colombianos, 14 920 son venezolanos, 181 son peruanos, y 4 017 tienen otra procedencia nacional no especificada (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

Como se evidencia en estos estudios cuantitativos, la inmigración en la ciudad de Quito es un fenómeno importante numérica pero también cualitativamente. Del mismo modo, los NNA inmigrantes forman parte de esta población en movilidad humana que hace presencia en la ciudad, y se relacionan con la comunidad donde desarrollan su agencia en espacios como la escuela, el barrio y los hogares (Sánchez Bautista 2013, 35).

Con base a lo expuesto se planteó la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo perciben los adolescentes ecuatorianos de una Unidad Educativa con estudiantes de diversidad nacional (UECEDN), la *alteridad migrante*, respecto de sus pares inmigrantes en las relaciones estudiantiles cotidianas durante el primer quimestre del año lectivo 2022-2023? ¿Existen o no

diferencias en estas percepciones con base a la nacionalidad de origen de los adolescentes inmigrantes?

Ante estas preguntas de investigación, se manejó la hipótesis que las percepciones de *alteridad migrante* en los estudiantes ecuatorianos de la UECEDN, respecto de sus pares inmigrantes en las relaciones estudiantiles cotidianas durante el primer quimestre del año lectivo 2022-2023, tienen sus propias dinámicas, alejándose de las prácticas xenofóbicas y discriminatorias presentadas en población adulta. Al tiempo que, existen varias percepciones de alteridad migratoria con base a la nacionalidad de origen de los adolescentes inmigrantes.

Los objetivos específicos que se propuso esta tesina fueron: 1) Analizar el concepto de alteridad y su pertinencia en los estudios migratorios; y 2) Conocer las relaciones entre adolescentes en tres ámbitos de cotidianidad escolar: a) la colaboración en el aula; b) la interacción en el receso; y, c) cooperación impulsada por la unidad educativa con estudiantes de diversidad nacional.

En esta línea, los sujetos de la investigación fueron principalmente adolescentes ecuatorianos, mujeres y hombres, entre 12 a 14 años de edad, estudiantes de la UECEDN, establecimiento privado, bilingüe y laico ubicado al centro norte de la ciudad, al que asisten adolescentes de diversos orígenes nacionales (españoles, asiáticos, árabes, colombianos, venezolanos, entre otros). Colateralmente, también se incluyó a jóvenes adultos, ex alumnos, así como relatos adyacentes de algunos de sus progenitores.

Para esta investigación, inicialmente se hizo una entrevista piloto semi estructurada con una adolescente estudiante de la UECEDN, para verificar la diversidad de orígenes nacionales del estudiantado, así como las interacciones cotidianas en el contexto educativo. Como segunda estrategia del acercamiento al campo, se realizaron aproximaciones con las autoridades de la UECEDN, quienes inicialmente expresaron curiosidad por el tema de análisis, pero que finalmente no autorizaron el ingreso al establecimiento educativo, aduciendo que “en Junta Directiva se decidió no autorizar dado que las preguntas son muy subjetivas y que aplicarlas podría poner en riesgo a los estudiantes en general y a los extranjeros en particular”, agregando que “estas preguntas vulneran los derechos de los NNA, en el contexto del Plan Nacional de Escuelas Seguras” (notas de campo, Quito, 6 de diciembre de 2022)¹. Con base a

¹ Al respecto es de mencionar que las percepciones de las representaciones sociales como la alteridad migrante son subjetivas. En cuanto al Plan Nacional de Escuelas Seguras (PNES), no se encuentra relación de éste con los objetivos del trabajo de investigación, toda vez que el precisado PNES coordina acciones con la Policía Nacional para atención de casos de desastres naturales y prevención de delitos y violencia en los establecimientos educativos que registran diferentes tipos de riesgos (Ministerio de Educación del Ecuador, Ministerio del

ello, a lo largo de este trabajo se hará referencia al establecimiento educativo, como unidad educativa con estudiantes de diversidad nacional (UECEDN), para garantizar su anonimato.

Como consecuencia de la mencionada negativa, se modificó la estrategia de levantamiento de información, para lo cual se identificó a un grupo de adolescentes como *informantes clave*, dada su permanencia en la UECEDN por al menos cinco (5) años, que pudieran y quisieran expresar sus percepciones sobre la *alteridad migrante* a través de entrevistas semi estructuradas y de un grupo focal, por fuera de las instalaciones de la UECEDN.

Adicionalmente, se entrevistaron a dos (2) jóvenes adultos ex alumnos de la UECEDN y a dos (2) progenitores, cuyos relatos serán incorporados de manera colateral.

Las entrevistas semi estructuradas, incluyendo la entrevista piloto, se aplicaron a seis (6) estudiantes ecuatorianos, dos (2) hombres y cuatro (4) mujeres; cinco (5) de 8vo Educación General Básica (EGB), todos de 12 años de edad; y una (1) estudiante de 10mo EGB de 14 años de edad. En lo que respecta al origen nacional de los entrevistados, dos (2) de ellos tienen doble nacionalidad, ecuatoriana y española, pero se autoidentificaban como ecuatorianos principalmente.

El grupo focal estuvo conformado por tres (3) estudiantes, dos (2) mujeres, una de 12 años de edad y otra de 14 años de edad y un (hombre) de 12 años de edad. Dos (2) de ellos estarían atravesando el 8vo EGB, y una (1) el 10mo EGB. En este grupo focal, se utilizaron *imágenes disparadoras* recolectadas de la página de Facebook de la UECEDN en las que se aprecia la diversidad nacional y cultural del estudiantado², sin embargo, no es posible reflejar en este trabajo el contenido de dichas *imágenes* dado la limitación impuesta por la negativa de la UECEDN.

Considerando que los sujetos de investigación son menores de edad, en la recolección de datos empíricos se respetó el principio de *interés superior del niño*, y el *derecho a ser consultado*. Las y los adolescentes entrevistados asintieron su consentimiento para ser entrevistados, y sus representantes legales firmaron los *consentimientos informados* respectivos. Este trabajo, no divulgará información personal que no guarde relación con el objetivo de la investigación, garantizando así el principio de *confidencialidad*. El material colectado durante la investigación se restringió a la grabación de voz, no se efectuaron

Interior, y Policía Nacional 2022). Adicionalmente, cabe señalar que al revisar el PNES la UECEDN con la que se realizó el acercamiento, esta no consta dentro de los establecimientos educativos con factores de riesgo.

² Las *imágenes disparadoras*, muestran alumnas musulmanas que visten hiyab en varias actividades escolares como talleres y deportes. Además se registran imágenes y nombres de estudiantes de origen asiático.

grabaciones de imágenes ni fotografías, a fin de respetar los *Derechos de protección* de la niñez y adolescencia.

Con base en lo expuesto, la tesina “Alejándonos del adultocentrismo: voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en sus relaciones escolares con sus pares inmigrantes”, es un aporte a los estudios migratorios desde los *estudios de la infancia* que “han puesto el énfasis en la responsabilidad que tiene la propia acción investigadora en dar voz y hacer visible la perspectiva de los participantes, sin imponer la agenda o el punto de vista del analista o de un marco socio-teórico ajeno a la vida de los niños y adolescentes investigados” (Franzé, Jociles Rubio, y Poveda 2011, 24).

En esta misma línea, se hace énfasis en que los sujetos de investigación son adolescentes ecuatorianos que se relacionan con estudiantes inmigrantes en un contexto escolar específico, cuyas voces y experiencias sobre la *alteridad migrante* no ha sido interés de investigación por los estudios migratorios que han enfatizado al migrante en sí como el genuinamente legitimado para expresar sus percepciones sobre la migración.

En ese sentido, este trabajo se compone de tres (3) capítulos y una sección de conclusiones. El primer capítulo denominado *La alteridad migrante: un encuentro entre ellos y nosotros* aborda conceptualmente la cuestión de la alteridad y su relación con las migraciones. El segundo capítulo, titulado *Los estudiantes extranjeros en Quito* realiza una breve contextualización acerca de la interacción entre migración y adolescencia en el contexto educativo local. En el tercer capítulo, nombrado *Voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos sobre la alteridad migrante en el contexto educativo* se plasman las voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en su encuentro con la alteridad migrante en el contexto escolar. Finalmente, se incluye una sección de *Conclusiones* con base a la información recabada a lo largo de la tesina que permiten responder a los objetivos establecidos así como a las preguntas de investigación propuestas.

Capítulo 1. La alteridad migrante: un encuentro entre ellos y nosotros

Este primer capítulo aborda conceptualmente la cuestión de la alteridad y su relación con las migraciones. Se compone de tres (3) secciones. La primera, que recopila una breve revisión del *estado del arte* de los estudios migratorios en relación a los NNA en el contexto escolar atravesado por la noción de interculturalidad. La segunda, por su parte, resalta la importancia de la perspectiva antropológica en el estudio de la *alteridad migrante*. Mientras que, la tercera sección conceptualiza a la *alteridad migrante* propiamente dicha.

1.1. ¿Qué se ha estudiado sobre migración en el contexto escolar ecuatoriano?

En primera instancia, es de mencionar que revisado el estado del arte sobre niñez y migración, se registran innumerables estudios enfocados en la adaptación e integración de los niños en las sociedades de destino, niños refugiados, segunda generación, identidad, educación, inserción laboral, relaciones entre padres e hijos, transnacionalismo (Moscoso 2013, 36). Pese a lo señalado, poco se ha estudiado acerca de la percepción de los NNA ecuatorianos sobre la *alteridad migrante*; por lo que las investigaciones de Sánchez Bautista (2013) y, Peláez Paz y Moscoso Rosero (2018) cobran particular relevancia para este trabajo.

Aportando más detalle, el *Estado del arte de los estudios migratorios ecuatorianos* -último trabajo disponible y vigente dado su especificidad-, evidenció que los estudios que relacionan migración y educación, buscaban conocer los efectos que provoca la migración en los NNA en sus procesos de aprendizaje; de hecho, la autora advierte la necesidad de mirar como sujeto de investigación a los NNA inmigrantes en el Ecuador (Álvarez Velasco 2012, 81). Por otro lado, se revela que las investigaciones sobre *Migración, cultura y etnicidad*, mantenían tres ejes investigativos (1. Migración y medios de comunicación; 2. Migración y expresiones culturales; y, 3. Relación entre migración y comunidades indígenas); ninguno relacionado con las percepciones de los y las adolescentes sobre la *alteridad migrante* (95–101). De hecho, todos los estudios basaron su investigación en adultos migrantes y como sus experiencias migratorias se cruzan con la etnicidad, y cultura. Nada se dijo sobre la percepción de los *nacionales* respecto a la *alteridad migrante*, menos aún desde la perspectiva de los y las adolescentes.

A este respecto, Moscoso (2013) advierte que en los estudios sobre *migración e infancia* “poco se conoce sobre cómo comprenden los niños su participación en los procesos migratorios, sobre sus trayectorias migratorias, sobre sus representaciones acerca de los países

de origen y de destino, etc. En definitiva, la noción de agencia infantil apenas ha sido abordada en los estudios migratorios” (36).

Ahora bien, el trabajo de Sánchez Bautista (2013), en el que aborda migración, escolaridad, niñez y adolescencia, la autora de *Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito*, analiza las formas de discriminación, racismo y xenofobia que se manifiestan en el contexto educativo entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con énfasis en NNA inmigrantes, refugiados y retornados como principales actores de los procesos migratorios, identificando además -aunque de forma colateral- el imaginario de los niños ecuatorianos sobre la migración (7–8).

En concreto, sobre la percepción de los NNA ecuatorianos sobre sus pares inmigrantes, Sánchez Bautista (2013) apunta que “no son mayoritariamente negativas y no hacen referencia explícita a racismo o xenofobia, aunque se pueden identificar ciertos estereotipos en relación con nacionalidades concretas” (125).

Por otro lado, fuera del contexto ecuatoriano, dentro del estudio específico sobre alteridad migrante y niñez en el contexto educativo, destacamos la investigación de Peláez Paz y Moscoso Rosero (2018) que en el texto *Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre la infancia de origen extranjero*. En el que los niños y niñas autóctonos de entre 10 y 16 años de edad, de cincuenta (50) centros escolares públicos y privados de las comunidades con mayor número de residentes extranjeros, expresaron las representaciones que tienen acerca de sus pares migrantes, concluyendo que

las percepciones, (...) aparecen de modo dinámico, diverso, y que responden a la lógica de cómo se producen las relaciones sociales en contextos, momentos y espacios concretos. (...) las atribuciones hacia niños y niñas de distinto origen concretos no se elaboran fundamentalmente a partir de la nacionalidad u otras adscripciones étnicas, sino a través de una dinámica relacional compleja, realizando un acercamiento fundamentalmente individual a cada niño o niña migrante, no tanto como colectivo (...). Los modos en que se relacionan, agrupan o se miran unos a otros no son homogéneos, con prácticas y discursos que responden a experiencias y objetivos de los propios niños y niñas, que elaboran y utilizan estas ideas. Se observa una diversidad de posiciones que representan una riqueza y no una limitación, pues es un indicador de que las representaciones no están enquistadas (43–44).

Es de anotar de que si bien este trabajo de investigación se ejecuta en un entorno distinto al ecuatoriano, los aportes recogidos desde la especificidad del tema y la similitud de los sujetos

de investigación, NNA no inmigrantes, permite relacionar ambas contribuciones acerca de la forma en que se concretan las percepciones de la *alteridad migrante*.

