

ANDINA MIGRANTE

Boletín del Sistema de Información sobre Migraciones Andinas - FLACSO Sede Ecuador - N.º 17 - Marzo 2014

Introducción



Fuente: <http://www.diarioantofagasta.cl/wp-content/uploads/2014/01/inmigrantes.jpg>.

El tema de la decimoséptima edición del boletín *AndinaMigrante* es la migración infantil desde los países de la región Andina en la región latinoamericana, y el estado del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes migrantes en los países de destino. En el *Dossier central*, Consuelo Sánchez analiza las condiciones de inserción escolar y la convivencia en las instituciones educativas de niños, niñas y adolescentes procedentes de Bolivia, Colombia y Perú en Argentina, Ecuador y Chile, respectivamente. Para ello retoma estudios realizados sobre esta temática por diferentes investigadores de los países de recepción y examina tanto las políticas para la inserción educativa como las múltiples formas de exclusión que impiden el disfrute del derecho a la educación. La autora evidencia cómo coincide la exclusión de esta población en los tres países de destino manifestada a través de rasgos de la discriminación por la estereotipación a causa de la nacionalidad y otros de carácter raciales, étnicos y culturales.

En la sección *Migración y cultura* Jorge Daniel Vásquez comenta la película *La clase* (2008), del director Laurent Cantet, que si bien sale del contexto latinoamericano, evidencia la coincidencia de cómo los temas étnicos y culturales atraviesan las experiencias de integración de los inmigrantes en las escuelas de destino en contextos que, aunque diversos, propenden por el asimilacionismo. Además, el autor destaca cómo las escuelas evidencian dos problemas sociales para afrontar la diversidad que traen las migraciones: por una parte, las dificultades institucionales para responder a los procesos de transformación de las sociedades y, por otro, las diferencias generacionales en relación con las identidades diversas que coexisten en un mismo espacio. Propiciar la interculturalidad en espacios multiculturales es el paso y el desafío que aún no se ha logrado en el mundo globalizado, y menos en las instituciones escolares.

María Fernanda Moscoso nos presenta en la sección *Reseña* un análisis de los principales aportes del libro *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito* (2013), de la misma autora de nuestro *Dossier central*. Moscoso destaca como uno de los principales aportes del texto la necesidad de repensar cómo ha sido comprendida la interculturalidad en la escuela, y en la sociedad ecuatoriana, desde marcos nacionalistas que no contemplan a los inmigrantes dentro de la diversidad del país.

En la sección *Coyuntura*, Diana Rodríguez Gómez realiza un análisis sobre las principales características y consecuencias de la sentencia TC/0168/13 en República Dominicana, la cual revoca retroactivamente la ciudadanía a los hijos e hijas de inmigrantes no autorizados nacidos después del año 1929. De acuerdo con la autora, dicha medida, que afecta particularmente a la población haitiana, puede generar una nueva crisis humanitaria ya que pondrá en riesgo los derechos de miles de personas que habitan la Isla que se convertirán en apátridas.

Por último, se presenta una bibliografía seleccionada sobre migración infantil, con énfasis particular en las relaciones entre migración y educación.

Sumario

Tema central

La migración intrarregional de niños andinos y su derecho a la educación en los países receptores
Consuelo Sánchez Bautista
Página 2

Coyuntura

Ciudadanías revocadas en el Caribe. El caso de la sentencia TC/0168/13 en la República Dominicana
Diana Rodríguez Gómez
Página 17

Migración y Cultura

La clase
Jorge Daniel Vásquez
Página 19

Reseña

Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito
María Fernanda Moscoso
Página 21

Bibliografía seleccionada

Sobre migración infantil y educación
Página 22



FLACSO
ECUADOR

DOSSIER CENTRAL

La migración intrarregional de niños andinos y su derecho a la educación en los países receptores

Consuelo Sánchez Bautista

Introducción

Este texto analiza las facilidades y las barreras de acceso de los niños, niñas y adolescentes (NNA) inmigrantes andinos al sistema educativo, entendidas como posibilidades y mecanismos de inclusión social, así como sus experiencias cotidianas en las escuelas. Concretamente, se examinan las experiencias de los NNA migrantes en países como Argentina, Chile y Ecuador, principales receptores de migración proveniente de Bolivia, Perú y Colombia, respectivamente.

Para ello, en primer lugar, se presenta una panorámica general de los estudios sobre migración infantil y la importancia del análisis de sus condiciones en el espacio escolar, con el fin de conocer las principales facilidades y dificultades del acceso al derecho a la educación para esta población inmigrante.

Luego, a manera de contexto, se realiza una descripción de las dinámicas migratorias andinas y la ubicación de la migración infantil en ellas. Aunque pueda parecer periférico, comprender este contexto es importante pues de las condiciones de salida y las condiciones de llegada dependen los espacios y las posibilidades de inserción e inclusión de la población. Además, con esta perspectiva se pretende reafirmar la comprensión de la migración como un fenómeno continuo que empieza en origen, que sigue, por supuesto, en destino y que puede prolongarse hasta el retorno o hasta la migración a terceros países, como sucede en muchos casos cuando la imposibilidad de inclusión genera otro tipo de 'migración forzada'.

En la tercera parte se realiza una caracterización de la presencia de niños, niñas y adolescentes inmigrantes en los principales países de recepción. Sin embargo, esta no es una tarea fácil ya que no existen estadísticas exactas ni actualizadas que permitan comprender la dimensión de la migración infantil y menos se cuenta con cifras para conocer la proporción de niñas y niños dentro y fuera del sistema educativo. Sin embargo, como la garantía del derecho a la educación no está marcado solamente por las cifras de inserción

escolar, se realiza luego una aproximación a las experiencias de acceso al sistema educativo y convivencia en las escuelas, identificando los logros de estos países receptores en la eliminación de barreras para la inserción escolar y las problemáticas más recurrentes en las experiencias escolares que enfrentan los NNA inmigrantes.

Aunque no existe en principio un ánimo comparativo entre los países de destino, se verán coincidencias generalizadas en las acciones de los Estados receptores en su esfuerzo para garantizar los derechos de los niños inmigrantes, así como en las experiencias de exclusión en el entorno escolar marcadas por la discriminación generada por estereotipos identitarios y por las contradicciones entre los discursos nacionalistas e interculturales de los Estados de recepción, particularmente en los casos de Argentina y Ecuador.

Por último, en las conclusiones se retoman los principales aspectos coincidentes en la exclusión de niños, niñas y adolescentes inmigrantes en los sistemas y entornos educativos, para evidenciar que, pese a las fronteras geográficas, políticas, culturales y étnicas que nos empeñamos en mantener, compartimos sin diferencia alguna como países receptores las mismas formas de exclusión hacia los inmigrantes, particularmente de los provenientes de lo que se clasifica como 'sur'.

1. La migración infantil y su estudio en contextos escolares

Las emigraciones desde los países andinos a nivel intrarregional se caracterizan como migraciones laborales y económicas, a excepción de la colombiana que, además, está fuertemente impulsada por el conflicto armado, produciendo migraciones forzadas. El acento que por lo general se ha puesto en el análisis de estas migraciones intrarregionales ha sido ese amplio rango de adultos que los perfiles socioeconómicos definen como 'laboralmente activos' o en 'etapa productiva'. Aunque, generalmente, se piensa que la migración es un fenómeno de adultos, existen algunas

investigaciones pioneras, en las que se destaca el interés por la migración de niños, niñas y adolescentes, tanto en países del norte (Rumbaut y Portes, 2001; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2002; Knörr, 2005; Whitehead y Hashim, 2005; Adams y Kirova, 2007; Dobson, 2009; Coe et al., 2010; Chuang y Moreno, 2011) como en la región latinoamericana (Stefoni, Acosta, Gaymer, y Casas-Cordero, 2008; Moscoso, 2008; 2010a; 2010b; Álvarez y Escobar, 2010; Pavez, 2011; 2012; Sánchez, 2012; 2013).

Por otra parte, es tradicional que las investigaciones sobre migración, en los países de origen, aborden el tema de la infancia desde la perspectiva de los impactos de la migración en la familia, particularmente haciendo referencia a los efectos de la migración de madres, padres y/o cuidadores en el rendimiento escolar y en las condiciones sociales y familiares de los hijos e hijas que se quedan atrás. El adultocentrismo de las investigaciones en materia de migración ha conducido, generalmente, a ver a los niños, niñas y adolescentes como parte de la familia que migra, como parte del equipaje (Dobson, 2009) y como sujetos secundarios y dependientes ya que no toman las decisiones de partida (Pavez, 2011), aunque sí las influyen ya que muchos padres dan como motivos para migrar el bienestar de sus hijos y la familia en general.

Desde los años ochenta y noventa los estudios sobre la infancia han contribuido a cambiar el paradigma adultocéntrico, aportando desde explicaciones interdisciplinarias al análisis de la complejidad de la etapa de la infancia y considerando a los niños como actores sociales y sujetos de derechos (Gaitán, 2006). Desde aquí, se empieza a asumir la infancia como una "realidad socialmente construida", con variables históricas y culturales, y a los niños como afectados, de igual forma que los adultos, por las fuerzas socioculturales, políticas y económicas de sus contextos (Gaitán, 2006: 17). Moscoso (2010a), por su parte, aporta a esta perspectiva considerando que la infancia, en tanto variable social, no debe ser separada de otras como el género, la clase y la etnia.

Por otra parte, de acuerdo con Huijsmans (2006), los estudios o enfoques que no contemplan la agencia de los niños en los hechos migratorios desconocen los riesgos y las problemáticas que enfrentan, independientemente de la familia, a lo largo de todo el proceso, que incluye desde la salida hasta el retorno, fenómeno importante en nuestra región y hasta el momento poco estudiado.

Si bien el porcentaje de menores de 18 años no es altamente mayoritario, en comparación con los adultos migrantes, tanto las condiciones de vida en origen como las condiciones de vida en destino afectan de una manera particular a esta población y tienen sus propias especificidades. De acuerdo con el estudio titulado *Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe*

(CEPAL-UNICEF, 2010), alrededor de 6 millones de personas han emigrado dentro de América Latina y el Caribe y, aunque se desconoce el número exacto de NNA migrantes, se estima que una de cada cinco personas es niño, niña o adolescente. Además, habría que considerar el subregistro que presentan los datos de los países de destino, ya que tampoco es posible conocer las cifras de la migración irregular, en la que se encuentra una buena parte de esta población, lo que conduce a mayor vulnerabilidad de sus derechos, tanto por su condición migratoria, como por la de sus familiares. Este mismo documento reconoce que parte de las condiciones de vida de los niños, niñas y adolescentes están rodeadas en destino de xenofobia, discriminación y tráfico y trata con fines sexuales y laborales (CEPAL-UNICEF, 2010).

Las condiciones de pobreza, la inseguridad y violencia social y en el entorno familiar, y las oportunidades restringidas de educación y movilidad social en sus países de origen han impulsado cada vez más la migración de niños solos, la migración de los niños con motivo de reunificación familiar o a la migración acompañada por sus familiares (CEPAL-UNICEF, 2010).

En el hecho migratorio de niños y adolescentes es fundamental analizar entonces las particularidades de los NNA en tanto actores sociales en sus procesos migratorios. En este trabajo se examina un campo específico de estos procesos como las condiciones y prácticas de su inclusión en la escuela. Si bien este lugar no es el único a través del cual se puede comprender la experiencia migratoria de estos actores, es uno de los principales espacios a analizar ya que el ingreso a la escuela, junto con el empleo, uno de los primeros mecanismos de las familias para su asentamiento en destino; la educación de los hijos es uno de los objetivos principales dentro de los proyectos migratorios para madres, padres e hijos; y es uno de los lugares donde los niños son actores autónomos y enfrentan en su cotidianidad interacciones con otros sujetos distintos a sus familiares, ya que allí pasan buena parte de su tiempo como estudiantes. Además, se debe reconocer que la escuela es a la vez un lugar de tensiones y de conflictos atravesado por diferencias de origen, clase, género y edad, pero también es un espacio que puede proveer seguridad y experiencias positivas de inclusión para toda la comunidad estudiantil.

Así mismo, las instituciones educativas ofrecen un buen campo de análisis a nivel micro de las políticas, existentes o no, y de las acciones emprendidas, planeadas o improvisadas, para hacer frente a la diversidad y para incluir (o excluir) a la población migrante en las sociedades receptoras, tanto en el sistema educativo, como en otros ámbitos sociales y económicos. Si en las instituciones escolares se reproducen dinámicas sociales y culturales más amplias, desde aquí se puede comprender cómo perciben los Estados y

las sociedades receptoras a los inmigrantes, cuáles son las principales problemáticas en la convivencia entre *nativos* y *foráneos* y las estrategias emprendidas para resolver dichas tensiones. Sin embargo, se debe tener presente que existen tensiones entre las políticas y las realidades, lo cual demuestra la insuficiencia de las políticas para la inserción cuando en la cotidianidad continúan presentes las prácticas de exclusión.

2. Contextualización de la dinámica migratoria intrarregional de Bolivia, Colombia y Perú

El informe de la OIM-SGCAN (2012: 48) establece que para el año 2012 el número estimado de migrantes andinos es de 11 millones, incluyendo a Chile; sin embargo, dicho informe toma como referencia un total de 5 millones de migrantes andinos según criterios estadísticos, fuentes y metodologías similares, que pueden ser comparadas en los diferentes países para estimar las cifras globales ofrecidas. De acuerdo con esto, el informe indica que cerca de un 5% de migrantes andinos reside en uno de los países miembros de la Comunidad Andina. El 40% de los 5 mil bolivianos que migraron a un país de la Comunidad Andina reside en Perú; de los 174 mil colombianos que el informe identifica como migrantes intracomunitarios, el 97% reside en Ecuador; el 79% de población migrante intracomunitaria ecuatoriana reside en Colombia; y el 51% de migrantes peruanos reside en Ecuador (OIM-SGCAN, 2012: 52-53).

Según las cifras globales de la migración intracomunitaria, el 76% es de origen colombiano, el 16% de Perú, el 6% de Ecuador y el 2% de Bolivia. Por su parte, Ecuador es el primer país de recepción de inmigración intracomunitaria (83%), seguido por Bolivia (8%), Colombia (7%) y Perú (2%) (OIM-SGCAN, 2012: 52-53)¹.

En relación con la población refugiada, el informe de la OIM-SGCAN (2012) indica, en términos globales, que, para el año 2010, los refugiados provenientes de los países miembros de la Comunidad Andina y que habitan en ella alcanzan la cifra de 120 mil –de los cuales el 94% son de origen colombiano– (OIM-SGCAN, 2012: 93), con un crecimiento de la tasa promedio anual de un 50%, entre los años 2005 a 2010. En relación con datos más específicos por país, para el 2010 se da cuenta de un total de 4 140 419 personas refugiadas, solicitantes de asilo, desplazados internos, refugiados retornados y apátridas; de este gran grupo, 727 son bolivianos, 4 128 020 son colombianos, 1061 ecuatorianos, y 10 611 peruanos.

De otro lado, los perfiles migratorios de los países andinos permiten complementar la anterior información, incluyendo datos relacionados

¹ Estas cifras no tienen desgloses que permitan dar cuenta de perfiles de edad, género, educación, condiciones laborales de los migrantes en destino, etc.

con otros destinos migratorios a nivel latinoamericano. A continuación se presenta un resumen de las principales cifras de migración que desde los países andinos de referencia se da hacia otras zonas no comunitarias como Argentina y Chile (Tabla No. 1).

3. Los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en el contexto de los países receptores

Respecto al perfil de los niños, si bien la información es limitada, esta situación permite dar cuenta de al menos tres aspectos importantes. Primero, la ausencia de perfiles detallados de los niños, niñas y adolescentes migrantes constata aún una perspectiva adultocéntrica presente en las instituciones y los sistemas de recolección de información de los países. Segundo, existen solamente cifras parciales sobre la inserción escolar, pero se desconocen otras dimensiones de la exclusión educativa. Este tipo de exclusión no contempla solamente las barreras de acceso, sino también las violencias de las que son objeto por parte de otros estudiantes y docentes, la ausencia de un currículo que vincule sus conocimientos previos, o las *inequidades de permanencia y las inequidades de progreso y aprendizaje* (UNICEF, 2012)²; por ejemplo, en todos los casos que se toman como referencia en este texto, es imposible conocer acerca de la permanencia, el rezago, el abandono y el egreso de la población inmigrante, o saber cuántos están sin escolarización. Y, tercero, el énfasis que los sistemas educativos han puesto en la universalización, el cubrimiento y el acceso, como los aspectos más importantes del derecho a la educación, impide conocer la dimensión de las diversas formas de exclusión educativa; al no identificar los distintos problemas que atraviesa esta población en la escuela, se hace más difícil generar políticas públicas que los atiendan³.

² Según UNICEF (2012: 18), existen cinco dimensiones de la exclusión escolar. Las que tienen que ver con *inequidades de acceso o permanencia* son: exclusión de hecho de la educación inicial; exclusión de hecho, total o parcial, de la educación primaria; y exclusión de hecho, total o parcial, de la educación secundaria. Las relacionadas con las *inequidades de progreso y aprendizaje* son: exclusión latente, potencial o silenciosa, de la educación primaria; y exclusión latente, potencial o silenciosa, de la educación secundaria. Así mismo, existen barreras de demanda que tienen que ver con los obstáculos que encuentran las familias para acceder o sostener la escolaridad de los niños; y con la incompatibilidad entre la cultura escolar y la cultura popular. Otro tipo de barreras son las de oferta del sistema educativo, que tienen que ver tanto con los recursos educativos de la escuela, entre ellos el clima escolar, como con la gestión política, administrativa y financiera del sistema educativo (UNICEF, 2012: 20-21).