Como se mencionó, un rasgo común a los estudios migratorios ha sido así mismo el *adultocentrismo*, que “ha insistido en la indiferencia de los investigadores para con la infancia e, incluso, en su “negación” como objeto de estudio” (Franzé, Jociles Rubio, y Poveda 2011, 10). En este sentido, la magnitud del *adultocentrismo* como categoría restrictiva, ha generado incluso que

en la perspectiva de los estudios sobre la infancia, (...) 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 (Moscoso 2008, 266 citado en Sánchez Bautista 2013, 32).

En este contexto resulta significativo comprender la noción de *agencia infantil* como contrapeso del *adultocentrismo*, entendida como

la capacidad social, moral y política de niñas y niños para inscribirse desde sus múltiples posiciones en el mundo social, para cuidar de sí y de otros (Ierullo, 2015), para actuar en su comunidad y en su grupo familiar con relativa autonomía, y para intervenir cotidianamente en los derroteros de los procesos sociales y políticos que los afectan. El reconocimiento de la *agencia infantil* permite subrayar, además, la habilidad de niñas y niños para producir conocimiento válido sobre su vida social (Fatyass 2022, 5).

En consecuencia, y reconociendo que “ni es imposible investigar con niños ni es admisible que se los infravalore (...) que niños y niñas son agentes sociales que construyen mundos sociales particulares, prácticas, códigos, pero no son seres inaccesibles” (Moscoso 2013, 43), el presente trabajo de investigación centra su atención en las voces y experiencias de los y las adolescentes, procurando alejarnos del *adultocentrismo*.

1.2. ¿Por qué es importante entender la perspectiva antropológica para comprender la alteridad migrante?

La antropología “se constituyó como ciencia a partir de construir explicaciones sobre la 'otredad cultural', (...) [y] fundamentalmente construyó una imagen, un modelo de la otredad (del otro cultural)” (Boivin, Rosato, y Arribas 2004, 7). De ahí la relevancia de comprender la perspectiva antropológica para este estudio que busca conocer las perspectivas de las y los adolescentes ecuatorianos sobre la *alteridad migrante* en el contexto educativo.

Avanzando en la comprensión de la antropología, es de anotar que su constitución data de tres momentos históricos en los que su objeto (la alteridad) y técnica (la forma de recopilar los datos empíricos) se manifiestan de diferentes maneras, tal como lo indica la Tabla 1.1.

Tabla 1.1. Momentos epistemológicos de la Antropología

Contexto	fin del XIX (1)	entre guerras (2)	después de la 2da. Guerra. (3)	
Objeto	diferencia cultural	diversidad cultural		desigualdad cultural
Explicación (teorías)	evolucionismo	funcionalismo	estructuralismo	neomarxismo
Método	comparativo	relativismo (individual)	comparativismo / relativismo (formalización /deducción)	
Técnicas	inventarios/ encuestas	observación participante	extrañamiento interpretación	

Fuente: (2004, 8)

Nota: La Tabla 1.1, hace una reseña visual de los tres momentos históricos de la Antropología, el objeto de investigación, las teorías, metodologías y técnicas utilizadas para conocer al “otro”.

La primera corriente de la *diferencia cultural*, surge en el contexto de la expansión de Occidente hacia otros escenarios no europeos en el que se constituyó a la *diferencia* como objeto de investigación científica, aplicando el método comparativo y la teoría de la evolución que estudiaba la dualidad del hombre en cuerpo (naturaleza) y espíritu (cultura), por lo que los antropólogos evolucionistas centraron su atención en las diferencias culturales de sociedades llamadas entonces *primitivas* (no europeas) y sociedades *civilizadas* (europeas) (Boivin, Rosato, y Arribas 2004, 8).

La segunda corriente de la antropología cuyo objeto de estudio es la *diversidad cultural*, dentro de la cual se desarrollan a su vez dos teorías: el *funcionalismo* y el *estructuralismo*. En cuanto al funcionalismo, Malinowski señala a

la diversidad como un hecho empíricamente constatable. Y este hecho expresa la heterogeneidad de modalidades culturales que puede asumir la vida humana. Pero esta heterogeneidad implica que la cultura no es una sola como para el evolucionismo sino que supone la multiplicidad y variedad de formas institucionales de respuesta concreta a necesidades humanas universales (Boivin, Rosato, y Arribas 2004, 59).

En ese sentido, Malinowski recalca que “Ninguna cultura es causa o efecto de otra; se vinculan entre sí en función de ser cada una de ellas la manifestación concreta y singular de la satisfacción de necesidades humanas universales y de principios de organización, igualmente universales” (Boivin, Rosato, y Arribas 2004, 60). En otras palabras, cada cultura primitiva o civilizada tiene un ordenamiento social distinto y singular, que debe ser entendido desde su

función y no desde su descripción, así existen sociedades *con* economía-socialista-, *con* política-democrática-, distintas a otras sociedades *con* economía-capitalista-, *con* política – oligarquía- distintas, pero que cumplen la misma función (61). Así, cada sociedad puede desarrollarse de forma independiente y aislada.

Asimismo, el estudio de Boivin, Rosato, y Arribas (2004) señala que del lado del *estructuralismo*, Lévi-Strauss enfatizó sobre los elementos comunes y recurre a la noción de diversidad cultural para motivar sus diferencias (61), en el que la “diversidad tiene que verse como un fenómeno natural resultante de las relaciones directas o indirectas entre las sociedades, como resultado de las relaciones mutuas (de oposición, de semejanza, de distinción) entre las sociedades” (67). Así mismo, el *estructuralismo* estudia las actitudes de los individuos frente la diversidad cultural (*etnocentrismo*, *relativismo cultural*, y *falso evolucionismo*³) concluyendo que “la diversidad no es tanto producto de aquello que es diverso (de una cultura, una sociedad, una persona) sino de la ubicación que adopte el que “mira” esa diversidad” (68). En este sentido, el *estructuralismo* comprende la diversidad cultural de manera dual, por la diversidad de la interacción y por la diversidad de reacción del sujeto que observa.

Finalmente, la tercera corriente de la antropología, explica a la cultura como producto de las relaciones desiguales estructurales de dominación, por medio de la apropiación de bienes materiales (sistema de producción, sistema social) y simbólicos (sentidos, significaciones) (104). En cuanto a las manifestaciones de desigualdad cultural

el punto de partida histórico fue un proceso general de expansión económica, política y cultural del capitalismo que “tendió a apoderarse” de otras culturas mediante mecanismos económicos y políticos (base de la “arbitrariedad”) pero, también, a través de la modificación de la totalidad de la vida de los hombres, de la readaptación de “los hábitos de consumo, de sus creencias y de sus objetivos históricos”, de la apropiación del espacio social donde los sujetos se representan lo que sucede en la sociedad, donde se da el conocimiento del sistema social, donde se piensan las relaciones materiales, donde se produce sentido.

No debemos olvidar que “las escuelas son espacios – de interacción- que pueden permitir o no la expresión de múltiples ideas, lenguajes, comportamientos sociales, ideologías y formas de ver el mundo” (Adams y Kirova 2006 citado en Sánchez Bautista 2013, 37).

³ *Etnocentrismo*, negación del otro; *Relativismo cultural*, proclamación de igualdad de culturas; *Falso evolucionismo*, considerar que todas las culturas aunque diversas tienen un mismo proceso y un mismo fin (Boivin, Rosato, y Arribas 2004, 68).

1.3. ¿Quién es el otro migrante? Una aproximación a la alteridad migrante

Ahora bien, partiendo desde la *diversidad cultural*, es prioritario definir a la cultura como “el conjunto de conocimientos, creencias, costumbres y la comunicación, entre otros elementos, que se adquieren mediante la experiencia vital de la interacción social, mediada por agentes socializadores primarios como la familia” (Romero, Moreno-Morilla, y García 2021 citado en Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval 2022, 5), y la escuela inclusive.

En esta misma línea, se entiende que la cultura es una construcción simbólica compuesta de diversos significados y formas de interrelación entre los individuos (Larraín 2019, 40). Dentro de las identidades culturales colectivas, se encuentra la *nacionalidad*, categoría constitutiva de lo *otro extranjero*, en la que se manifiesta con mayor fuerza la alteridad (36–37), es así que

las identidades nacionales se construyen en oposición a otros que se suponen tienen modos de vida, valores, costumbres e ideas diferentes. Esto es normal en cualquier proceso de construcción de identidad, a nivel individual o colectivo, pero es especialmente marcado en el caso de la nación. Toda identidad nacional establece y acentúa las diferencias con otros grupos nacionales que tienen características y costumbres diferentes y por lo tanto se presentan como fuera de la comunidad. Así surge la idea del “nosotros” en cuanto distinto a “ellos” (37).

En este sentido, el inmigrante/extranjero es la alteridad absoluta del nacional, sobre quien se reproduce *representaciones sociales*, preestablecidas por la sociedad de acogida.

Ahora bien, las *representaciones sociales* son una forma de pensamiento social, basado en el sentido común – no científico- que establece aserciones sobre los individuos así como para toda clase de fenómenos sociales de la vida cotidiana (Lacolla 2005, 2–3), incluyendo a la migración. Las *representaciones sociales* se construyen a partir de un contexto social específico que tiene sus propias características estructurales tales como condiciones socioeconómicas, y sistema de creencias y valores; es decir, cada sociedad determina estas representaciones o ideas preconcebidas sobre algo o alguien, que permean la percepción de la realidad de los individuos (3–4). Las características fundamentales de las representaciones sociales son

Siempre se constituye como la imagen, o alusión de un objeto, persona, acontecimiento, idea, etc. y por eso se la llama de este modo, ya que lo representa.

Tiene un carácter simbólico y significante. La representación como imagen, concepto, etc. no es una mera reproducción del objeto ausente, sino que es una construcción, donde el sujeto aporta algo creativo. Por lo tanto puede afirmarse que tiene un carácter constructivo, a la vez que resulta medianamente autónomo y creativo (3–4).

Como consecuencia de las *representaciones sociales*, “el conocimiento del otro es resultado del juicio que hacemos sobre él y sobre su universo (...) construimos al otro en relación con un conjunto de imágenes, de modelos adquiridos y transmitidos por el grupo” (Belarbi 2004, 87).

Con base a lo expuesto se propone considerar a la *alteridad migrante* como la representación social del inmigrante desde la diversidad cultural, entendida como las percepciones que tienen los individuos acerca de los conocimientos, creencias y costumbres de los inmigrantes. Es de agregar que las percepciones si bien son individuales, están influenciadas por las representaciones sociales como conocimiento del sentido común colectivo.

Resta mencionar que las y los adolescentes “son creativos y tienen agencia cultural, lo cual evidencia que no solo aprenden y reproducen la cultura, sino que son agentes constructores de la misma” (Knörr y Nunes 2005 citado en Sánchez Bautista 2013, 34); por lo que con base en lo señalado, este trabajo de investigación profundiza acerca de la *alteridad migrante* percibida por las y los adolescentes ecuatorianos en el sistema educativo.

Capítulo 2. Los estudiantes extranjeros en Quito

En este segundo capítulo, a fin de comprender sobre la interacción entre migración y adolescencia en el contexto educativo, se realiza una breve contextualización de esta dinámica social por medio de tres (3) secciones. La primera, revisa datos sobre la inmigración internacional a la ciudad de Quito, y se aborda acerca de las percepciones que tiene los ecuatorianos sobre los inmigrantes. En la segunda sección, se repasa la normativa sobre el derecho a la educación de los NNA inmigrantes. Mientras que, la tercera sección examina información acerca del sistema educativo y la presencia de los estudiantes extranjeros en Quito. Finalmente, es de anotar que dado a que no existe información cuantitativa exacta al objetivo de estudio, se utilizará datos aproximados que permitan relacionar la temática propuesta.

2.1. Quito: la capital ecuatoriana de la inmigración

El *patrón inmigratorio* en el Ecuador es diverso, “al cierre de la primera década del siglo XXI su territorio se convirtió en un país de tránsito y de destino de flujos de población regionales y extracontinentales y de recepción de sus connacionales deportados y retornados” (Álvarez Velasco 2012 citado en Bayón Jiménez et al. 2021, 8). La Constitución del Ecuador (2008), consagró el derecho de igualdad y no discriminación para la población inmigrante e instauró una política migratoria de *puertas abiertas*, incrementándose los flujos migratorios “con ingresos de una diversidad de nacionalidades llegando principalmente de Sudamérica, el Caribe, Asia y África” (Bayón Jiménez et al. 2021, 11), población que ha fijado su residencia de forma dispersa en el territorio nacional.

Las cifras de los saldos migratorios de la última década (2010-2019) dan cuenta de la dinámica de los flujos migratorios que ingresan al país, en las que históricamente se destaca la inmigración colombiana con picos en el 2011 y 2018. Sin embargo, para el 2019 la población venezolana registra el mayor número de ingresos comparado con otras nacionalidades. Entre las diez (10) nacionalidades con un saldo migratorio positivo para el 2019, se encuentran Venezuela (115 846), Colombia (11 044), Camerún (2 368), India (1 981), Perú (1 517), Sri Lanka (488), Angola (341), México (297), Rusia (179), y Brasil (144). (Bayón Jiménez et al. 2021, 8–13).