³ De hecho, el estudio de UNICEF (2012) “Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa global por los niños fuera de la escuela”, informe de América Latina y el Caribe, analiza como disparidades que agudizan la exclusión las variables de género, procedencia rural, trabajo

Tabla No.1
Caracterización de la emigración intrarregional de Bolivia, Colombia y Perú

País de origen	Características generales de la emigración	Población emigrante	Países principales de migración latinoamericana
Bolivia	<p>Gran tradición emigratoria interna e internacional.</p> <p>Causas de migración: “los bajos niveles salariales, la situación precaria del empleo y, en general, la falta de trabajo estable [...]”. La falta de perspectivas laborales, especialmente en la población joven, estimula la búsqueda de estrategias, siendo una de ellas la emigración internacional” (Pereira, 2011: 30).</p> <p>La migración boliviana laboral hacia Argentina, se da principalmente hacia Mendoza, zona en la que existe gran presencia de bolivianos indocumentados menores de edad que trabajan en la industria vitivinícola, o en el envase de ajo y zanahoria (Pereira, 2011: 37).</p>	<p>Según el PMB: 706 508</p> <p>Según el Censo Nacional de Población y Vivienda del 2012 en Bolivia (INE, 2012), de un total de 562 461 emigrantes bolivianos, que constituiría el 5,41% de la población total de Bolivia 52 650 están en edad de 0 a 14 años y 95 283 tienen entre 15 a 19 años, en su mayoría mujeres. El mayor grupo de emigrantes está entre los 20 y los 24 años: 131 519 personas, en su mayoría hombres.</p>	<p>A nivel intrarregional latinoamericano, los principales países de destino son Argentina, Brasil y Chile. En este último país existen aproximadamente 50 000 bolivianos residentes, 30 000 de los cuales estarían en condición migratoria irregular (Pereira, 2011: 39).</p>
Colombia	<p>Los flujos de salida se han visto influenciados por el conflicto armado interno que lleva cerca de seis décadas de duración. También existe migración por motivos laborales y de estudio.</p>	<p>La cifra oficial de emigrantes es de 3 378 345 colombianos, aunque existe un estimado del Ministerio de Relaciones Exteriores de 4 700 000 (Ramírez y Mendoza, 2013: 42).</p>	<p>De acuerdo con los datos oficiales del censo de población realizado en el 2005, los principales destinos de emigración regional son Venezuela (20%), Ecuador (3,1%) y Canadá (2%).</p> <p>Según el ACNUR (Ramírez y Mendoza, 2013: 85), en el año 2012 existían 395 949 colombianos que han salido del país en busca de protección internacional, de las cuales apenas 113 605 han obtenido el estatus de refugiados. El principal destino de esta población a nivel regional es Ecuador (Ramírez y Mendoza, 2013: 85).</p>
Perú	<p>Salida por factores sociales y políticos, pero principalmente por motivos económicos y laborales.</p>	<p>3,5 millones de peruanos han emigrado del país, lo que representa un 10% de la población total.</p>	<p>Los principales destinos son Argentina, Venezuela y Chile. Para el 2010, la población de peruanos en Argentina era de 157 514 personas, y para el 2009 se da cuenta 130 859 peruanos residentes en Chile.</p> <p>Existe un 30,3% de peruanos residentes en Suramérica, de los cuales un 47,3% habita en Argentina y un 29,1% en Chile. Los peruanos residentes en otros países de la región Andina representan apenas un 1,5% del total de los emigrantes.</p>

Fuente: Perfil migratorio de Bolivia (PMB) (Pereira, 2011). Últimos datos oficiales disponibles del 2000; Perfil migratorio de Colombia 2012 (PMC) (Ramírez, y Mendoza, 2013); Perfil migratorio del Perú 2012 (PMP) (Sánchez, A. 2012)
Elaboración propia, 2014

Argentina

El *Perfil migratorio de Argentina* (PMA) (Benencia, 2012) da cuenta de una población inmigrante que constituye el 4,5% de la población total; de este porcentaje, el 84,6% proviene de los países limítrofes, motivados por el trabajo y mejores opciones de ascenso social. Por lo general estos migrantes de países vecinos se han integrado en actividades agrícolas en zonas rurales y limítrofes, aunque en la actualidad han ido extendiéndose hacia el interior, particularmente hacia la capital.

De acuerdo con los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del 2010 (Benencia, 2012: 34) de la población inmigrante proveniente de países vecinos, el 36,4% son paraguayos, el 23,5% bolivianos y el 10,6% peruanos, cifras que se han consolidado a partir del año 2000. En comparación con la antigua migración europea, que en la actualidad representa un 0,75% de la población total del país, las migraciones intrarregionales se caracterizan por ser de personas en edad productiva (entre 15-64 años) y con niveles educativos menores a los de la población local (a excepción de los peruanos). Los inmigrantes de países como Bolivia y Perú se ubican por lo general en puestos de trabajo que no desean ser ocupados por los locales, que tienen bajos niveles salariales y con escasa protección social. Por ejemplo, los peruanos realizan actividades principalmente en el sector de la construcción y el servicio doméstico, mientras que los bolivianos ocupan plazas en el campo de cultivos y en la elaboración de ladrillos, en las zonas rurales, y de construcción, empleo doméstico, ventas y cuidado de adultos en las zonas urbanas (Benencia, 2012).

Según Cerruti y Binstock (2012: 13), de 1 471 399 inmigrantes que habitan en Argentina procedentes de América Latina el 8,7% son menores de 14 años; en conjunto con aquellos que se ubican entre los 15 y los 19 años, suman un total de un 15%. Según las autoras, la información más actualizada existente sobre la situación educativa de los inmigrantes corresponde al 2001, año en el que las cifras muestran un bajo porcentaje de paraguayos y bolivianos en el sistema educativo; solo un poco más de las personas en edad escolar acorde con la secundaria asistían a la escuela. Por su parte Beech y Princz (2011) dan cuenta de 3816 estudiantes extranjeros matriculados en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, de los cuales 42% proviene de Bolivia, 26% de Paraguay y 24% de Perú. Estos autores afirman también que en Buenos Aires existe un proceso de "segregación educativa" para los inmigrantes, ya que el 80% asiste

infantil, condición de discapacidad y etnia (indígena y afrodescendiente), pero no contempla la variable migratoria. Este se podría considerar como otro indicador más de exclusión y falta de atención a las problemáticas particulares de esta población que no se contempla dentro de las beneficiarias directas del derecho a la educación.

a instituciones educativas estatales, logrando ser mayoría en algunas escuelas, en comparación con la población argentina asistente a las mismas.

La población inmigrante paraguaya, boliviana y peruana de Buenos Aires se ubica en la zona sur de la ciudad, la cual tiene más altos niveles de pobreza, mayor abandono escolar y más bajos índices de rendimiento académico (Beech y Princz, 2011).

Chile

Stefoni (2011) señala en el *Perfil migratorio de Chile* (PMCh) que, de acuerdo con el censo realizado en el 2012, este país tenía un total de 184 464 inmigrantes, correspondiente al 1,22% de la población total, y en su mayoría provenientes de países vecinos o de la región latinoamericana. Para el 2010 se estima un total de 352 344 extranjeros, que significaría el 2,08% de su población. Los inmigrantes se ubican en su gran mayoría en la zona metropolitana y en el norte de Chile, donde están la mayor parte de los bolivianos migrantes. En el 2002 la población inmigrante mayoritaria era la argentina (25,8%), seguida de la peruana (20%), la boliviana (6%) y la ecuatoriana (5%). Sin embargo, datos más recientes señalan a la población peruana como la mayoritaria en el país (37,1% sobre un 17,2% de argentinos).



Fuente: <http://chile-hoy.blogspot.com/2010/08/27-mil-ninos-extranjeros-colonizan.html>

La inmigración es en su mayoría femenina y coincide con la mayor demanda de mujeres cuidadoras y empleadas domésticas, principales nichos de inserción laboral de las mujeres migrantes. Las áreas de inserción laboral para bolivianos y peruanos son por lo general aquellas de más baja remuneración, que requieren baja calificación y tienen los niveles más altos de precariedad como el comercio, la construcción y el trabajo doméstico. En general, la mayor parte de la población inmigrante se ubica en edades de 15 a 44 años, con lo que se confirma una migración principalmente por motivos laborales. Stefoni (2011: 34) destaca la presencia de personas menores de 15 años por motivos como la reunificación familiar; sin embargo, la población menor de 15 años es más alta en nacionalidades como la argentina, la ecuatoriana y la colombiana, que en relación con la boliviana

y la peruana. De otra parte, el 90% de personas refugiadas en Chile son de origen colombiano.

De acuerdo con Pavez (2012: 83) en el 2007 la población extranjera de Chile menor a 15 años alcanzaba el 18%, siendo las niñas y niños peruanos el grupo mayoritario. Esta misma población alcanza el 31% en los inmigrantes argentinos, el 18% de ecuatorianos y el 10% de bolivianos.

En cuanto al acceso al sistema escolar, Pavez (2012: 85) afirma que los niños y niñas migrantes logran entrar a la educación obligatoria; sin embargo, su inserción en las escuelas depende de las condiciones económicas de las familias inmigrantes, lo que hace suponer que los niños y niñas, hijos de mujeres peruanas que por lo general se dedican al trabajo doméstico y labores de cuidado ingresan a la educación pública, tal como sucede en el caso argentino y en el ecuatoriano. Según los datos que presenta la autora, el 51,8% accede a la educación pública municipalizada, el 26,4% a la particular subvencionada y un 5% a las instituciones privadas.

Ecuador

Pese a que Ecuador ha sido un país de tradición emigratoria, en los últimos años se ha convertido en plaza de destino de inmigrantes. El *Perfil migratorio del Ecuador 2011* (PME) (Herrera, Moncayo, Escobar, 2012) da cuenta de un 1,2% de población extranjera sobre el total de población del país, correspondiente a 181 848 personas. Si bien hay diferentes oleadas inmigratorias hacia el país, es en el año 2001 cuando la presencia de otras nacionalidades de hace más intensa. Particularmente, colombianos en necesidad de protección internacional son quienes llegan en mayor número, con picos entre el 2000-2005 y con otro en el 2009 (Herrera, Moncayo, Escobar, 2012: 57).

Si bien en la actualidad la población colombiana es mayoritaria (49,4% de la población inmigrante), existe presencia de otras nacionalidades como la norteamericana (8,7%), peruana (8,6%), española (7,8%) y cubana (3,2%) (Herrera, Moncayo, Escobar, 2012: 61).

Esta población inmigrante se distribuye casi de manera equivalente según la variable de género, aunque con un ligero predominio de hombres. La mayor parte de esta población se encuentra en edades productivas (18-60 años), aunque el PME destaca que más del 50% se encuentra entre los 12 y los 50 años, y un 11% de población menor de 11 años. La población inmigrante, en general, posee niveles educativos más altos que la media ecuatoriana.