En particular, 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” (Sanchez Bautista

2013, 12). Así lo reafirma, la Secretaria de Inclusión Social del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ), al señalar que es la ciudad del Ecuador donde residen personas provenientes de setenta y tres (73) países distintos dado que “al ser la capital del país, Quito -y su zona metropolitana- tiene una de las mayores y más diversas poblaciones debido, entre otras causas, a los procesos migratorios internacionales e internos producidos durante décadas” (MDMQ y SIS 2022, 35). El Plan de Protección y Atención a Personas en Movilidad Humana del Distrito Metropolitano de Quito 2022-2026, registra 54 460 personas domiciliadas en la ciudad conforme un breve diagnóstico de población migrante y refugiada ejecutado por ACNUR en noviembre de 2021 (14).

Ahora bien, en relación a la migración de NNA, la Organización Mundial para las Migraciones (OIM) en el Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020 estima que a nivel mundial esta población en particular representa el 13,9% del total de migrantes internacionales que se estima en 272 millones para el 2020 (MDMQ y SIS 2022, 11).

En el caso ecuatoriano en particular, conforme “el Censo de 2010 la población extranjera menor a 18 años en el país alcanza casi los 51 000 habitantes, lo que corresponde a un 27% del total de extranjeros” (Sánchez Bautista 2013, 70). Adicionalmente, si pensamos en la más reciente inmigración venezolana, “basada en datos oficiales del INEC, a 2018 la mayoría de la población venezolana que habita en Ecuador es joven (...) 21% eran niños, niñas y adolescentes –casi el 11% menores de 10 años–” (Herrera y Cabezas Gálvez 2019). Cabe indicar que si bien existen estadísticas migratorias inscritas dentro del proceso del Registro de Permanencia Migratoria, establecido mediante Acuerdo Ministerial 007 del 17 de agosto del 2022, tales reportes no son contemplados en el presente trabajo, considerando que los mismos se encuentran en construcción (Ministerio de Gobierno, 2024).

Retomando los datos sobre NNA y migración a nivel local, es de anotar la tendencia hacia la concentración de la inmigración en la región Sierra, donde se encuentra ubicada la ciudad de Quito, así lo exponen (Velasco Abad y Solís Carrera 2014):

En los últimos 10 años, según el CPV 2001 y 2010, la población extranjera menor de 18 años bordea los 50 000 niños y niñas, concentrándose en mayor proporción en la Sierra: 53%, especialmente en la provincia de Pichincha. La mayor parte de la niñez que llega al Ecuador – igual que los adultos- proviene de Colombia, pero también se registran a nivel nacional otras nacionalidades como cubanos, chinos, haitianos, afganos y pakistaníes. Todos los grupos mencionados son de migración reciente, con excepción de las niñas y niños que provienen de China (25).

Como se evidencian en estos estudios cuantitativos, la inmigración en la ciudad de Quito, forma parte de su caracterización. Del mismo modo, las y los adolescentes inmigrantes forman parte de esta población en movilidad humana que hace presencia en la ciudad, y se relacionan con la comunidad donde desarrollan su agencia en espacios como la escuela, el barrio y los hogares (Sánchez Bautista 2013, 35).

2.1.1. Las percepciones de los ecuatorianos ante la inmigración

En las relaciones sociales entre adultos ecuatorianos e inmigrantes, se registran dinámicas que han estado marcadas por la discriminación y la xenofobia como producto de las desigualdades estructurales, crisis económicas y campañas mediáticas xenofóbicas, que han tensionado la dinámica social en el país de la *ciudadanía universal* (Bayón Jiménez et al. 2021). En el 2019, se vivió un capítulo en el que inclusive la xenofobia escaló hasta el discurso oficial del entonces Presidente de la República, quien en el marco del feminicidio de una mujer ecuatoriana en manos de su pareja venezolana, sostuvo una postura securitista reforzando la idea de que la violencia es provocada por la nacionalidad, lo que desencadenó que la población justifique y accione eventos de criminalización, persecución y xenofobia (22).

Es de anotar que la población venezolana, ha sido blanco de actitudes xenófobas, reforzadas por el gobierno y los medios de comunicación (22). Inclusive durante la pandemia de COVID-19, se vinculó a los migrantes venezolanos como portadores de la enfermedad y transmisores del virus (Pérez Martínez et al. 2021, 34–36). Las agresiones y persecución en contra de la población, también se manifiestan hacia cuerpos racializados de inmigrantes provenientes de Colombia, Haití y varios países africanos y asiáticos, agregando una percepción negativa si la persona inmigrante no habla castellano (Bayón Jiménez et al. 2021, 22–23).

Pese a lo señalado, curiosamente en la Encuesta Digital Vulneraciones a Derechos Humanos de Población en Condición de Movilidad Ecuador 2020, aplicada a inmigrantes por el Colectivo Geografía Crítica de Ecuador, también se agrega que de la población venezolana “el 34% de personas encuestadas en Quito, el 52% en Guayaquil y el 66% en las otras provincias donde se realizó la encuesta no han sentido discriminación” (Pérez Martínez et al. 2021, 36). Lo que permite advertir acerca de la subjetividad de las percepciones.

Por otro lado, en cuanto a la percepción de los NNA sobre los inmigrantes, es de anotar que en el año 2015, a nivel país el 4% de los NNA ecuatorianos de 8 a 17 años de edad, expresaron que no les gustaría tener como amigo a NNA extranjeros, y el 2% expresó lo

mismo en relación a NNA refugiados (Observatorio Social del Ecuador 2016, 135). Sin embargo, se resalta que “la niñez se ha vuelto más incluyente: en el año 2010, el 52% de los niños, niñas y adolescentes afirmó que le gustaría ser amigo/a de todos/as. En el año 2015 el porcentaje asciende al 68%” (134). Al respecto, la Tabla 2.1., recoge el porcentaje de NNA de distintos grupos sociales quienes tampoco tienen interés en la amistad de extranjeros ni refugiados:

Tabla 2.1. Porcentaje de NNA ecuatorianos que no quiere tener amigos extranjeros ni refugiados

NNA ecuatorianos de 8 a 17 años	Porcentaje (%) No quieren amigos extranjeros	Porcentaje (%) No amigos quieren refugiados
País 2010	4	3
País 2015	4	2
Urbano	4	2
Rural	3	3
Costa	3	2
Sierra	4	3
Amazonía	5	2
8 a 11 años	4	2
12 a 17 años	3	3
Hombres	4	2
Mujeres	3	2
Indígena	4	4
Afrodescendiente	8	6
Blanco/Mestizo	3	2

Fuente: (Observatorio Social del Ecuador 2016)

Nota: La información que contiene la Tabla 2.1 es una parte de la Tabla 7 del informe de la Encuesta de Niñez y Adolescencia en el marco de la intergeneracionalidad.

Sobre la Tabla 2.1., se evidencia que los NNA afrodescendientes expresan mayor desistimiento para entablar amistad con extranjeros y refugiados. No obstante los factores que determinan esta dimisión no se encuentran plenamente definidos ni identificados (134).

Ahora bien, sobre el contexto escolar en particular, Sánchez Bautista (2013) aborda las percepciones de los NNA ecuatorianos sobre sus pares inmigrantes, en el que se evidencia que aunque los niños ecuatorianos señalan como iguales a sus pares inmigrantes y no manifiestan discriminación explícita hacia estos, en su imaginario circulan opiniones y categorizaciones negativas que coincide con la opinión de los adultos (123). Agrega sin embargo, que para los niños y niñas ecuatorianas la variable del origen nacional no es

determinante para las clasificaciones que podrían efectuarse en la interrelación con sus pares (124).

Pese a lo indicado, en las escuelas también se revelan diferentes situaciones de discriminación hacia los NNA inmigrantes en los que la raza y la nacionalidad son rasgos determinantes, para las manifestaciones de violencia y exclusión, que van desde las burlas e insultos hasta agresiones físicas extremas (126). La autora concluye que

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, bien sea por las connotaciones negativas asociadas a la nacionalidad colombiana, o a la raza, o 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. Así mismo, 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 (188).

Finalmente, es de mencionar que el estudio de Sánchez Bautista (2013) no evidencia las percepciones hacia la inmigración venezolana, toda vez que este proceso migratorio es ulterior; sin embargo, considerando la resistencia e incluso hostilidad que esta población experimenta, se puede suponer que en el entorno escolar habrá cierta reproducción de la mencionada xenofobia.

2.2. El derecho a la educación de los NNA inmigrantes

El derecho a la educación de los NNA inmigrantes, se encuentra garantizado en al menos cinco (5) cuerpos normativos que son: 1) la Constitución de la República, 2) la Convención sobre los Derechos del Niño, 3) la Convención de Protección de Derechos de Migrantes, 4) el Código de la Niñez y Adolescencia, y, 5) el Reglamento Sustitutivo al Acuerdo Ministerial No. 455 de 21 de septiembre del 2006, que regula el acceso y permanencia en el Sistema

Educativo Ecuatoriano de Niños, Niñas y Adolescentes Ecuatorianos/as y Extranjeros/as que requieren atención prioritaria por su condición migratoria (Acuerdo 337/2008).

A nivel constitucional, es de anotar que el Estado ecuatoriano establece el derecho a la educación sin discriminación como parte de los deberes primordiales del Estado (Art. 3 numeral 1); luego, en aplicación del principio de no discriminación en el ejercicio de los derechos individuales y colectivos (Art. 11 numeral 2), los NNA inmigrantes tienen garantizado el derecho a la educación consagrado en el Artículo 26 de la Carta Magna.

Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño⁴, conserva el mismo principio de no discriminación para la aplicación de los derechos de los niños (Art. 2), entendidos como todos los menores de 18 años de edad (Art. 1), quienes tienen derecho a la educación (Art.28); incluyendo a los NNA inmigrantes.

Por otro lado, la Convención de protección de Derechos de Migrantes⁵, de manera explícita establece el derecho a la educación de los NNA inmigrantes, al señalar que

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo (Art. 30).

Sin embargo, en el año 2017 el Comité de Trabajadores Migrantes (CMW) recomendó al Estado ecuatoriano “reforzar las medidas para garantizar el derecho a la educación de los niños migrantes e hijos de migrantes, incluyendo la obtención de los certificados de acreditación de sus estudios” (Observatorio Social del Ecuador 2019, 182).

En referencia al Código de la Niñez y Adolescencia, al referirse al derecho a la educación (Art. 37) infiere que debe ejecutarse bajo los principios – entre otros- de igualdad y no discriminación (Art.6), y aplicación e interpretación más favorable (Art. 14); por lo que estos principios amparan también a los NNA inmigrantes.

En cuanto, al Acuerdo Ministerial 337/2008, expedido por el Ministerio de Educación, es de anotar que mediante esta norma se regula y facilita el acceso y la permanencia al Sistema

⁴ Publicado en el Registro Oficial Suplemento 153 del 25 de noviembre de 2005.

⁵ Conocida también como Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares; publicada en el Registro Oficial 133 del 25 de julio de 2003.

Nacional de Educación de los NNA inmigrantes incluyendo a quienes no tengan una condición migratoria regular. Dentro de los mecanismos de acceso están la simplificación de documentación de identidad (Arts. 1, 2 y 3) y de acreditación escolar (Art. 4), exámenes de ubicación (Arts. 5, 6, 7 y 8), y gratuidad de trámites (Art. 12). Sin embargo el mismo Acuerdo Ministerial condiciona la obtención del título de bachiller a la presentación de documentación migratoria que avale el ingreso al territorio nacional, aunque aclara que no se exigirá el visado (Art. 9), con lo que se advierte una barrera administrativa significativa para el ejercicio de este derecho en particular.

En esta misma línea, la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, convenio internacional de carácter vinculante, que en su artículo 22 establece como obligación para los Estados Contratantes establecer criterios de inclusión educativa a favor de los refugiados, tales como “acceso a los estudios, reconocimiento de certificados de estudios en el extranjero, exención de derechos y cargas y concesión de becas” (Observatorio Social del Ecuador 2019, 27).

Estos mecanismos de inclusión, establecidos en la Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951, estarían parcialmente materializados en el Acuerdo Ministerial 337/2008, en el que se avala al documento de identidad de refugiado y al certificado provisional de solicitante de refugio, como requisitos suficientes para el acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 1).

Pese a este contexto normativo favorable, la población inmigrante en el Ecuador aún demanda entre otras la “simplificación de los procesos y requerimientos para homologar y validar sus títulos y certificados académicos [y] acceso a la salud y al sistema educativo en todos sus niveles” (Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana 2018, 26). En particular, en el caso de los NNA

una de las problemáticas que se sigue presentando en la actualidad 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 niños en condición de movilidad y a darles atención prioritaria por las condiciones de vulnerabilidad en las que se pueden encontrar (Sánchez Bautista 2013, 77).