Los peruanos que arriban a Ecuador, generalmente se ubican como migrantes laborales en sectores como la construcción, la minería, como jornaleros agrícolas o trabajadoras domésticas. Por su parte, la población colombiana está prin-

cipalmente conformada por personas expulsadas de su país de origen a consecuencia del conflicto armado y la inseguridad. A septiembre de 2013, el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana de Ecuador informa de 170 965 personas solicitantes de refugio y 54 865 refugiados reconocidos, constituyendo así cerca del 98% de población refugiada del Ecuador⁴. Esta población se ocupa laboralmente como trabajadores de servicios, vendedores ambulantes, servicio doméstico, obreros, entre otros (Ortega y Ospina, 2012).

El Observatorio de Derechos de la Niñez y la Adolescencia (ODNA) informa que para el 2010 la población menor a los 18 años procedente de otros países y que habita en Ecuador constituye el 1% de la población total del país. Según los datos del Censo de Población y Vivienda del 2010 la población extranjera menor a 18 años es cercana a los 51 000, lo que corresponde al 27% de la población extranjera (Sánchez, 2013: 66). Esta población es en su mayoría procede de Colombia, seguida por España, Estados Unidos y Perú entre las más significativas. En proporciones menores se encuentran niños y adolescentes procedentes de Cuba, China, Haití, Afganistán y Pakistán.

Según reportes del Archivo Maestro de Instituciones Educativas, para el 2010 existían en las escuelas ecuatorianas 11 519 estudiantes colombianos, 7487 provenientes de otros continentes, 7447 originarios de otros países de América y 1215 peruanos. La mayor parte de esta población ingresa al sistema de educación público, que adolece de cupos, puesto que para muchas familias, los ingresos no son suficientes para optar por una educación privada. Sin embargo, si estas cifras se contrastan con las proporcionadas anteriormente por el ODNA se pueden estimar un porcentaje cercano al 50% de niños, niñas y adolescentes de otros orígenes nacionales que estarían fuera del sistema escolar (Sánchez, 2013: 69).

En términos generales, los perfiles de los inmigrantes andinos hacia Argentina, Chile y Ecuador, muestran que una buena parte de ellos son migrantes laborales y personas en busca de protección internacional que no tienen acceso a posiciones laborales de reconocimiento o prestigio social, que pueden enfrentar dificultades para su regularización y que, por lo tanto, ocupan plazas de trabajo con bajos salarios y condiciones laborales precarias. En el contexto de las economías familiares este no es un asunto menor, ya que estas condiciones inciden en los espacios a los que pueden acceder: por lo general se asientan en zonas rurales o zonas marginales en las ciudades en las que entran en competencia con los locales por los

4 Esta cifra de refugiados reconocidos es más baja que la ofrecida hasta julio del 2012, momento en que el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana daba un total de 55 798 personas con estatus de refugio. De esta población, el 23,8% estaba entre los 0 y los 17 años.

limitados recursos y oportunidades, por ejemplo en relación a espacios laborales y de vivienda; y por sus recursos económicos, pueden acceder a escuelas públicas que no siempre gozan de disponibilidad de cupos.

Además, aunque los perfiles migratorios de los países receptores no caracterizan a la población étnicamente, en contraste con las migraciones antiguas de Chile y Argentina, provenientes de Europa, las migraciones intrarregionales recientes provienen de países con alta población indígena, como Perú y Bolivia⁵; las identidades étnicas, culturales y nacionales, por ejemplo, que se construyen de los otros-extranjeros están mediadas por estereotipos generalizantes y homogeneizantes a partir de los cuales se clasifica y se justifican prácticas discriminatorias, lo que incide directamente en las posibilidades o no de inclusión social de los inmigrantes. Dicha situación no es exclusiva de los adultos, tal como se verá en los siguientes apartados.

4. Políticas y normativas de los países receptores para garantizar el acceso a la educación

La llegada de inmigrantes ha generado diversas respuestas de los Estados y las sociedades receptoras, desde adecuación de las normativas migratorias y generación de políticas de regularización por parte de los gobiernos, hasta programas para la inclusión que han sido puestos en marcha por organizaciones de la sociedad civil para procurar una mejor calidad de vida para los inmigrantes. Sin embargo, estas acciones conviven a la par con reacciones de rechazo hacia los inmigrantes, lo que deriva en la

5 Aunque el siguiente es un extracto de una nota periodística del año 2000, es un ejemplo ilustrativo de la competencia por los recursos y de los lugares de poder desde donde se estigmatiza al extranjero, que vale mucho más allá del caso argentino: "Llegaron para quedarse. Los extranjeros ilegales que invaden en silencio la Argentina ya son más de 2 millones. A diferencia de la inmigración que soñaron Sarmiento y Alberdi, no vienen de las capitales de Europa. Llegaron de Bolivia, Perú, Paraguay. [...]"

Los ilegales viven en pensiones y hoteles miserables de Constitución y Once, en villas miserias y en las 10.000 casas tomadas que hay en Buenos Aires [...]. Para ellos, el infierno es el paraíso [...].

A las 2 de la mañana comienzan a formar una fila que a las 6 es un río de hombres y mujeres de todas las edades. Es el momento exacto en que obtienen un turno para ser atendidos en hospitales públicos como el Piñero, el Argerich o la maternidad Sardá. Después de ser atendidos sin tener que pagar un peso muchos de ellos vuelven a sus casas en Buenos Aires [...].

En las caras aindiadas de los que continúan en la cola no hay dolor, ni pena ni enojo. Las que están enojadas son las mamás argentinas. A las 7 de la mañana, cuando comienza la atención a los pacientes, para muchas de ellas no hay turnos. Esta, sin embargo, no es la queja mayor. Todas coinciden en que 'cuando venimos a buscar leche para nuestros hijos las bolivianas, que llegan muy temprano, ya se llevaron de dos a tres litros y nosotros tenemos que volver al día siguiente' [...]. [sic.] ("La invasión silenciosa", Luis Pazos.) Tomado de: Caramés y Osuna, 2008.

prevalencia de situaciones discriminatorias y las pocas posibilidades de proyectos migratorios exitosos al disputarse espacios, aún los marginales, dentro de las sociedades de recepción.

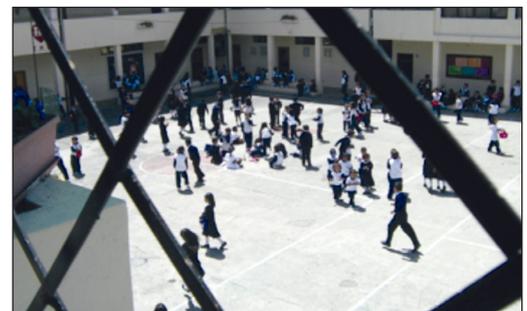
A continuación se reseñan algunas de las principales acciones de los Estados, orientadas particularmente a la garantía de acceso a la educación de los NNA inmigrantes (Tabla No. 2).

Como se verá a continuación, pese a estas disposiciones y acciones, la garantía de acceso al sistema de educación que elimina las barreras existentes en relación a la documentación requerida y las pruebas de nivelación para el ingreso de los niños que no contaban con su récord estudiantil, no han sido suficientes para el pleno disfrute del derecho a la educación, ni siquiera para una inserción completa de la población en edad escolar al sistema educativo.

5. Los niños inmigrantes en las escuelas de los países de recepción

Más allá de las normativas nacionales e internacionales que garantizan los derechos de los migrantes es posible identificar la existencia de diferentes tipos de barreras, con diferentes intensidades en los países receptores, que impiden el disfrute del derecho a la educación de los NNA inmigrantes.

Aunque con obvias diferencias según los casos de estudio, es posible identificar en los tres países receptores problemáticas comunes en relación con la inserción al sistema educativo y la inclusión de los inmigrantes en las escuelas. En relación con la inserción escolar, abordaremos particularmente las dificultades que encierran los niños colombianos en las escuelas ecuatorianas y los niños peruanos en las escuelas chilenas⁶. Para el caso de las experiencias de convivencia en las escuelas, proporcionaremos un panorama convergente en los tres países en la mediación de las identidades e identificaciones en las causas de discriminación. Por último, la relación entre nacionalismo y escuela, como factor



Fuente: foto Consuelo Sánchez

6 Para Ecuador, los casos que se mencionarán están relacionados principalmente con experiencias de migrantes en la ciudad de Quito, aunque en otras ciudades del país se han identificado problemáticas similares que tienen que ver con el sistema educativo general ecuatoriano. Para el caso chileno, se han revisado investigaciones que se limitan al caso de la capital del país.