Resta comentar brevemente que ni la Ley Orgánica de Movilidad Humana (LOMH), ni la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), jerárquicamente superiores al Acuerdo Ministerial 337/2008 por categoría y especificidad, incluyen dentro de su articulado acerca del derecho a la educación de NNA inmigrantes. La LOMH, en cuanto al derecho a la educación,

pone énfasis en general hacia los ecuatorianos en situación migratoria tales como retornados y residentes en el exterior (Art. 17). Mientras que la LOEI, si bien habla de la interculturalidad y plurinacionalidad, lo hace basándose en los pueblos y nacionalidades indígenas, es decir no en inmigrantes, confirmando así que

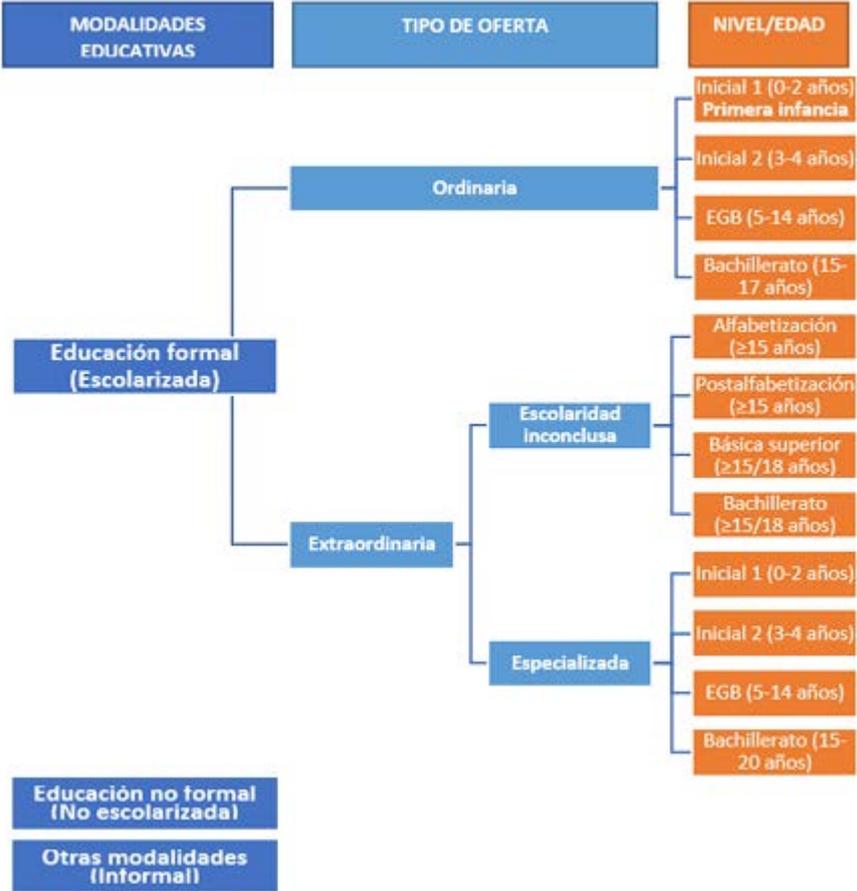
Es posible notar dos problemas en relación a la concepción y a la práctica de la interculturalidad. Por una parte, a través de lo que se evidencia en las escuelas y en el currículo, la interculturalidad se relaciona con el respeto y valoración de la cultura de las comunidades indígenas, exclusivamente. Y, por otra, desde la interculturalidad se conciben grupos o comunidades culturales nacionales homogéneas y reificadas de manera etnizada y racializada (Sánchez Bautista 2013, 172).

2.3. El sistema educativo en Quito y la presencia de estudiantes inmigrantes

El Sistema Nacional de Educación en el Ecuador, se conforma por tres (3) tipos de modalidades educativas: la primera Formal (escolarizada), que puede ejecutarse de manera presencial, semipresencial y a distancia; la segunda No Formal (no escolarizada), y una tercera Informal. Dentro de la modalidad Formal, existe dos (2) tipos de oferta, la Ordinaria y la Extraordinaria. En la educación Formal Ordinaria se establecen tres (3) niveles de educación: el primer nivel es la Educación Inicial (EI), dirigida a niños y niñas de 0 a 4 años de edad; el segundo nivel es la Educación General Básica (EGB), dirigida a NNA de 5 a 14 años de edad; y el tercer nivel es el Bachillerato, dirigido a adolescentes de 15 a 17 años de edad (Ministerio de Educación del Ecuador 2021, 11–12).

Por otro lado, la educación Formal Extraordinaria tiene dos (2) líneas de acción: la educación Especializada, que reproduce los tres (3) niveles educativos pero amplía la edad para culminar el Bachillerato a 20 años de edad; y la Escolaridad Inconclusa, que contempla cuatro (4) niveles educativos: el primer nivel es la Alfabetización, el segundo nivel es la Postalfabetización, ambos dirigidos a estudiantes hasta los 15 años de edad; mientras que, el tercer nivel es la Básica Superior, y el cuarto nivel es el Bachillerato, ambos dirigidos a estudiantes de 15 a 18 años de edad (11–12). En el Gráfico 2.1., se resume esta clasificación:

Gráfico 2.1. Sistema Nacional de Educación en el Ecuador



Fuente: (Ministerio de Educación del Ecuador 2021, 12)

Nota: La información que contiene el Gráfico 2.1. es una parte de la Ilustración 3 del Informe de Rendición de cuentas 2021 del Ministerio de Educación del Ecuador.

Cabe anotar que para esta sección se ha revisado únicamente los datos estadísticos relacionados con la educación Formal escolarizada, ya que no disponemos de datos sobre la educación No Formal y la Informal; por lo que se advierte que los datos cuantitativos son aproximados.

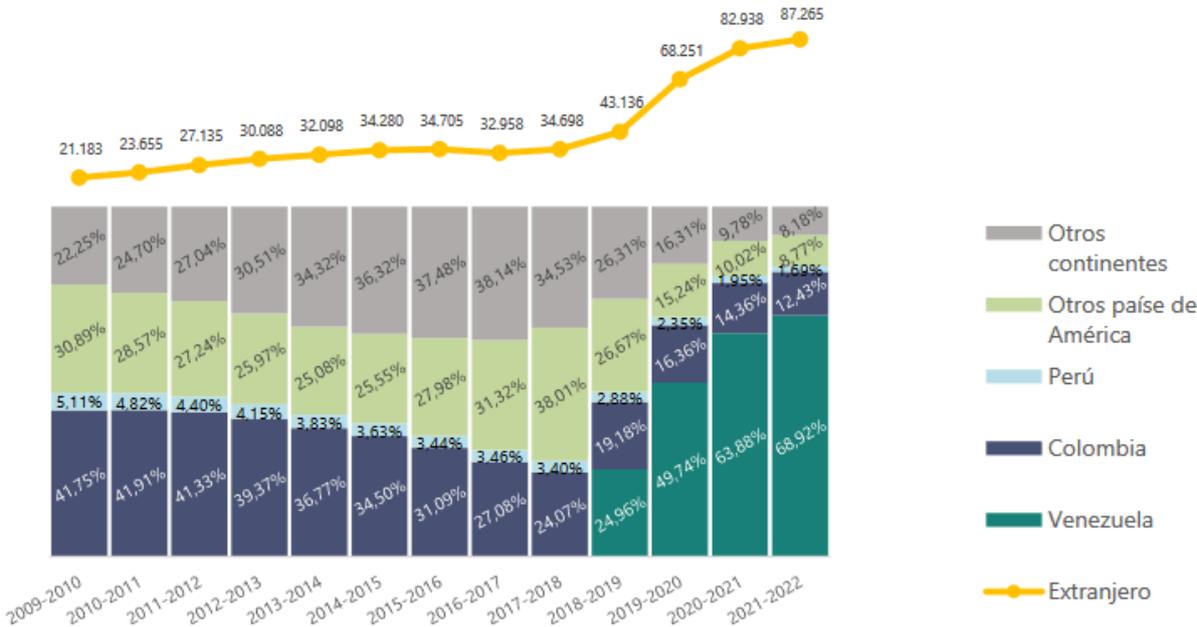
Es así que de conformidad con los Datos Abiertos del Ministerio de Educación en el periodo 2022-2023, en el Ecuador existen 15 997 instituciones educativas, de las cuales 53.58% se encuentran en zonas rurales, y 46.42% en zonas urbanas. En Quito, en específico se encuentran 1387 instituciones educativas, 62.08% ubicadas en zonas rurales, y 37.92% en zonas urbanas, de las cuales 497 son Fiscales, 53 Fiscomisionales, 34 Municipales, y 803 Particulares (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

Del mismo modo, en el periodo 2022-2023, el Ministerio de Educación registra un total de 4 322 138 estudiantes a nivel nacional, de los cuales 2 175 218 son mujeres y 2 146 920 son hombres. En cuanto al nivel educativo, 324 476 (7,51%) asiste a Inicial, 3 091 692 (71,53 %)

forma parte de la EGB, y 905 970 (20,96 %) pertenece al Bachillerato. Acerca de los estudiantes inmigrantes, a nivel nacional se registra un total de 80 074 estudiantes quienes constituyen el 0,2 % del estudiantado, de los cuales 9 882 son colombianos, 55 759 venezolanos, 1 439 peruanos, y 12 994 tienen otra procedencia nacional no especificada (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

En esta misma línea de análisis, el Ministerio de Educación del Ecuador (2022) en el Reporte Anual de Información Educativa, Estadística Educativa Vol.3, señala que “se observa el crecimiento del número de estudiantes extranjeros; en el 2009-2010 su participación fue de 0,52% y en el último periodo 2021-2022 fue del 2,03%, lo que representó pasar de 21 183 a 87 265” (30). El documento también recoge, datos históricos desde el periodo 2009-2010 acerca de la población inmigrante en el sistema educativo, conforme el siguiente Gráfico 2.2.

Gráfico 2.2. Registro de estudiantes extranjeros por procedencia a partir del periodo 2009-2010 hasta el periodo 2021-2022



Fuente:(Ministerio de Educación del Ecuador 2022, 31)

Acerca del Gráfico 2.2., más allá de evidenciar los flujos inmigratorios que ciertamente son fluctuantes, llama la atención los registros sobre los *Otros continentes* y los *Otros países de América*; ya que si bien se evidencia que estos *otros*, han estado presentes desde el periodo inicial de registro hasta el último periodo, la forma sucinta de registrar su presencia desde la homegenización de estos *otros* en particular, que no permite conocer su singularidad e individualidad, omitiendo que “se debe considerar la heterogeneidad de la niñez en los

estudios migratorios y no caer en la universalidad de su concepción” (Sánchez Bautista 2013, 31).

Ahora bien, en relación a los estudiantes registrados en la ciudad de Quito, en el periodo 2022-2023 existe un total de 613 050 estudiantes, de los cuales 308 205 son mujeres y 304 845 son hombres. En cuanto al nivel educativo, 138 668 (22,62%) asiste a Inicial, 427 145 (69,68%) forma parte de la EGB, y 47 237 (7,71%) pertenece al Bachillerato. Acerca de los estudiantes inmigrantes en Quito, se registra un total de 21 064 estudiantes quienes constituyen el 2,74 % del estudiantado, de los cuales 1 946 son colombianos, 14 920 son venezolanos, 181 son peruanos, y 4 017 tienen otra procedencia nacional no especificada (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

De igual modo, el Ministerio de Educación, reporta cifras desagregadas de los estudiantes inmigrantes en Quito, conforme el sostenimiento de la institución educativa, que puede ser Fiscal, Fiscomisional, Municipal o Particular, conforme se incorpora la Tabla 2.2.

Tabla 2.2. Estudiantes extranjeros en Quito de acuerdo al sostenimiento de la institución educativa 2022-2023

	Fiscal	Fiscomisional	Municipal	Particular
Total estudiantes (nacionales y extranjeros)				
Mujeres	196 206	14 365	10 464	87 170
Hombres	196 181	12 176	10 946	85 542
Suman	392 387	26 541	21 410	172 712
Procedencia por nacionalidad (%)				
Colombia	1 479 (8,81*)	47 (13,58)	13 (10,74)	407 (10,66)
Venezuela	13 641 (81,29*)	193 (55,78)	51 (42,15)	1 035 (27,12)
Perú	112 (0,67*)	4 (1,16)	3 (2,48)	62 (1,62)
Otras	<i>n.i</i>	102 (29,48)	54(44,63)	2 313 (60, 6)
Suman	15 232*	346	121	3 817
Total 19 516*				

Fuente: Elaboración propia con base a los registros de Datos Abiertos del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación del Ecuador 2024).

Nota: *Los valores presentados son aproximaos debido a que existen variables cuya información no se encuentra registrada.

La Tabla 2.2., permite reflexionar acerca de que las y los estudiantes inmigrantes en Quito asisten a todos los tipos de instituciones educativas conforme el sostenimiento, es decir establecimientos Fiscales, Fiscomisionales, Municipales y Particulares; lo que genera una multiplicidad de interacciones en el contexto educativo entre NNA de distintos orígenes nacionales, estableciendo a la escuela como “uno de los espacios al que llegan los NNA

inmigrantes y donde tienen experiencias directas de interacción, de exclusión y de inclusión (Sánchez Bautista 2013, 27).

Por cierto que los registros y los filtros de búsqueda de Datos Abiertos del Ministerio de Educación, no permiten desagregar información más detallada respecto de las y los estudiantes inmigrantes que la que se recoge en este trabajo, toda vez que no existe la *migración* como criterio de búsqueda en sí mismo. Es decir, no podemos conocer por ejemplo, el número y porcentaje de estudiantes inmigrantes mujeres ni hombres.

Finalmente, es de anotar que la presencia de estudiantes inmigrantes en el contexto educativo no ha pasado desapercibida por sus pares ecuatorianos con quienes comparten situaciones cotidianas, generando “interacciones –no solamente como factor de exclusión, sino también de cercanía y afecto–”(Peláez Paz y Moscoso Rosero 2018, 36), que revisaremos en el Capítulo 3.

Capítulo 3. Voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos sobre la alteridad migrante en el contexto educativo

Este tercer capítulo, recoge principalmente las voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en su encuentro con la *alteridad migrante* en el contexto escolar, dividido en siete (7) secciones. La primera sección, hace una breve descripción de la UECEDN en la que se aborda la *alteridad migrante*. La segunda sección, describe rasgos encontrados en las y los adolescentes entrevistados. En la tercera sección se aborda la manera en que las y los adolescentes ecuatorianos se percatan de la presencia de la alteridad migrante en la UECEDN. En la cuarta sección, se revisan las manifestaciones de violencia simbólica que se presentan en la UECEDN. En la quinta sección, se revisan los comportamientos cotidianos en el aula como espacio de encuentro. En la sexta sección, se recogen las interacciones que manifiesta el alumnado en el receso. Finalmente, la séptima sección aborda las posturas de la UECEDN respecto a la *alteridad migrante*.

3.1. Breve descripción de la UECEDN

La UECEDN, es un establecimiento educativo, laico, bilingüe⁶, de sostenimiento privado, ubicado en Quito, en el Distrito Educativo Norte, de la parroquia Mariscal Sucre, con más de 50 años de servicio educativo. Seleccionada para este estudio con base en conocimientos preliminares y acercamientos previos al campo, en el que se pudo verificar la existencia de diversidad nacional en el estudiantado. Lo que afirma que las y los estudiantes inmigrantes se encuentran presentes en todos tipos de establecimientos educativos, independientemente de su sostenibilidad ya sea Fiscal, Fiscomisional, Municipal o Privado.

De hecho, conforme los Datos Abiertos del Ministerio de Educación analizados en el Capítulo 2., en el Distrito Metropolitano de Quito, existe un mayor número de establecimientos educativos de sostenimiento privado, exactamente 803 (Ministerio de Educación del Ecuador 2024), que representan el 58% del total que funcionan en la ciudad. Sin embargo, es apresurado señalar que esto significa que hay un mayor número de estudiantes inmigrantes en los establecimientos privados, en realidad solo representan el 19%, mientras que el 78% de los estudiantes inmigrantes asiste a establecimientos fiscales. No por ello, es irrelevante su presencia en los establecimientos educativos privados, ya que las interacciones, representaciones y percepciones son en sí mismas apreciables.

⁶ Se imparten clases en idioma inglés y español.

Volviendo al tema de la *alteridad migrante*, en acercamientos previos al campo se evidenció la presencia de estudiantes árabes, chinos, y cubanos en la UECEDN, cuyos progenitores recogían a sus hijos e hijas del establecimiento educativo al final de la jornada escolar, en el espacio conocido como la *sección papitos*, asignado para quienes no toman el recorrido escolar (notas de campo, Quito, 4 de octubre de 2022). Se evidencia que al momento de la espera, las familias están concentradas por nacionalidad, no se mezclan con otros y entre ellos no hablan español, *presumiblemente* hablan en chino y árabe -no se puede afirmar por el desconocimiento de esos idiomas- (notas de campo, Quito, 5 de octubre de 2022).

En esta misma idea, el padre de una alumna al preguntarle acerca de que si él se relaciona con los padres extranjeros de los compañeros inmigrantes de su hija, señala que no porque los padres extranjeros son distantes, en el caso de los padres árabes y chinos crean subgrupos y hablan en su idioma, creando una barrera en el diálogo (Entrevista a MPCH, 36 años, padre de una estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Esta conducta de generación de colectivos de nacionales, se reproduce a nivel de los espacios educativos compartidos entre adolescentes, quienes también dan cuenta de barreras idiomáticas y segregación. Así, al indagar a un estudiante sobre la manera en que conoce que sus compañeros son extranjeros, indica que los reconoce por: "(...) como hablan, por su diferente idioma (...) hablan su idioma natal' (...) 'entre ellos, porque en el colegio también hay más personas de las mismas nacionalidades pero en diferentes grados, y entre ellos hablan'" (Entrevista a CG, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 12 de diciembre de 2022).

En lo que se refiere a la segregación, ambos ex alumnos, mencionaron que sus compañeros inmigrantes se mantenían en grupos. Uno de ellos señala que sus compañeros chinos: "por lo general en los recreos solían juntarse solo entre ellos como en una comunidad, al principio estaban como excluidos pero luego ya se integraron con los demás" (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Mientras que la otra ex alumna, da cuenta de una segregación incluso espacial hacia el grupo de adolescentes inmigrantes, al señalar que durante el receso: "En las esquinas se veían a los niños que eran de otras nacionalidades, *tenían sus propios grupos*" (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Con base a los relatos expuestos, se verifica que esta segregación, no es reciente, es más puede entenderse como una estrategia en la que los NNA buscan personas con quienes se

sienten identificados para crear muros de protección y no sentirse estigmatizados (Moscoso 2008, 138).

Ahora bien, en otro orden de las cosas, es de mencionar que los establecimientos educativos privados, incluyendo a la UECEDN, se sostienen con las aportaciones económicas mensuales de quienes se favorecen del servicio educativo, en este sentido, si bien no podemos asegurar que exista o no un criterio de selección y asignación de cupos por nacionalidad, no es menos cierto que la permanencia en este tipo de establecimientos educativos dependen del pago de una matrícula y una pensión; hecho que incluso trastoca las percepciones de los estudiantes ecuatorianos respecto de los estudiantes inmigrantes, como consta en el siguiente relato:

Autora: ¿Crees que tus compañeros extranjeros eran parte de la escuela?

DOA: Claro

Autora: ¿Por qué?

DOA: Porque pues así mismo como nosotros son parte de, creo que pagan una mensualidad como todos y pues merecen ser parte de algo que están pagando (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Finalmente, es de anotar que dado la negativa de la UECEDN para efectuar el trabajo de campo en sus instalaciones, no se profundiza en la descripción del establecimiento educativo ya que no fue posible entrevistar a informantes claves como profesores o personal administrativo, ni hacer un trabajo etnográfico al interior de la institución.

3.2. Particularidades de los y las adolescentes entrevistados

Una particularidad común y representativa, sobre las y los adolescentes entrevistados fue que en todos los casos, expresaron al final de la entrevista que era la primera vez que alguien les preguntaba respecto de temas migratorios. Lo que nos permite corroborar que “poco se conoce sobre cómo comprenden los niños su participación en los procesos migratorios, sobre sus trayectorias migratorias, sobre sus representaciones acerca de los países de origen y de destino, etc. En definitiva, la noción de agencia infantil apenas ha sido abordada en los estudios migratorios” (Moscoso 2013, 36). Menos aún se ha estudiado la *alteridad migrante* desde la perspectiva de las y los adolescentes nacionales, quienes comparten la cotidianidad del entorno escolar con estudiantes inmigrantes de distintos orígenes nacionales.

Del mismo modo, llama la atención que de los seis (6) adolescentes entrevistados, dos (2) hayan mencionado que tienen doble nacionalidad, ecuatoriana y española. De hecho, del total de los diez (10) entrevistados, cinco (5) personas tienen esta doble nacionalidad; una (1) por

naturalización, y cuatro (4) por nacimiento, dos (2) de ellos adolescentes y otros dos (2) adultos jóvenes. Todos los españoles por nacimiento manifestaron sentirse ecuatorianos, y ninguno se identificó como retornado, no así la madre de uno de ellos, española por naturalización que si bien no se identificó como retornada, durante la entrevista expresó tensión al recordar que su hijo, español de nacimiento, fue segregado en la UECEDN incluso por las profesoras, por su acento y formas de expresión:

Si mi hijo le tuteaba a la profesora, ya me llamaban la atención. Si hay distinciones hacia los niños extranjeros, los van segregando. En un inicio no se relacionó bien-su hijo con doble nacionalidad-, por su acento y expresiones al hablar como tutear o decir vale –bien, ok-. Incluso las maestras pueden segregar. Mi hijo, se fue olvidando de su lenguaje (Entrevista a MAV, de 59 años, madre de un ex alumno, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Este relato pone de manifiesto que las familias y los niños retornados no viven exclusiones a causa de su ciudadanía, sin embargo, los NNA retornados si son excluidos por su forma de hablar como españoles (Sánchez Bautista 2013, 106). En este caso, vemos el rechazo a la diversidad cultural desde un enfoque de dominación en el que “los y las adolescentes, con el objetivo de ser integrados, moderan aspectos de su comportamiento que a su parecer pudieran generar mayor tensión cultural o distancias para la interacción con pares principalmente; ello supone la adaptación de la subalteridad frente a la cultura dominante” (Vera-Álvarez y Riquelme-Sandoval 2022, 15). Sin duda, esta es una materialización del *neomarxismo*, en el que una *cultura dominante* se impone sobre otra, rechazando sus expresiones culturales tales como el lenguaje.

Otro caso llamativo de doble nacionalidad, es el de NESC de 12 años, nacida en Ecuador de padre español, quien al preguntarle por su nacionalidad, indica que tiene dos nacionalidades, la ecuatoriana y una *europea* por su padre, pero no sabe cuál es la nacionalidad de su padre. Luego le consulta a su madre, quien le indica que es española (Entrevista a NESC, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Esta narración advierte de la presencia también de adolescentes con doble nacionalidad, pero que no son retornados; de hecho, en aplicación del concepto de *nacionalidad efectiva*, ningún ecuatoriano con doble nacionalidad que se encuentre en territorio nacional, puede ser considerado extranjero (Guerra Arévalo 2008, 29–33).

Continuando con los detalles acerca de los y las adolescentes entrevistados, es de mencionar que la mitad de los y las consultadas indican que sus compañeros extranjeros se limitan en ciertas actividades escolares como la Navidad y Pambamesa debido a su religión. Al

indagarles acerca de la participación de sus pares inmigrantes, uno de los alumnos expresa lo siguiente: “Los compañeros extranjeros no participan en los programas de Navidad por su *religión*” (Entrevista a MJYL, de 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022). Asimismo otra de las entrevistadas añade: “Todos participan, menos en Navidad, porque tienen distinta *religión*. Puede ser que mi amigo musulmán que ya no está en la escuela no podía hacer su show –Navidad– por la *religión* o tal vez mi amigo también que es chino, tal vez por su *religión* tampoco hizo (Entrevista a MC, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 9 de julio de 2022).

En el mismo contexto, uno de los adolescentes dentro del grupo focal, relata “en una Pambamesa, un niño musulmán probó fritada, y el hermano pequeño, no sabía que era cerdo. Ellos no pueden comer por su religión” (Grupo focal, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Mientras que otro de los entrevistados da cuenta de “si no quiere participar por su *religión* tenemos que ponernos en los zapatos de él, no le podemos obligar a algo que no quiera hacer” (Entrevista a CG, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Pese a lo señalado, ninguno sabe con certeza la religión que tienen sus compañeros árabes, ni sus compañeros chinos, solo reconocen que no son cristianos o católicos, lo que manifiesta que “el discurso de la diferencia cultural ha permeado los conocimientos de los niños, evidenciando la presencia de significantes vacíos” (Sánchez Bautista 2013, 121–22). Por cierto que, tres (3) adolescentes se identificaron como católicos, dos (2) cristianos y una (1) sin religión; pero ninguno señaló alguna tensión cultural basado en esta característica.

Al respecto, es plausible resaltar que en la UECEDN se manifiestan diversas creencias religiosas, materializando el *relativismo cultural* en el que se proclama la igualdad de culturas representadas en uso de hiyab de las adolescentes musulmanas (visibles en las *imágenes disparadoras* usadas en la metodología de levantamiento de información), así como la flexibilidad para la participación en eventos relacionados al cristianismo como la Semana Santa o Navidad.

Otro aspecto curioso, es que al mostrar las *imágenes disparadoras*, dos (2) entrevistadas, alumna y ex alumna, indicaron conocer a una (1) estudiante en particular. Por un lado, una de las adolescentes señaló “varios de aquí son mis amigos, me siento bien porque Ecuador es un país pluricultural y tenemos también que aceptar varias culturas como las de ellos (...). Bueno ella es cubana, ya se graduó” (Grupo focal, Quito, 11 de diciembre de 2022). Por el otro lado, la otra se expresó así: “Por ejemplo habían chicos venezolanos, ahí en la foto hay

una chica blanquita de pelo rubio, a ella se le notaba por su hablado, igual le decían mis compañeros vendedora porque la gente de Venezuela vino aquí a vender, a trabajar” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022). Denotando que ambas le asignaron nacionalidades distintas a la misma compañera.

Esta contradicción en los relatos de las entrevistadas, deja en duda la cercanía con la estudiante identificada en las *imágenes disparadoras*. Finalmente, es de señalar que los ex alumnos entrevistados, manifestaron con mayor libertad, acerca de las dinámicas (positivas y negativas) que experimentaron en el contexto escolar de la UECEDN respecto de sus pares inmigrantes. Mientras que los y las adolescentes, quienes actualmente cursan la EGB, expresaron de manera reiterada que sus pares inmigrantes siempre son bienvenidos e incluidos en todas las actividades, pese a que también se evidenciaron contrastes de inclusión y exclusión en sus respuestas.