Tabla No 2
Principales políticas para el acceso a la educación de niños y adolescentes inmigrantes

Argentina	Chile	Ecuador
Los marcos normativos relacionados con la migración en Argentina promueven la protección de derechos y la inclusión de los extranjeros. La política migratoria argentina actualmente vigente, garantiza particularmente en cuanto al derecho a la educación el acceso a las instituciones públicas y privadas en todos los niveles, sin importar la condición migratoria y demanda la acción de las autoridades para informar y subsanar cualquier situación que vulnere este derecho (Benencia, 2012: 91). Este y otros derechos se encuentran incluidos en la Ley de migraciones 25.871 del 2003 y en su reglamento ^a .	El conjunto normativo chileno relacionado con migración y extranjería ^b no ha tenido actualizaciones recientes. En él se evidencia más una perspectiva de control y seguridad que de garantía a los derechos de las personas migrantes (Stefoni, 2011: 67), pese a las modificaciones que se han realizado a la Ley de Extranjería (1975). Sin embargo, en el 2010 se aprobó la nueva ley de refugio en la que se reconocen los derechos de las personas solicitantes y refugiadas según los acuerdos internacionales, y la nueva ley de trata y tráfico en el 2011. Pese a que la ley migratoria no ha tenido actualizaciones, Stefoni (2011: 70) señala que el gobierno chileno ha implementado convenios a través de los cuales busca dar respuesta a los problemas de acceso a derechos de los inmigrantes.	Las diversas dinámicas migratorias han logrado traspasar a la esfera pública del país, generando una amplia política migratoria, particularmente para emigrantes y retornados (Herrera, Moncayo, Escobar, 2012). Sin embargo, las dimensiones del refugio y los obstáculos que esta población ha enfrentado para el disfrute de sus derechos y la inclusión impulsaron a diversas organizaciones de la sociedad civil a establecer diálogos con el gobierno nacional y los gobiernos provinciales para garantizar el acceso de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana a la educación ^c .
<i>Plan Nacional contra la discriminación, la xenofobia y racismo</i> (2005). Entre sus objetivos están: fortalecimiento de la participación de la sociedad civil; mejoras en la atención de personas víctimas en situación de discriminación; asesoría y defensa de las víctimas de racismo y xenofobia; y realización de campañas que promuevan la valoración de la pluralidad social y cultural (Benencia, 2012: 119).	El Ministerio de Educación y el Departamento de Extranjería y Migración han realizado acciones para asegurar "el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los derechos de los alumnos(as) inmigrantes en los establecimientos educacionales, independiente del estatus migratorio del menor (Oficio Circular N° 6.232 de mayo 2003; Oficio Ordinario N° 07/ 1008 -1531- agosto 2005)" (Stefoni, 2011: 70). Estas disposiciones permiten que los niños y niñas ingresen a la escuela en el menor tiempo posible y como únicos requisitos se disponen un documento de identidad y la autorización previa del respectivo Departamento Provincial de Educación.	Desde la Constitución vigente se reconoce la diversidad étnica, racial, de género y sexual y los derechos de las personas en situación de movilidad en el territorio ecuatoriano, así como también en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011).
El INADI (Instituto Nacional contra la Discriminación) ejecuta el <i>Programa Migraciones, Derechos Humanos y no Discriminación</i> . Tiene como objetivo: ejecutar y gestionar las políticas públicas orientadas a la reducción de la discriminación hacia la población inmigrante y la garantía plena de sus derechos (Benencia, 2012: 120).	Existe un convenio suscrito con la Junta Nacional de Jardines Infantiles y otro con el Servicio Nacional de Menores. El primero tiene como objetivo facilitar el ingreso de niños y niñas menores de 5 años, hijos de inmigrantes y/o refugiados a los programas de educación parvularia, independientemente de la situación migratoria de los infantes. El segundo busca facilitar el ingreso a la red de protección social de la infancia y la adolescencia a hijos e hijas de familias inmigrantes y/o refugiadas a quienes se les hayan vulnerado sus derechos o infractores de ley, independientemente de sus estatus migratorio (Stefoni, 2011: 71).	El <i>Acuerdo 337 (2008) de acceso y permanencia en el sistema educativo para todos los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana</i> tiene como objetivo garantizar el acceso a la educación, eliminando requisitos de documentación. Una de las experiencias más exitosas de aplicación de este Acuerdo se ha dado en la provincia del Carchi, donde la Dirección Zonal del Ministerio de Educación, en conjunto con el Concejo Noruego para Refugiados, lograron crear e implementar la Ruta de acceso al sistema educativo (Sánchez, 2013).

Fuente: Benencia, 2012; Stefoni, 2011; Herrera, Moncayo, Escobar, 2012; Sánchez, 2013
Elaboración propia, 2014

- Por su extensión, y por desbordar el objetivo del presente texto no se mencionarán con detalle las distintas normativas y planes implementados, pero para profundizar en este tema se puede consultar el PMA (Benencia, 2012). Con mayor amplitud se desarrolla una descripción y un análisis de la nueva ley migratoria argentina y los derechos de la niñez en "Estudio sobre los derechos de niños y niñas migrantes a 5 años de la nueva ley de migraciones" (Ceriani y Fava, s.f).
- Para profundizar en el marco normativo, los avances legislativos y otras acciones a favor de los derechos de los inmigrantes consultar el PMCh (Stefoni, 2011) y Stefoni, et al. (2008).
- Esta información se puede ampliar en *Informe de avances y limitaciones del Acuerdo 445* (2007). Sobre el mismo tema se puede consultar también Sánchez, C. y Oviedo, S. (2013).

asociado a la exclusión, se abordará particularmente en Ecuador y Argentina, por la comparación que ofrece la existencia de investigaciones sobre discursos nacionalistas e interculturales al interior de las instituciones escolares en estos dos casos.

Principales problemáticas en la inserción escolar de niños inmigrantes

En el caso Ecuatoriano⁷, uno de los primeros obstáculos que enfrentan los niños inmigrantes y sus familias es el acceso a la escuela. Varias de las familias colombianas, todas ellas en necesidad de protección internacional, han reportado (Sánchez, 2013) que les han negado el acceso por falta de cupos. Si bien es cierto que el sistema educativo en Ecuador es uno de los más cercanos en la región a la universalización en la educación primaria –según el Contrato Social por la Educación, 9 de cada 10 personas entre los 5 y los 17 años asisten a un establecimiento educativo–, su logro absoluto se ve truncado en parte por las mismas falencias del sistema en la oferta de cupos⁸. Pero además, aún muchas de las autoridades escolares y docentes desconocen las normativas que obligan a las instituciones a recibir y dar atención prioritaria a los niños en situación de movilidad humana. Ante la falta de cupos y el desconocimiento de sus obligaciones, en varios casos, las familias informan que el principal argumento de rectores de las instituciones ha sido el que si no hay cupos para estudiantes ecuatorianos, no pueden garantizarlos para los estudiantes extranjeros.

Si bien hay experiencias positivas en la inserción escolar, los casos de Rubén (12) y Mariana (14) sirven para ilustrar lo contrario. Antes de acceder a una escuela, estos dos hermanos asistieron a una fundación para niños en situación de calle por falta de cupos en las escuelas y por los problemas económicos de sus padres que no les permitían pagar una escuela particular. Su padre cuenta que por lo menos fueron a diez escuelas, pero siempre obtenían un no como respuesta. Sin embargo, en una escuela les permitieron presentar exámenes de ubicación y les dijeron que dependiendo de los resultados les darían o no la posibilidad de matricularse. A pesar de los buenos resultados, esperaron más de un año para poder acceder, hasta que lo hicieron luego de las denuncias que realizaron ante un medio de comunicación local. Según el padre de estos dos hermanos, la rectora de la institución los recibió ‘obligada’

7 Los ejemplos del caso ecuatoriano proceden todos del estudio realizado por Sánchez (2013).

8 Debe tenerse en cuenta que en relación con los problemas estructurales del sistema educativo, el acceso a la secundaria es más reducido, ya que, por ejemplo, en muchas zonas (como en frontera norte y frontera sur) no existe suficiente oferta de instituciones en las que se pueda cursar bachillerato.

y les dijo que ella “evitaba recibir a colombianos en su institución porque eran problemáticos”. Así como esta experiencia, otras familias reportan que la nacionalidad ha sido uno de los obstáculos a la hora de solicitar el ingreso a las escuelas. Ha habido otros casos en los que las escuelas piden como documentación adicional a las familias en condición de refugio un informe de ACNUR en el que se declare que no pertenecen a la guerrilla o que no son problemáticos (Entrevista a técnica del Servicio Jesuita a Refugiados, Quito, 2012).



Fuente: <http://www.poloc.org/noticia/?p=121>
Imagen del documental “Y verás cómo quieren en Chile”, realizado por Rafael Contreras, Andrés Donoso y Pablo Mardones.

Por otra parte, también hay sobrecupo en algunas instituciones, lo que conlleva a que algunos niños sean ubicados en los grados según la disponibilidad de asientos. Pese a los exámenes de clasificación que toma el Ministerio de Educación⁹ en los casos en los que los niños no cuentan con su récord académico, los niños son asignados en ocasiones a niveles más bajos que no corresponden a su edad o a sus conocimientos, lo que influye, por ejemplo, en su autoestima y en su motivación para continuar estudiando ya que no encuentran retos que superar, sino burlas por ser más grandes que los demás y por su rezago.

Además de estas situaciones, existe ausentismo y alta movilidad, lo que conlleva finalmente a bajo rendimiento escolar o al abandono. Sin em-

9 La equiparación de cursos de un país a otro se realiza según las disposiciones del Convenio Andrés Bello (1970). Sin embargo, muchos de los técnicos de ONG en Ecuador que funcionan como mediadores para que las familias inmigrantes y en situación de refugio obtengan cupos escolares informan que las equivalencias (Régimen de Equivalencia de los niveles de Educación primaria o básica y media o secundaria en los países de la organización del Convenio Andrés Bello, 1998, actualizada en 2008) no corresponden necesariamente entre Colombia y Ecuador, por lo que casi siempre los estudiantes son ubicados en grados más bajos en relación con sus competencias y su edad. Es necesario entonces revisar las equivalencias, según las características actuales de los sistemas de educación de los países que lo suscriben y la evaluación de su implementación.

bargo, estas situaciones particulares deben leerse en el contexto en el que muchos niños tienen que trabajar u ocuparse del cuidado de sus familiares, o tienen que cambiar de lugar de residencia puesto que no logran encontrar ni las condiciones económicas ni la seguridad necesaria para establecerse permanente en una ciudad, por ejemplo.