3.3. ¿Cómo sabes que es extranjero? la presencia de la alteridad migrante en la UECEDN

Inicialmente, se resalta que todos los adolescentes entrevistados, manifestaron haber compartido con compañeros extranjeros algún espacio en el contexto escolar, esto reafirma la presencia de los NNA inmigrantes en el Sistema Nacional de Educación en el Ecuador, incluyendo a la UECEDN, que como se mencionó es laica, bilingüe y de sostenimiento privado.

Al preguntarle si tienen o han tenido compañeros extranjeros, cuatro (4) estudiantes de 8vo EGB de 12 años tuvieron respuestas similares. Por ejemplo, MC señala de esta forma: “Chinos y musulmanes. (...) Actualmente, solo tengo un compañero chino” (Entrevista, Quito, 9 de julio de 2022). Asimismo, CG indica que “actualmente tenemos un amigo que es del país de Egipto y hemos tenido también otro compañero de Arabia Saudita”. Mientras que NESC responde: “eh... brasileña, venezolana, chino, árabe y ya”. Para MJYL “he tenido compañeros árabes y chinos”. Finalmente, TC estudiante de 10mo EGB, de 14 años indica de este modo: “Chinos y de Egipto, el egipcio” (Entrevistas, Quito, 11-12 de diciembre de 2022). Como vemos, las y los adolescentes ecuatorianos, identificaron que tienen compañeros de distintos orígenes nacionales, resaltando a la población árabe y china.

Únicamente, una ex estudiante de la UECEDN manifestó no haber tenido nunca compañeros extranjeros en su aula, pese a ello al mostrarle *imágenes disparadoras*, reflexiona acerca de la presencia de estudiantes inmigrantes y señala que: “había grupos de estudiantes chinos y otros musulmanes, que iban y venían juntos al colegio, era algo raro verles a ellos con chicos

ecuatorianos, no se les veía mucho” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Así mismo, al revisar las *imágenes disparadoras*, el grupo focal reacciona a las fotografías, identificando la actividad escolar y los participantes de la misma, señalando que “por la mañana deportiva, les llevaron a la Embajada de Qatar para que conozcan más porque eran los pequeñitos de séptimo que ya se iban a graduar, aquí hay un chico de Qatar, -señala la foto- es que aquí no salen los niños más chiquitos, pero también entre los niños más chiquitos hay extranjeros” (Grupo focal, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Lo curioso de estas afirmaciones no solo es el poder percatarse de la diversidad en la *alteridad migrante*, sino la forma en que las y los adolescentes ecuatorianos manifiestan saber identificar a sus compañeros inmigrantes, que principalmente se basan en características físicas o del lenguaje. Así lo expresa NESC: “‘Por su forma de hablar y como es su forma de ser’ ‘mi amiga brasileña su tono de piel es más blanquita y tiene el pelo muy churudo’ ‘tiene un acento venezolano’ ‘tiene los ojos como los chinos’ ‘tiene la piel de un tono más oscuro, el pelo de color negro y churudo -árabe-’” (Entrevista a NESC, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Asimismo, corresponde, para los otros estudiantes de 12 años de 8vo EGB. Por ejemplo, MC, manifiesta que “tiene apariencia diferente, habla su idioma, escribe también en su idioma algunas cosas, su apellido va primero antes que su nombre, (...) cambia él escribe así (...), la apariencia física” (Entrevista, Quito, 9 de julio de 2022). En tanto que CG dice “por como hablan, por su diferente idioma (...) hablan su idioma natal”. En cuanto que MJYL indica brevemente “son chinos por su físico” (Entrevistas, Quito, 11 – 12 de diciembre de 2022). Finalmente, para TC, estudiante de 10mo EGB, de 14 años “por sus rasgos, por su carita es diferente a todos los demás porque se reconoce a un ecuatoriano y a un extranjero” (Entrevistas, Quito, 11 – 12 de diciembre de 2022). Reafirmando de esta forma que “el origen étnico y nacional, para los niños, es un elemento que se ve en el color de la piel, en el modo de hablar, incluso en los movimientos del cuerpo” (Moscoso 2008, 142).

Por otro lado, los relatos de los ex alumnos, confirman que la diversidad de origen nacional en la UECEDN se ha manifestado al menos hace un lustro considerando las edades de los ex alumnos que ahora son jóvenes adultos. El primer ex alumno, al indagar acerca de sus compañeros extranjeros, señala que “en el colegio en este último tiempo había chinos, no eran mis compañeros porque estaban en cursos inferiores o superiores. Son chinos por sus rasgos

físicos y porque hablaban chino” (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

En tanto que la otra ex alumna, al iniciar la entrevista, señaló que no distinguió a nadie de otra nacionalidad. Sin embargo, al mostrarle las imágenes disparadoras, pudo identificar a compañeros árabes, chinos o coreanos, dice saber que son de esas nacionalidades por sus rasgos, por su vestimenta. Adicionalmente, dijo identificar una venezolana por la forma de su nariz. (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Pese a lo señalado en relación a la presencia de estudiantes inmigrantes, también se constató las limitaciones de la UECEDN para garantizar la permanencia de una de sus estudiantes, tal como lo indica una ex alumna al señalar que; había una compañera coreana quien requería de un traductor, para entender las clases, por esa razón no se graduó en el colegio ya que no hubo apertura para que entienda las clases y pueda usar su traductor (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Esta exclusión, reafirma “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” (Sánchez Bautista 2013, 65), para comprender problemáticas como la señalada.

3.4. Manifestaciones de violencia simbólica en la UECEDN

La *violencia simbólica* es el ejercicio del poder de una manera oculta utilizando palabras que revelan una estructura de dominación de manera natural como alto/bajo, blanco/negro, etcétera (Bourdieu 1999 citado en Sánchez Bautista 2013, 166). En este sentido, se han identificado al menos tres (3) dinámicas de este tipo de violencia en la UECEDN.

La primera, se emplea al momento de referirse a los migrantes árabes, que son percibidos como peligrosos, ya que se identifica que en la interacción con los adolescentes árabes y musulmanes concurren *bromas* sugestivas de sospecha terrorista. De esta forma, uno de adolescentes señala “un amigo mío (...), le hace repetir al chico que es de Egipto (...), que diga *bomba* en casa y toditos nos empezamos a reír. Según él (...) todos los extranjeros que están en el continente africano son necesariamente terroristas” (Entrevista a CG, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 12 de diciembre de 2022). Algo parecido comenta un CIHC ex alumno de 21 años “(...) pasaba una chica con velo, árabe, y tenía compañeros que decían *bomba*, por la cultura y por su nacionalidad” (Entrevista, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Estos diálogos dejan ver que en el espacio escolar ha permeado el discurso del inmigrado arabomusulmán como el otro, amenazador y portador de peligro, por un conflicto cultural con el islam dado su referencia subversiva después del 11 de septiembre, que pone en sospecha a esta religión por ser hostil a Occidente, arcaica en su religiosidad, ser una religión importada y de estar en contigüidad con los terroristas que proclaman el islam radical (Belarbi 2004, 91). En esta misma línea de ideas, es de señalar que existe en empleo indistinto de las palabras árabe (grupo étnico y lingüístico) y musulmán (creyentes del islam), entendiéndolos como sinónimos; sin profundizar en su significado, así en el diálogo con el padre de una alumna, al indagarle acerca de que si conoce las nacionalidades de los compañeros de su hija, él responde afirmativamente que algunos son *musulmanes* (Entrevista a MPCH, 36 años, padre de una estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

La segunda, a primera vista se manifiesta en el empleo de diminutivos para identificar a los nacionales chinos, quienes son tratados de *chinitos*. Es así que una estudiante adolescente al referirse a las interacciones con sus pares chinos señala que:

Mi *compañerito* el que es de China, sabe traer su *cajita* con sus alimentos digamos el sushi, a veces también le saben mandar snacks, sabe comprar en el bar, igual nosotros. Reconoce que es extranjero "por sus rasgos, por su *carita* es diferente a todos los demás porque se reconoce a un ecuatoriano y a un extranjero". Señala que compartir con los compañeros extranjeros es bonito es que ya sales de lo que es solo ecuatorianos entonces ya compartes con el amigo *chinito* por así decirlo, con el de Egipto y es como bonito, es chévere la experiencia (Entrevista a TC, de 14 años, estudiante de 10mo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Pese a lo indicado, es de mencionar que durante la entrevista TC, de 14 años, "realiza un uso constante de diminutos en sus respuestas, al parecer forman parte de su léxico común" (notas de campo, Quito, 11 de diciembre de 2022). Adicionalmente, durante el diálogo en el grupo focal, al preguntarle qué otra nacionalidad le gustaría tener, TC respondió que le gustaría tener nacionalidad china porque "quisiera aprender su idioma que es el mandarín uno de los idiomas más complicados y también la técnica matemática que tienen ellos que es muy diferente a la de acá" (Grupo focal, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Con base a lo expuesto, queda una duda razonable sobre el sentido asignado a los diminutivos durante el diálogo, ya que los adjetivos diminutivos pueden ser empleados tanto como para expresar afecto como para quitar importancia. Luego, queda profundizar acerca del uso de la palabra *chinito* como un lenguaje oculto y naturalizado de dominación hacia la población asiática en general y china en particular.

Y, la tercera exposición de *violencia simbólica*, son las expresiones displicentes hacia los inmigrantes venezolanos, a quienes se los relaciona en situación de pobreza, pese a que como se indicó previamente la UECEDN es un establecimiento educativo Privado, cuyos servicios educativos son pagados. En particular, uno de los entrevistados indica “a veces a los venezolanos los molestaban obviamente porque su país está mal, entonces les decían como *hambrientos* o cosas por el estilo, eran más que nada bromas, pero por lo general era una buena convivencia” (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Asimismo, otro señala “por ejemplo, habían chicos venezolanos. Ahí en la foto hay una chica blanquita de pelo rubio, a ella se le notaba por su hablado, igual le decían mis compañeros *vendedora* porque la gente de Venezuela vino aquí a vender, a trabajar” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022). Estos discursos registrados confirman la reproducción de discriminación y xenofobia hacia los inmigrantes venezolanos.

En suma, las *burlas* empleadas para referirse a una población inmigrante en particular son manifestaciones multicausales de exclusión social que se presentan en conflictos entre estudiantes por factores vinculados con el poder, el estatus, la popularidad, los amigos y las parejas (Thornberg 2011 citado en Sánchez Bautista 2013, 113). Pese a ello, en el caso en particular, en su mayoría los y las entrevistadas hablan más bien de inclusión hacia sus pares inmigrantes.

3.5. El aula como espacio de encuentro: “él escribe así (derecha a izquierda) al revés”

Todos las y los adolescentes entrevistados, manifestaron haber compartido el espacio de aula con estudiantes extranjeros, donde advierten de su diversidad cultural expresada en actividades cotidianas en el proceso de aprendizaje. En este sentido una alumna, se percata que su amigo árabe escribe de derecha a izquierda, agregando que “él (...) escribe así (...) al revés” (Entrevista a MC, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 9 de julio de 2022).

Del mismo modo, el contacto en el aula como espacio concreto de interacción, permite conocer la diversidad cultural de la *alteridad migrante*, para MJYL “a veces en las clases contaban sobre sus tradiciones como los platos típicos o el tipo de fiestas que se celebran en esos países” (Entrevista a MJYL, de 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Asimismo, se manifiestan acciones de cooperación mutua en el proceso de aprendizaje, tal como lo indica TC de 14 años, estudiante de 10mo EGB; “ellos nos enseñan más cosas, las

cuales podemos entender como el idioma, las costumbres y algunas técnicas de aprendizaje”. En el mismo contexto, CG de 12 años, estudiante de 8vo EGB, concuerda “tal vez en alguna pregunta que ellos no entienden, les tengo que ayudar, sino entienden alguna palabra, yo les puedo traducir y explicarles mejor la pregunta para que ellos mismo formulen su propia respuesta” (Entrevistas Quito, 11- 12 de diciembre de 2022).

En contraste con los relatos expresados, y como ya se mencionó anteriormente, una ex alumna se expresa con cierta tensión al recordar actos de discriminación y segregación hacia otra ex alumna coreana quien requería de un traductor para su proceso de aprendizaje, pero que la UECEDN no permitió su uso, lo que derivó en su salida: “la chica coreana, no se graduó en el colegio porque no hubo apertura para que entienda las clases y pueda usar su traductor” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Lo que reafirma que “las escuelas son espacios – de interacción- que pueden permitir o no la expresión de múltiples ideas, lenguajes, comportamientos sociales, ideologías y formas de ver el mundo” (Adams y Kirova 2006 citado en Sánchez Bautista 2013, 37). Estas interacciones también se manifiestan en el aula como un espacio específico en el que las percepciones “hacia niños y niñas de distinto origen concretos no se elaboran fundamentalmente a partir de la nacionalidad u otras adscripciones étnicas, sino a través de una dinámica relacional compleja, realizando un acercamiento fundamentalmente individual a cada niño o niña migrante, no tanto como colectivo” (Peláez Paz y Moscoso Rosero 2018, 43–44).

Finalmente, es de señalar que todos los adolescentes entrevistados expresaron que dentro de las actividades en el aula, no hay parámetros de distinción hacia sus pares inmigrantes con base a su nacionalidad, a la hora de seleccionar o asignar alguna actividad a las y los estudiantes.

3.6. Interacción en el receso: “si es extranjero no pasa nada, igual le decimos que venga”

Las dinámicas de interacción en el receso son variadas, así al indagar a las y los adolescentes acerca de su grupo de amigos con los que comparten el receso, manifiestan en su mayoría que conforman grupos mixtos, únicamente uno de ellos señaló que “en mi grupo de amigos está el adolescente egipcio. Solo lo integran hombres. Jugamos fútbol, nos ponemos a contar chistes, hablamos, así” (Entrevista a CG, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 12 de diciembre de 2022).

A más de lo mencionado CG, se identifican al menos dos (2) grupos compuestos por adolescentes de distintos orígenes nacionales. En el caso de NESCS, sostiene que “en mi grupo-mixto-están mis amigas de Brasil y Venezuela. No llevan comida distinta” (Entrevista a NESCS, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022). Además, es de recalcar que uno de los grupos está conformado por adolescentes con doble nacionalidad, “en mi grupo está una chica como yo nacida en Colombia pero es ecuatoriana” (Entrevista a TC, de 14 años, estudiante de 10mo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Por otro lado, resalta el dialogo de un adolescente que aunque señala que en su grupo no hay extranjeros, durante el receso “todos juegan a todo (...) si es extranjero, no pasa nada porque es igual, le decimos que venga” (Entrevista a FL, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022). Otra adolescente, que tampoco mantiene un nexo directo con sus pares inmigrantes, indica de este modo: “Mi compañero extranjero tiene su propio amigo. Él come, comida diferente, le mandan como unas masas rellenas de mariscos”(Entrevista a MC, 12 años, estudiante de 8vo EGB, Quito, 9 de julio de 2022).

En contraste con lo mencionado, y como ya se mencionó anteriormente, los ex alumnos agregan que durante el receso había segregación hacia sus pares inmigrantes quienes se mantenían en grupos. Uno de ellos señala lo siguiente de sus compañeros chinos: “Por lo general en los recreos solían juntarse solo entre ellos como en una comunidad, al principio estaban como excluidos pero luego ya se integraron con los demás” (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Mientras que la otra ex alumna, da cuenta de una segregación incluso espacial hacia el grupo de adolescentes inmigrantes, al señalar que durante el receso “en las esquinas se veían a los niños que eran de otras nacionalidades. Tenían sus propios grupos” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022).

Se advierte cierta caracterización de actividades por género, que merece ser profundizada en otro trabajo de investigación. De otro lado, se evidencia que las y los estudiantes adolescentes tienden a conformar grupos de amigos, que pueden o no incluir a estudiantes inmigrantes y pueden o no ser mixtos, pero no podemos establecer los mecanismos para su composición.

Por otro lado, se verifica a la *amistad* y la conformación de grupos como mecanismos de interacción entre adolescentes ecuatorianos e inmigrantes. Al respecto es de indicar que la *amistad* influye en las percepciones de los individuos, así es que “la amistad resulta fundamental para entender las actitudes entre los niños y sus pares. Cuando un niño o niña

señala ser amigo de alguien, significa que ha elaborado un lazo afectivo y social que marca su modo de estar en el mundo y de mirar al resto” (Peláez Paz y Moscoso Rosero 2018, 35).

3.7. ¿Qué hace la escuela en relación a la alteridad migrante?

Como punto de partida, es de señalar que el presente apartado se basa únicamente en las versiones dadas por los *informantes clave* quienes de alguna manera están relacionados con la UECEDN, ya que como se mencionó previamente el establecimiento educativo se negó a participar en este trabajo de investigación.

Así mismo, como ya se dijo, no existe en la UECEDN una política de inclusión para los NNA inmigrantes que ingresan a este establecimiento educativo. Así uno de los casos, que ya ha sido mencionado anteriormente, es el de alumna coreana, mediante éste se evidencia la poca apertura del colegio para adaptarse a realidades de sus alumnos extranjeros. Unos de los entrevistados, indicó “sobre actos de discriminación hacían charlas o aplicaban algún correctivo. Pero, no hay una verdadera colaboración” (Entrevista a CIHC, 21 años, ex estudiante, Quito, 12 de diciembre de 2022). Igualmente, MAV madre de un ex alumno de 59 años, recaló que “los profesores no están en capacidad de apoyar a la adaptación de los niños extranjeros al colegio. El colegio no hacía nada para la integración de los estudiantes extranjeros” (Entrevista, Quito, 11 de diciembre de 2022).

Cabe indicar que las y los adolescentes no informaron algo de relevancia sobre este punto en particular, se asume este posible silencio, a la cercanía que todavía mantienen con la UECEDN. Por otra parte, se reconoce la necesidad de indagar más a profundidad si en otros establecimientos educativos existen o no políticas de convivencia que aborden la inclusión de los estudiantes NNA inmigrantes, ya que se conoce que a nivel estatal, esta política de inclusión se resume más bien en un tema de asignación de cupos.

Por otro lado, en todos los casos, los y las entrevistadas comprendieron de distinta manera el término actividades extracurriculares. Por lo que cada uno describió distintas actividades a la pregunta: ¿Qué actividades extras se realizan siempre en el colegio? señalando actividades como el *Speaking Club*, conformación de la selección de básquet y fútbol, Casa Abierta, Show de Navidad, Mañana Deportiva, Salidas Culturales (visita a museos), Tareas Dirigidas, Programas de Fiestas de Quito, Función de Cine y *Jean Day*.

Sin embargo, todos coincidieron que no existe un criterio de selección basado en la nacionalidad. En el caso de los estudiantes de 12 años de 8vo EGB; CG considera que “todos participan, no hay distinción si es extranjero. Mientras que, para FL “todos los estudiantes

participan, incluidos los extranjeros, les eligen normal, nada especial”. De la misma forma, NESCE expresó lo siguiente: “Los niños extranjeros si participan, pero no sé cómo seleccionan porque no estoy dentro” (Entrevistas, 11-12 de diciembre de 2022).

Adicionalmente, otros entrevistados también indicaron respuestas similares. Así, uno de ellos señaló que: “todos participan, ellos se unen, incluso les gusta conocer (...) ellos son muy investigativos y les gusta aprender de nuestra cultura”(Entrevista a TC, de 14 años, estudiante de 10mo EGB, Quito, 11 de diciembre de 2022). Finalmente, otro afirmó lo siguiente: “Sino participaba no pasaba nada. No hay distinción en la selección por ser de otra nacionalidad” (Entrevista a DOA, de 19 años, ex estudiante, Quito, 11 de diciembre de 2022).

La multiplicidad de entendimientos sobre actividades extracurriculares, denotan la falta de socialización de las políticas de convivencia de la UECEDN, pese a ello se recalca que para estas actividades no hay criterios de selección basados en el origen nacional y más bien se reconoce el derecho a la libertad de culto flexibilizando las participaciones en eventos relacionados al cristianismo como la Semana Santa o la Navidad, materializando el *relativismo cultural* en el que se proclama la igualdad de culturas.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se logró analizar la percepción de la alteridad migratoria de los y las estudiantes adolescentes ecuatorianos de un establecimiento educativo con estudiantes con diversa procedencia nacional, respecto de sus pares inmigrantes en las relaciones estudiantiles cotidianas durante el primer quimestre del año lectivo 2022-2023, reforzando que “la percepción de los NNA ecuatorianos sobre sus pares inmigrantes no son mayoritariamente negativas y no hacen referencia explícita a racismo o xenofobia” (Sánchez Bautista 2013, 125), aunque sí se pudieron identificar manifestaciones de *violencia simbólica* que valdría la pena profundizar en otros estudios.

Del mismo modo este trabajo posiciona -como eje principal- las voces y experiencias de los NNA, por lo que refuerza los estudios de la infancia, al priorizar la información cualitativa que visibiliza las percepciones de la *alteridad migrante* en sus propias voces, más allá de un marco socio teórico. Evidencia de aquello, es que si bien en la planificación metodológica se estableció tres momentos de interacción: una en el aula, otra en el receso y la última impulsada por la UECEDN, a la hora de dialogar y plasmar sus voces y experiencias, éstas son diversas y dispersas, no necesariamente mantienen una trayectoria o secuencia alineada a nuestros objetivos. De allí que en el texto, se reproduzcan diálogos o parte de ellos, unos con mayor frecuencia que otros.

Adicionalmente, este trabajo nos permite afirmar que las y los estudiantes inmigrantes se encuentran presentes en diferentes espacios educativos, incluyendo los establecimientos privados. En esos espacios comparten interacciones cotidianas con sus pares ecuatorianos, quienes evidentemente se percatan de su presencia y reaccionan de manera diversa y en ocasiones, se podría decir que con contradictorias expresiones que van desde manifestaciones de *violencia simbólica* hasta abiertos lazos de amistad que se mantienen incluso fuera del contexto educativo. Cabe señalar que la amistad es un factor influyente a la hora de establecer las percepciones de las y los adolescentes, que marca una perspectiva específica dado la cercanía y sentimientos de afecto.

Es de anotar, que las representaciones sociales preestablecidas acerca de una población inmigrante en particular, influyen en las percepciones individuales de las y los adolescentes ecuatorianos acerca de la *alteridad migrante* de algún grupo en particular, tal como se indicó en la manifestaciones de *violencia simbólica* hacia la población china, árabe y venezolana, en la que las y los adolescentes reproducen aunque en menor grado, expresiones y conductas de discriminación y xenofobia presentes en el sentido común colectivo.

Pese a lo señalado, queda pendiente profundizar acerca del uso de la palabra *chinito* como un lenguaje oculto y naturalizado de dominación hacia la población asiática en general y china en particular. Considerando que los adjetivos diminutivos pueden ser empleados tanto como para expresar afecto como para quitar importancia.

En esta misma línea, se encuentra que las percepciones de los y las adolescentes ecuatorianos sobre a *alteridad migrante* si es distinta de una nacionalidad a otra, es decir no hay una única percepción sobre un *colectivo inmigrante homogenizado*; más bien, los y las adolescentes se percatan de las distintas manifestaciones de *diversidad cultural* de sus pares inmigrantes, tales como el lenguaje, la religión, la escritura, que se presentan en las distintas actividades escolares de la cotidianidad de un espacio concreto, en que se relacionan de manera directa y aplicando su propia agencia con la *alteridad migrante*.

Por otro lado, en cuanto a las corrientes antropológicas materializadas en este trabajo de investigación, se encuentran dos corrientes: el *estructuralismo* y el *neomarxismo*. En cuanto al primero, se muestra por medio del *relativismo cultural* expresado con la diversidad de culto, en las interacciones escolares con adolescentes musulmanes quienes tienen flexibilidad en participar en actividades relacionadas con el cristianismo como la Semana Santa y Navidad. Con respecto al *neomarxismo*, es de recordar el relato de la madre de un ex alumno quien manifestó que su hijo debió modificar su *dialecto ibérico* para no ser segregado por sus pares ni por sus profesoras; reflejando que existe una *cultura dominante* que se impone sobre otra, rechazando sus expresiones culturales tales como el lenguaje.

Con base a lo expuesto, se verifica la hipótesis propuesta de que la percepción de *alteridad migrante* en los estudiantes ecuatorianos de la UECEDN, respecto de sus pares inmigrantes en las relaciones estudiantiles cotidianas durante el primer quimestre del año lectivo 2022-2023, tienen sus propias dinámicas, alejándose de las prácticas xenofóbicas y discriminatorias presentadas en población adulta. Al tiempo que, existen varias percepciones de alteridad migratoria con base a la nacionalidad de origen de los adolescentes inmigrantes.

Ahora bien, este *estudio exploratorio*, no profundizó la relación de la percepción de los y las adolescentes respecto a *alteridad migrante* desde una perspectiva interseccional de género, clase y etnia; por lo que es plausible, establecer esta dinámica social como un objeto de investigación futura, en la que incluso el investigador social pueda preguntarse acerca de las manifestaciones de alteridad migrante en otro espacio de interacción de los NNA, que podría incluir las interacciones virtuales o en redes sociales.

Además de lo mencionado, esta tesis Alejándonos del adultocentrismo: voces y experiencias de adolescentes ecuatorianos en sus relaciones escolares con sus pares inmigrantes, permite entender a la diversidad como parte de la cotidianidad en los espacios escolares en los que NNA, desarrollan su agencia, construyendo y deconstruyendo percepciones de la *alteridad migrante* como parte de las *representaciones sociales* insertas en el sentido común colectivo.

Finalmente, es de señalar que al comprender la *diversidad cultural* como parte de la cotidianidad escolar, permitirá anticipar políticas públicas integrales que permitan no solo el acceso efectivo a la educación de NNA inmigrantes, sino una verdadera integración en los espacios de aprendizaje, en los que se reconozca la riqueza cultural de la *alteridad migrante*.