De otro lado, para el caso chileno, Stefoni *et al.* (2008) mencionan que generalmente los niños peruanos pueden acceder sin mayores dificultades a las escuelas municipalizadas, donde se ubican preferentemente. Sin embargo, su estudio también da cuenta de casos en los que se dificulta o se niega el acceso por solicitud de documentación fuera de la norma, por aducir falta de cupos o porque abiertamente dicen no recibir extranjeros (Stefoni *et al.*, 2008: 25). Un obstáculo particular del caso chileno es el que tiene que ver con la convalidación y validación de documentación para obtener una matrícula definitiva, por los costos de legalizaciones y viajes, y los trámites intermedios que estos significan. Además, en Chile también es común la ubicación en cursos más bajos, bien por prejuicios en relación con la calidad de los sistemas de educación de origen, o porque los procesos de nivelación demandan mayor trabajo a las instituciones educativas (Stefoni *et al.*, 2008: 34).

La discriminación en el entorno escolar: entre las identificaciones, el nacionalismo y la interculturalidad

Cuando logran pasar las barreras de la inserción escolar y de la asignación de cupos, los NNA inmigrantes enfrentan otros problemas. Si bien no necesariamente son exclusivos de esta población, o no necesariamente son generalizados o se viven con la misma intensidad, se ven enfrentados a situaciones de violencia, física y psicológica, por su condición migratoria. Su nacionalidad, o la de sus familiares; las identificaciones que les pre-asignan sus pares o sus docentes, las cuales se convierten en etiquetas de clasificación generalizantes que permiten 'predecir' su comportamiento o sus reacciones; y el cruce de estereotipos culturales, étnicos y de género que les son atribuidos, se convierten en justificaciones para su discriminación y exclusión, aunque los factores que generan las mismas sean otros. Por una parte, como factores de la exclusión pueden entenderse, por ejemplo, la falta de estrategias en las escuelas para convivir en escenarios de diversidad y la inexistencia de vías pertinentes para la resolución de conflictos entre los actores escolares, así como la contradicción entre los discursos de igualdad/diversidad y nacionalismo/interculturalidad. Por otra, a nivel más general, las sociedades y los Estados construyen discursos sobre las identidades de los nacionales y los extranjeros que son el sustento de las luchas por el poder que imposibilitan o problematizan la convivencia entre estos. Es por esto que es importante observar

cómo conviven a la par discursos generados desde el Estado-Nación sobre el nacionalismo y la interculturalidad o la hermandad con los vecinos.

Tal como lo afirma Grimson (2006), la migración intrarregional que llegaba en los años noventa revelaba "un cambio en el régimen de la visibilidad de la etnicidad en la Argentina" en el cual se pasaba de "una invisibilización de la 'diversidad' a una creciente hipervisibilización de las 'diferencias'" (Grimson, 2006: 1). En el caso de Chile y Ecuador también se ha dado dicho fenómeno en relación con los 'nuevos' flujos migratorios recibidos, pese a que la historia de la diversidad étnica interna en cada uno de estos países sea distinta. Las diferencias, precisamente, son la justificación de la exclusión para los migrantes: el ser extranjeros, su color, su cultura y su historia, distintas a las de los nativos que se asumen como portadores, son rasgos significativos a través de los cuales se estigmatizan a los inmigrantes.

En Argentina, los bolivianos han sido identificados históricamente como pobres y negros (Grimson, 2006), y estas categorizaciones se han mantenido hasta para los hijos de los migrantes como lo evidencia Martínez (2011) en su investigación. El estudio etnográfico de Martínez (2011), que se concentra en una escuela de la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, en la que existe aproximadamente un 80% de estudiantes inmigrantes o hijos de inmigrantes, da cuenta de situaciones de exclusión que son vehiculizadas a través de las identidades e identificaciones existentes sobre 'lo boliviano'. Martínez señala cómo los atributos de indianidad y pobreza son atribuidos a los migrantes bolivianos (Martínez, 2011:78) y da cuenta de distinciones realizadas al interior de la escuela que tienen que ver con la condición de extranjero y con otras que tienen que ver con características atribuidas a sus padres por su nivel socioeconómico, educativo, su aspecto físico, su procedencia rural o urbana o su forma de vestir. Para los niños destaca su 'silencio' en clases, que algunas ocasiones resulta ser un aspecto positivo, pero en otras es negativo puesto que no se ajusta a la norma de los nativos, identificados como más participativos en clases.

Las diferencias culturales son las más remarcadas y las experiencias de inclusión que se dan en el caso argentino pasan por este nivel. Martínez (2011:79) hace referencia a que la caracterización de indianidad de los escolares llevó a las directivas de la escuela donde realizó su trabajo de campo a realizar un diccionario quichua-español, a realizar actos escolares en los que se incluían danzas bolivianas y comida del país vecino. Como se evidencia en este caso, las iniciativas de inclusión que adoptan algunas instituciones escolares entienden la diversidad multicultural desde la folclorización.

Así mismo, Gavazzo (s. f.) menciona en su estudio intergeneracional sobre hijos de inmigrantes bolivianos y paraguayos en Buenos Aires cómo en

la escuela y en el aula se presentan conflictos entre docentes y estudiantes que están atravesados por los estereotipos y prejuicios sobre los inmigrantes que circulan en los medios de comunicación y que se manifiestan también en otros espacios públicos de la ciudad (Gavazzo, s. f: 107). Al respecto, su investigación también evidencia cómo las fronteras identitarias que trascienden a los hijos de los inmigrantes en las escuelas son la manifestación de fronteras sociales más amplias entre los nacionales y los extranjeros. Los rasgos indígenas y la racialización de los hijos de los bolivianos tienen consecuencias como que los niños no quieran ir a la escuela o discriminen a sus padres. Otras respuestas son la pasividad ante la discriminación o la agresividad frente a compañeros o docentes.

En Chile la situación para los inmigrantes no es diferente, la *peruanización* (Pavez, 2012) es también una de las razones de discriminación en diferentes espacios sociales, ya que “la nacionalidad constituye un signo étnico que se transforma en la marca o el estigma de la discriminación” (Pavez, 2012: 90). Pavez da cuenta en varios de sus textos cómo los niños peruanos son víctimas de discriminación y racismo en la escuela a causa de su nacionalidad, su personalidad o sus características físicas; particularmente en su artículo *Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile* (2012) analiza a través de las categorías de color de piel y fenotipo, la personalidad y la nacionalidad las experiencias de discriminación de la niñez inmigrante. La oposición entre la blancura de los chilenos y la piel oscura de los bolivianos se ven como virtudes o defectos, tanto para las y los niños peruanos como para los chilenos; las oposiciones de comportamiento y personalidad de unos y otros; y la discriminación por ser peruano dentro de las redes de amistad son manifestaciones del racismo discursivo presente en los espacios escolares (Pavez, 2012: 90). La nacionalidad o ciertos aspectos culturales son usados como insultos mismos y, también en este caso, relata la autora la existencia de respuestas de las y los niños que son agredidos como la autoexclusión de las actividades escolares, la vergüenza, el rechazo a lo peruano y las reacciones violentas física y verbalmente.

En el caso ecuatoriano existen también coincidencias con los niños y adolescentes inmigrantes colombianos. En el caso de la migración colombiana a Ecuador, los estereotipos que circulan en la escuela son también aquellos que se atribuyen en general a los colombianos. El ser ‘problemáticos’ y ‘violentos’ es una de las causas principales que algunos directivos institucionales tienen como argumento para rechazar a las familias colombianas cuando llegan a las instituciones.

La discriminación que viven los niños, las niñas y los adolescentes en las escuelas es ejercida tanto por sus pares como por sus docentes y está atravesada también por estereotipos de nacionalidad, género y raza. Si bien a diferencia de

los casos boliviano y peruano la población colombiana no es estigmatizada por una condición de indianidad, la estereotipación y la estigmatización pasan por otros atributos que se confieren a lo nacional: ser guerrilleros, violentos, narcotraficantes, ladrones y ‘mujeres fáciles’, entre los principales. La disciplina en el aula es otro de los rasgos mencionados por los docentes y directivos, particularmente, puesto que al considerar a los colombianos como más habladores y festivos que los ecuatorianos, este es otro de los estigmas de los niños: los docentes coinciden en calificarlos como indisciplinados.

Es interesante resaltar que al no existir rasgos físicos aparentes de diferenciación entre ecuatorianos y colombianos, en principio el tener compañeros extranjeros no representa por lo general problemas en el entorno escolar y más bien es valorado como un elemento de enriquecimiento al interior de las escuelas, tanto por parte de estudiantes como de profesores. Sin embargo, las nacionalidad y los estereotipos de identidad que tienen los colombianos en relación con la población ecuatoriana, identificada como más indígena en comparación con la colombiana, se hace evidente dentro de las estrategias de respuesta a la discriminación que sufren como colombianos. Los problemas devienen entonces cuando se dan interacciones concretas que son problemáticas en tanto representan luchas de poder motivadas, entre los estudiantes, por amistades, por liderazgo social y por liderazgo académico; o por el mantenimiento de la disciplina y la disparidad de poder entre los roles de adultos/docentes y niños/estudiantes. Ante los casos de agresividad, física o verbal, de parte de estudiantes y docentes ecuatorianos hacia los inmigrantes colombianos, las respuestas también son varias: internalización y aceptación pasiva de los estereotipos, automarginación, respuestas violentas y reafirmación de su identidad nacional, justamente al diferenciarse como ‘más blancos’ en relación con los ecuatorianos, a quienes algunos NNA insultan identificándolos como más indios o cholos.