Referencias

- Adams, Leah, y Anna Kirova. 2006. *Global Migration and Education. Schools, Children, and Families*. Ne Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203824894/global-migration-education-leah-adams-anna-kirova-anna-kirova-leah-adams>.
- Álvarez Velasco, Soledad. 2012. *Estado del arte de los estudios migratorios ecuatorianos*. Quito: FLACSO Sede Ecuador.
https://flacso.edu.ec/sima/images/Soledad_Alvarez_Estado_del_arte_estudios_migratorios_SAV_VF.pdf.
- Bayón Jiménez, Manuel, Soledad Álvarez Velasco, Lucía Pérez Martínez, Camilo Baroja, Jesús Tapia, y María Rosa Yumbra. 2021. *Viviendo al límite: Entre la discriminación y la indolencia, una aproximación a la inmigración en Ecuador*. 1ª ed. Quito: Colectivo de Geografía Crítica de Ecuador, Red Clamor y GIZ.
<https://geografiacriticaecuador.org/2021/03/25/viviendo-al-limite-cartilla-1-entre-la-discriminacion-y-la-indolencia-una-aproximacion-a-la-inmigracion-en-ecuador/>.
- Belarbi, Aicha. 2004. “La dinámica de las representaciones sociales en una situación de inmigración”. *CIDOB d’Afers Internacionals*, nº 66: 81–97.
- Boivin, Mauricio F., Ana Rosato, y Victoria Arribas. 2004. *Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultural*. 3a ed., Reimpr. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bourdieu, Pierre. 1999. “Violencia simbólica y luchas políticas”. En *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama. https://www.anagrama-ed.es/libro/argumentos/meditaciones-pascalianas/9788433905727/A_222.
- Fatyass, Rocio. 2022. “Agencias infantiles en la escuela”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20 (3): 1–29.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.4734>.
- Franzé, Adela, María Isabel Jociles Rubio, y David Poveda. 2011. “Introducción. El estudio etnográfico de la infancia y de la adolescencia. Posibilidades y retos”. En *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, editado por María Isabel Jociles Rubio, Adela Franzé, y David Poveda, 9–36. Colección Psicología 4. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Guerra Arévalo, Erika Alexandra. 2008. “Caso Nelson Serrano : Análisis de la problemática de derecho internacional público y privado en el contexto ecuatoriano a partir de la recuperación de la nacionalidad de origen”. Tesis de Pregrado, Quito: USFQ.
<https://core.ac.uk/display/147381321>.
- Herrera, Gioconda, y Gabriela Cabezas Gálvez. 2019. “Ecuador: de la recepción a la disuación. Políticas frente a la población venezolana y experiencia migratoria 2015-2018”. En *Crisis y migración de población venezolana entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*, editado por Luciana Gandini, Fernando Lozano Ascencio, y Victoria Prieto, 125–56. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Knörr, Jacqueline, y Angela Nunes. 2005. “Introduction”. En *Childhood and Migration: From Experience to Agency*, editado por Jacqueline Knörr, 1ª ed., 9–21. Kultur Und Soziale Praxis. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/9783839403846>.

- Lacolla, Liliana Hebe. 2005. “Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos”. *Revista ieRed: Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa* 1 (3): 2.
- Larraín, Jorge. 2019. “Otridad, identidad e inmigración”. *Escritos Relacionales, ARPP-Chile*, 2019.
- MDMQ (Municipio del Distrito Metropolitano de Quito), y SIS (Secretaría de Inclusión Social). 2022. *Plan de protección y atención a personas en movilidad humana del Distrito Metropolitano de Quito 2022-2026*. Quito.
<https://inclusion-social.quito.gob.ec/index.php/la-institucion/direccion-de-gestion-de-la-inclusion/plan-de-movilidad-humana>.
- Ministerio de Educación del Ecuador. 2021. *Informe preliminar. Rendición de Cuentas 2021*. Informe Preliminar. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.
- . 2022. *Estadística Educativa. Volumen 3*. 2022. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. <https://educacion.gob.ec/publicaciones-estadistica-educativa/>.
- . 2024. “Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador”. Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador. Accedido 20 de febrero 2024.
<https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>.
- Ministerio de Educación del Ecuador, Ministerio del Interior, y Policía Nacional. 2022. *Plan Nacional ‘Escuelas Seguras’. Acciones de prevención del delito y la violencia entre el Ministerio de Educación, Ministerio del Interior y Policía Nacional del Ecuador para fortalecer la seguridad ciudadana en instituciones educativas*. Quito.
<https://educacion.gob.ec/mi-escuela-segura-seguridad/>.
- Ministerio de Gobierno. 2024. “Registro Migratorio de Ciudadanos Venezolanos en Ecuador”. Accedido 20 de febrero de 2024.
<https://www.ministeriodegobierno.gob.ec/registro-migratorio-ciudadanos-venezolanos-ecuador/>.
- Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. 2018. *Plan Nacional de Movilidad Humana*. Quito. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/06/plan_nacional_de_movilidad_humana.pdf
- Moscoso, María Fernanda. 2008. “Subjetividades infantiles, migración y escuela”. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, nº 31: 131–44.
- . 2013. *Biografía para uso de los pájaros: memoria, infancia y migración*. Colección de Estudios Migratorios 3. Quito, Ecuador: IAEN.
- Observatorio Social del Ecuador. 2016. *Niñez y Adolescencia desde la Intergeneracionalidad. Ecuador 2016*. Observatorio Social del Ecuador.
<https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/ni%C3%B1ez-y-adolescencia-desde-la-intergeneracionalidad>.
- . 2019. *Situación de la niñez y adolescencia en el Ecuador: Una mirada a través de los ODS*. Observatorio Social del Ecuador.
<https://www.unicef.org/ecuador/informes/situaci%C3%B3n-de-la-ni%C3%B1ez-y-adolescencia-en-el-ecuador>.
- Peláez Paz, Carlos, y María Fernanda Moscoso Rosero. 2018. “Percepción de los niños y niñas residentes en España sobre la infancia de origen extranjero”. En *La educación social ante la vulnerabilidad y el riesgo social en Iberoamérica: infancia y género en*

- los contextos educativos*, editado por Carlos Peláez Paz y Francisco José Del Pozo Serrano, 29–44. España: Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6519372>.
- Pérez Martínez, Lucía, Soledad Álvarez Velasco, Manuel Bayón Jiménez, Francisco Hurtado Caicedo, Camilo Baroja, Jesús Tapia, y María Rosa Yumbla. 2021. *Viviendo al límite: Ser inmigrante en Ecuador en tiempos de COVID-19*. 1ª ed. Quito: Colectivo de Geografía Crítica de Ecuador, Red Clamor y GIZ. <https://geografiacriticaecuador.org/2021/03/25/viviendo-al-limite-cartilla-1-entre-la-discriminacion-y-la-indolencia-una-aproximacion-a-la-inmigracion-en-ecuador/>.
- Romero, Soledad, Celia Moreno-Morilla, y Eduardo García. 2021. “La construcción de las identidades étnicas y culturales en niños y niñas migrantes: Un enfoque desde la etnografía colaborativa”. *Revista de Investigación Educativa* 39 (2): 483–501. <https://doi.org/10.6018/rie.441411>.
- Sánchez Bautista, Nidia Consuelo. 2013. “Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito”. Tesis de maestría, Quito: FLACSO Sede Ecuador. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6291>.
- Thornberg, Robert. 2011. “‘She’s Weird!’ — The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research”. *Children & Society* 25 (junio): 258–67. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x>.
- Velasco Abad, Margarita, y Paola Solís Carrera. 2014. *Niñez, migración y fronteras. Una aproximación a la vida fronteriza de la infancia en el sur y norte del Ecuador*. Observatorio Social del Ecuador. <https://coppaprevention.org/libro-ninez-migracion-y-fronteras-una-aproximacion-a-la-vida-fronteriza-de-la-infancia-en-el-sur-y-norte-del-ecuador/>.
- Vera-Álvarez, Nicolás, y Sandra Riquelme-Sandoval. 2022. “Tensiones culturales en adolescentes migrantes residentes en Chile”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 20 (1): 328–48. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.5079>.

Anexos

Anexo 1. Operativización de las variables para el estudio de campo

Operativización de variables para el estudio de campo			
Variable	Indicador	Descripción	Herramienta
Espacio de interrelación (la escuela)	Distribución y uso del espacio	Cómo se sientan en el aula (distribución) Qué lugares del colegio ocupan más frecuentemente unos y otros	Entrevista a estudiantes Diario de campo
	Jerarquías por nacionalidad	Relaciones de poder por edad, por sexo, por actividades que realizan, por méritos académicos y por conocimientos	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo
	Gestión institucional de la alteridad	Cómo tratan la diversidad los docentes y autoridades, se generan espacios de interculturalidad, existen tratos particulares por nacionalidad, etc.	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo
Percepciones sobre los inmigrantes	Colaboración en aula	Comparten o no espacios de trabajo y materiales Cómo se integran los grupos de trabajo Empatía y buen trato	Entrevista a estudiantes Diario de campo
	Interacción en el receso	Qué hacen, comparten o no nacionales y extranjeros: comida, actividades, en qué idioma se comunican Se generan o no subgrupos	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo

	Expresiones de alteridad	Maneras en que se identifica lo extranjero: la estética, la lengua, costumbres. ¿Cuáles identifican más y por qué?	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo
	Integración	Expresiones de xenofobia (si es que hay) Prejuicios	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo
	Sentido de pertenencia	Si los nacionales consideran que los <i>otros</i> son parte de la escuela y del país o no.	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo
	Diferencias por nacionalidad	Estatus y reconocimiento que se da a una nacionalidad en particular, en qué aspectos.	Entrevista a estudiantes Grupo focal Diario de campo

Anexo 2. Guía temática de preguntas y temario para adolescentes

Datos generales
<p>Objetivo: Conocer la caracterización de la población adolescente entrevistada.</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Edad:• Sexo:• Curso:• Iniciales de su nombre:• Nacionalidad:• Religión:• Tienes o has tenido compañeros de otras nacionalidades:
Tema 1: Colaboración en el aula
<p>Objetivo: Entender las relaciones interpersonales de los adolescentes migrantes y nacionales en el aula de trabajo</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">• ¿Entre las personas que integran tu curso, hay compañeros de otras nacionalidades? ¿Cuáles?• ¿Cómo identificas que son de otra nacionalidad?• ¿Cómo es tu relación con ellos? ¿Han compartido trabajos juntos?• ¿Has compartido tus materiales escolares o respuestas de trabajos con ellos?• ¿Cómo se distribuyen los espacios de trabajo? ¿Quién los distribuye? ¿Pueden cambiar? ¿Hay alguna distribución establecida por nacionalidad o por sexo?• ¿Cómo consideras que es el trato de los estudiantes y tuyo hacia los estudiantes extranjeros en el aula?• ¿Crees que tus compañeros extranjeros son parte de tu aula/escuela? ¿Por qué?• ¿Algo que consideres importe señalar sobre lo que ocurre en tu clase?
Tema 2: Interacción en el receso
<p>Objetivo: Comprender las interacciones que suceden en el receso entre adolescentes migrantes y nacionales</p> <p>Preguntas:</p>

- ¿En el grupo de tus amigos, se encuentran también compañeros de otras nacionalidades?
- ¿Son un grupo mixto o solo hay hombres o solo mujeres?
- ¿Qué actividades realizan durante el receso?
- ¿Hay actividades que realizan solo entre hombres o solo entre mujeres o comparten todos?
¿Algún ejemplo?
- ¿Qué sucede cuando uno de tus compañeros no quiere integrarse a la actividad?
- ¿Qué comen? ¿Comparten la comida?
- ¿Qué sucede si uno de tus compañeros no tiene su lunch para el receso?
- ¿Cómo consideras que es el trato de los estudiantes y tuyo hacia los estudiantes extranjeros durante el receso?
- ¿Algo que consideres importante señalar sobre lo que ocurre en el receso?

Tema 3: Cooperación impulsada por la institución

Objetivo: Saber que actividades y comportamientos entre adolescentes migrantes y nacionales son impulsados desde la institución educativa.

Preguntas:

- ¿Qué actividades extras se realizan siempre en el colegio?
- ¿Todos los estudiantes participan? ¿Ocurre algo en particular con los estudiantes extranjeros?
- ¿Cómo seleccionan a los participantes? ¿Hay alguna selección por nacionalidad o sexo?
- ¿Qué ocurre si algún estudiante no quisiera participar? ¿Es distinto si es extranjero?
¿Cómo?
- ¿Cómo te sientes participando de estas actividades al compartir con estudiantes de otras nacionalidades?
- ¿Crees que puedes compartir más con tus compañeros al ejecutar estas actividades?
- ¿Algo que consideres importante señalar sobre este punto?

Anexo 3. Guía de grupo focal

Inicio	Tema	Pregunta disparadora	Recurso
	Presentación	¿Qué fruta eres?	Dinámica de presentación
Desarrollo	Percepciones de alteridad	Si tuvieran que elegir otra nacionalidad a la que tienen ahora, ¿cuál sería y por qué?	Diálogo
	Expresiones de alteridad	¿Qué opinan de estas fotos?	Imágenes disparadoras Diálogo
	Integración	Al mirar estas fotos, ¿Cómo creen que los estudiantes extranjeros se integran o se sienten al estar en el colegio?	Imágenes disparadoras Diálogo
	Integración	Identificas a algún amigo que sea extranjero	Imágenes disparadoras Diálogo
	Diferencias por nacionalidad	En las actividades extracurriculares promovidas por el colegio, ¿Cómo se integran/participan los estudiantes extranjeros?	Imágenes disparadoras Diálogo
	Cooperación impulsada por la UECEDN	¿Qué actividades se realizan?	Imágenes disparadoras Diálogo
Cierre	Percepciones de alteridad	¿Qué es lo que más te llamó la atención de estas fotos?	Imágenes disparadoras Diálogo