Hasta acá puede observarse con estas situaciones homólogas en los tres países receptores que la exclusión de NNA inmigrantes en el entorno escolar está rodeada particularmente por situaciones de discriminación relacionadas con estereotipos culturales, raciales y nacionales que circulan fuera de la escuela y trascienden hacia esta. Ahora bien, estas problemáticas generan reacciones violentas, en algunos casos, lo que produce que los niños inmigrantes sean etiquetados como ‘niños problema’ (Pavez, 2012: 93; Sánchez, 2013: 162). Particularmente, en el caso ecuatoriano algunos docentes y directivos identifican los NNA inmigrantes como provenientes de familias disfuncionales, carentes de afecto y atención por parte de sus padres y violentos culturalmente, lo que los hace responder ante los conflictos con agresividad.

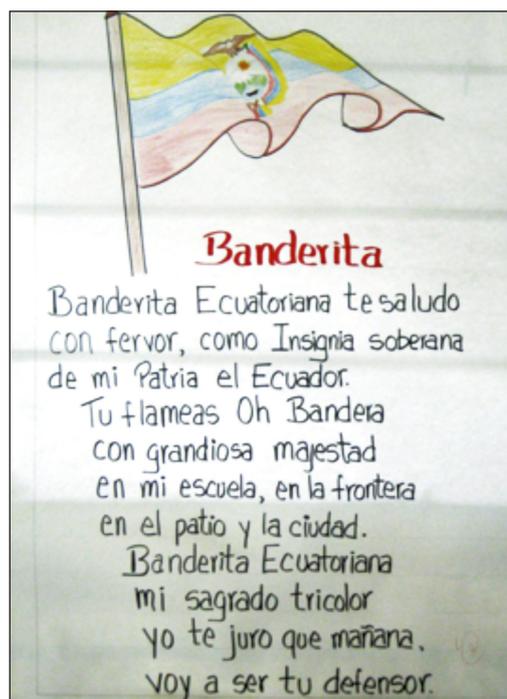
Es también común que en las escuelas no existan estrategias de resolución de conflictos ni de 'gestión' de la diversidad. Si bien, como ya se comentó según los casos de estudio referidos, en algunas escuelas argentinas y chilenas han existido esfuerzos por valorar la cultura de los inmigrantes, las estrategias solamente abordan el ámbito cultural (ferias, bailes, festividades, trajes típicos y lengua, por ejemplo). Sin embargo, estas valoraciones culturales se realizan desde la reificación de unas diferencias que se consideran como homogéneas entre todos los inmigrantes o los hijos de inmigrantes, que no necesariamente son el origen de los conflictos. En el caso ecuatoriano, por ejemplo, es posible observar que para docentes y directivos los problemas prioritarios que debe atender la escuela son aquellos relacionados con la disciplina y el rendimiento académico, por lo cual la convivencia y las disputas por el poder que suceden en el espacio escolar y que usan como estrategia la deslegitimación del otro a través del acoso, la discriminación y la violencia física, no son vistas como consecuencias sino como causas del incumplimiento de su papel educativo (Sánchez, 2013).

Así, a los problemas del entorno escolar que no tienen que ver con la disciplina y que están relacionados con los inmigrantes y los nacionales se les atribuyen causas culturales desde los estereotipos diferenciadores que les son asignados a los inmigrantes o a los hijos de inmigrantes. El caso ecuatoriano también demuestra que una de las estrategias preferidas en las escuelas es la atención psicológica, cuando no se realizan sanciones, a los niños inmigrantes quienes se conciben como víctimas pasivas o victimarios afectados por su historia migratoria o por sus condiciones de vida en origen (Sánchez, 2013). Sin embargo, estas estrategias desatienden las causas reales de los problemas de convivencia en las escuelas y trasladan la responsabilidad a los niños y adolescentes o a sus familias, a la vez que excusan a las instituciones de cumplir con una educación en la que no solo se impartan clases sino que se procure la justicia social más allá de la reproducción de las inequidades sociales. Las estructuras de desigualdad social que trascienden a la escuela son así asumidas como normales y ajenas a las responsabilidades de la escuela ya que no son cuestionadas por los actores educativos, con lo cual se puede decir que la escuela como institución sigue asumiendo su rol educativo fuera del contexto, tanto en relación con los contenidos curriculares, como con los problemas sociales que existen dentro y fuera de ella.

Haciendo referencia a una estrategia más amplia, Pavez (2012: 94) menciona que ante la xenofobia que existe en Chile hacia los peruanos, no se han generado políticas públicas que gestionen la convivencia desde la interculturalidad, tanto en las escuelas como en la sociedad chilena

en general. Stefoni *et al.* (2008: 68) coinciden en señalar que en las escuelas chilenas no existen políticas claras para la integración social de los inmigrantes ni la adopción de modelos interculturales; coincidentemente con el caso ecuatoriano, la atención a esta población es indiferenciada y no tiene en cuenta sus trayectos migratorios (como lo señala Novaro (2011) el desconocimiento se llena con prejuicios y estereotipos), con lo cual se evidencia la tensión y el uso, estratégico también, de los discursos de igualdad en derechos y diversidad cultural. Ante la ausencia de estrategias explícitas, las instituciones y los docentes hacen lo que pueden con los recursos limitados que tienen. Se debe recordar que la mayor parte de las escuelas referidas por los estudios citados a las que llegan los inmigrantes son escuelas públicas, ubicadas en contextos marginales y que reciben a población nacional y extranjera en condiciones de vulnerabilidad social.

Pese a que se ve en los modelos llamados interculturales una solución a los problemas de convivencia entre nacionales y extranjeros, los discursos interculturales no son suficientes para solucionar la xenofobia y la discriminación en el entorno escolar. Como se puede observar con los casos argentino y ecuatoriano (dos Estados que han incluido el concepto de interculturalidad como lineamiento para las políticas educativas, particularmente en relación con el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas), estos discursos se construyen sobre la idea de una cultura hegemónica (la nacional) que termina siendo homogeneizante y asimiladora en el marco de los discursos nacionalistas que conviven con los dis-



Cartel colgado en el patio de una escuela de la ciudad de Quito. Foto: Consuelo Sánchez (2012)

cursos sobre el reconocimiento y la valoración de la diversidad (de los no nacionales).

Novaro (2011; 2012) señala cómo el sistema educativo argentino se construyó y se consolidó sobre supuestos homogeneizantes y nacionalizadores que han convivido con discursos de inclusión en los que los indígenas y ciertos extranjeros ocupan el lugar de una diversidad sospechosa, desvalorizada y exótica (Novaro, 2011: 1). La educación, la escuela, los docentes y los estudiantes han sido llamados a cumplir los mandatos nacionalistas de los Estados (Novaro, 2011; 2012), reproduciendo las narrativas nacionales a través de la presencia de los símbolos patrios en las aulas y los patios de recreo, en los libros escolares, en los currículos y en la cotidianidad en general al cantar el himno nacional, por ejemplo (Sánchez, 2013).

“Al principio no [me sabía el himno] y me hicieron aprender porque tenía que ser obligatorio, por respetar el país donde uno estaba” (Michael [17], Armenia, Colombia).

“A mí una profesora me sacó de la formación porque no canté el himno y no me puse la mano acá [en el pecho]” (Cristina [14], Bogotá, Colombia).

(Sánchez, 2013)

Coindice en el caso argentino y ecuatoriano la imagen del estudiante construido como un sujeto defensor de la identidad nacional que a la vez valora las diferencias culturales nacionales. Coincide también que es en este contexto en el que se enmarca la nacionalidad representada a través de estereotipos y como un significante de superioridad, de ventaja/desventaja o de insulto, y en el que surgen conversaciones de clase y representaciones sobre la lucha limítrofe en la historia de la conformación de los Estados-nación, la etnicidad indígena y la migración desde la invasión, la marginación, la delincuencia y la ilegalidad (Novaro, 2011; Sánchez, 2013), que obligan a los estudiantes a identificarse con los sujetos de referencia en tanto extranjeros, indígenas o inmigrantes. Es también en este contexto del nacionalismo en el que se exige la asimilación a la cultura hegemónica de quienes hablan o se comportan diferente.

Vale la pena recordar que algunas investigaciones sobre acoso escolar (Thornberg, 2011) han concluido que este sucede cuando la víctima es diferente de alguna manera, bien sea por el vestuario, por su físico, por su forma de hablar o por su actitud. Estas diferencias se convierten en estigmas al no ser rasgos coincidentes con los de la mayoría que se supone homogénea y porque no se acomodan a la norma social implícita del ‘deber ser’ en la escuela. Por su parte, Horton (2011) sostiene que los niños y las niñas no son solamente pasivos, provocativos o agresivos, sino

que están envueltos en una complejidad de relaciones de poder en las que disponen de diversas estrategias, la exclusión, el racismo y la xenofobia entre ellas, para posicionarse a sí mismos y a los otros socialmente. Así, el acoso ayuda a establecer significados de grupo en el marco de las oposiciones entre *nosotros* y *los otros* y funciona también como una estrategia para mantener el orden establecido a través de sanciones sociales y morales a la diferencia (Horton, 2011). La exclusión de los extranjeros que no se asimilan funciona también en el entorno escolar como respuesta a la no pertenencia y a la no pertinencia en el código de las identidades nacionales y grupales: los insultos y las etiquetas que resultan de los estereotipos nacionales, étnicos y culturales son entonces una forma de sanción a lo no aceptado desde las identidades hegemónicas.

Conclusiones

La condición de inmigrante, y de hijo de inmigrante, es una variable que se suma y que interactúa con otras (género, condición social, raza/etnia, origen) en relación con los motivos que legitiman la exclusión y la violencia en los entornos escolares y los sistemas educativos. A pesar de los esfuerzos de los Estados receptores por garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes y la eliminación de barreras en el acceso al sistema educativo, en los tres casos de estudio se evidencia aún la existencia de problemas que tienen que ver tanto con características estructurales de los sistemas, como con prejuicios sociales y culturales que agudizan la situación de inequidad de los inmigrantes. Si bien no se puede generalizar la exclusión en las experiencias de todos los inmigrantes, las investigaciones citadas dan cuenta de que la convivencia en las escuelas entre nacionales y extranjeros está marcada por la discriminación, la xenofobia y la violencia, originadas en marcas identitarias que vinculan a los extranjeros con estereotipos negativos vinculados a procesos de etnización y racialización y a características atribuidas a su cultura.

En la reproducción de desigualdades que sucede al interior de las instituciones educativas, no se encuentran respuestas críticas y efectivas a los conflictos entre los distintos actores. Los orígenes de estos se ubican en las diferencias culturales, en los rasgos más aparentes de diferenciación étnica y racial o en la condición migratoria misma de los estudiantes. Las respuestas a las diferencias y a los conflictos en la convivencia se enmarcan en concepciones o culturalistas o psicologistas que desconocen los orígenes sociales de la exclusión dentro de las escuelas, lo cual incide en adopción medidas poco efectivas, duraderas y estructurales que realmente respondan a las necesidades de inclusión en estos entornos

escolares. Es por esto que son los inmigrantes los considerados como problemáticos desde la significación que se le da a la diferencia pero, como se ha evidenciado, dentro de las estrategias adoptadas por las escuelas no se consideran como problemáticos los sujetos que ejercen la discriminación y la exclusión. Además, pese al discurso intercultural existente en la educación como medida y perspectiva para la inclusión, no se han asumido políticas y estrategias planificadas para la convivencia en la diversidad que representa las migraciones.

Así mismo, en el contexto político y económico de integración latinoamericana y en el de las migraciones intrarregionales es necesario cuestionar los discursos de identidad nacionalista y repensar la historia de la conformación de los Estados-nación a la luz también de los discursos regionales integracionistas. En este escenario, la escuela puede participar en la transformación social a través de una educación crítica, que además de promover la inclusión y la justicia social, estimule la revisión de las categorías de orden y jerarquía social. Aunque los Estados y las sociedades se empeñan en mantener las fronteras políticas, sociales y culturales, no existen fronteras para la exclusión; en las causas que la originan y las estrategias a través de las cuales se ejerce terminamos siendo más semejantes de lo imaginado.

Además, en estos mismos contextos se hace necesario que tanto los Estados de origen como los de destino asuman políticas que permitan conocer, evaluar y efectivizar el disfrute del derecho a la educación más allá de la inserción y la inclusión de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en las escuelas. En este sentido, la recolección de información estadística que permita la construcción de indicadores de equidad y éxito/fracaso escolar es tan necesaria como la formulación de políticas y estrategias orientativas para los docentes, y la comunidad académica en general, que impulsen el conocimiento de las realidades migratorias, el trabajo pedagógico en contextos de diversidad, la resolución efectiva de conflictos en las escuelas y la eliminación de los estereotipos culturalistas e identitarios.

Bibliografía

- Adams, L. y Kirova, A. (2007). *Global Migration and Education. Schools, Children, and Families*. Ne Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Álvarez, S. y Escobar, A. (2010). "Los que han ido llegando. Percepciones sobre los inmigrantes en Quito y Guayaquil". *Quantum Informe, Quantum-Habitus Investigaciones*, 11(3), 3-6.
- Benencia, R. (2012). *Perfil migratorio de Argentina*. Ciudad de Buenos Aires: OIM.
- Beech, J. y Princz, P. (2011). "Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas". En *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. Vol. 6, núm. 1, 2011. Disponible en http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num1/art3_htm.html
- Caramés, D. y Osuna, V. (2008). *La discriminación en la Argentina. Casos para el debate en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- CEPAL-UNICEF (2010). Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe. En *Desafíos. Boletín de la infancia y la adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Número 2, noviembre.
- Cerruti, M. y Binstock, G. (2012). *Los estudiantes inmigrantes en la escuela secundaria. Integración y desafíos*. Argentina: UNICEF
- Chen, X., y Chi-Hang Tse, H. (2011). Social Functioning and Peer Experiences in Immigrant Chinese, Canadian-born Chinese, and European Canadian Children. En S. Chuang, & R. Moreno (Edits.). United Kingdom: Lexington Books.
- Chuang, S., y Moreno, R. (Edits.). (2011). *Immigrant Children. Change, Adaptation, and Cultural Transformation*. United Kingdom: Lexington Books.
- Coe, C., Reynolds, R., Boehm, D., Hess, J. y Rae-Espinosa, H. (Edits.). (2010). *Everyday Ruptures. Children, Youth, and Migration in Global Perspective*. Nashville: Vanderbilt University Press.
- Dobson, M. (2009). "Unpacking Children in Migration Research". En *Children's Geographies*, 7:3, 355-360. London: Routledge.
- Gaitán, L. (2006). *La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta*. En *Política y Sociedad*, Vol. 43 Núm. 1: 9-26, 9-26.
- Gavazzo, N. (s. f.). *Hijos de bolivianos y paraguayos en el área metropolitana de Buenos Aires. Identificaciones y participación, entre la discriminación y el reconocimiento*. Universidad de Buenos Aires. Tesis doctoral.
- Grimson, A. (2011a). *Los límites de la cultura. Crítica a las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Grimson, A. (2006): Nuevas xenofobias, nuevas políticas étnicas en la Argentina. En Grimson, Herrera, G., Moncayo, M. I., y Escobar, A. (2012). *Actualización del perfil migratorio del Ecuador*. Quito: OIM, Ecuador.
- Horton, P. (2011). School Bullying and Social and Moral Orders. *Children & Society, Volume 25*, 268-277.
- Huijsmans, R. (2006). *Children, Childhood and Migration*. Institute of Social Studies, Working Papers, 427. The Hague, Netherlands.
- INE. (2012). *Bolivia: Características de población y vivienda. Censo nacional de población y vivienda 2012*. INE.
- Knörr, J. (Ed.). (2005). *Childhood and Migration*. New Brunswick, London: Transaction Publishers.

- Martínez, L. (2011). Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: "no se animan a contar". Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 1, marzo - agosto 2012, pp. 73-88
- Moscoso, M. F. (2010a). *Biografía para el uso de los pájaros. Memoria, infancia y migración*. Tesis doctoral. Universidad de Berlín.
- Moscoso, M. F. (2010b). Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio. En: *Antropología: Cuadernos de investigación*. Quito, Ecuador: Departamento de Antropología. Año 2010 n.9.
- Moscoso, M. F. (2008). "Nuevos sujetos, nuevas voces: ¿Hay lugar para la infancia en el pensamiento transnacional?". En: Santamaría, Enrique (Ed.). *Retos epistemológicos de las migraciones transnacionales*. Barcelona: Anthropos Editorial, 261-282.
- Novaro, G. (2011). Nacionalismo escolar y experiencias formativas de niños y jóvenes migrantes bolivianos en Buenos Aires. Entre el reconocimiento, la invisibilización y el silencio. En *Boletín de Antropología y Educación*, N° 02. Julio.
- OIM-SGCAN. (2012). *Avances y recomendaciones para la implementación de la normativa de la Comunidad Andina en materia de migraciones*. Lima: OIM-SGCAN.
- Ortega, C. y Ospina, O. (2012). "No se puede ser refugiado toda la vida..." *Refugiados urbanos: el caso de la población colombiana en Quito y Guayaquil*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Pavez, I. (2012). "Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile". En *Sí somos americanos. Revista de estudios transfronterizos*. Volumen XII / N°1 / enero - junio 2012, pp. 75-99.
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Pereira, R. (2011). *Perfil migratorio de Bolivia 2011*. Buenos Aires: OIM.
- Ramírez, C., y Mendoza, L. (2013). *Perfil migratorio de Colombia 2012*. Bogotá: 2013.
- Rumbaut, R., y Portes, A. (Edits.). (2001). *Ethnicities. Children of Immigrants in America*. Berkley, Los Angeles, London, New York: University of California Press; Rusell Sage Foundation.
- Sánchez, A. (2012). *Perfil migratorio de Perú*. Lima: OIM
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Quito: FLACSO Ecuador.
- Sánchez, C. y Oviedo, S. (2012). *Los niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Ecuador: avances y deudas en el cumplimiento de sus derechos*. Buenos Aires: CLACSO.
- Stefoni, C. (2011). *Perfil migratorio de Chile*. Ciudad de Buenos Aires: OIM.
- Stefoni, C. Acosta, E., Gaymer, M. y Casas-Cordero, F. (2008). *Niños y niñas inmigrantes en Santiago de Chile. Entre la integración y la exclusión*. Santiago de Chile: OIM.
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2002). *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- UNICEF (2012). *Todos los niños en la escuela en 2015. Iniciativa global por los niños fuera de la escuela*. Panamá: UNICEF.
- Thornberg, R. (2011). "She's Weird!" The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research". *Children & Society, Volume 25*, 258-267.
- Whitehed, A. y Hashim, I. (2005). *Children and Migration*. Background Paper for DFID Migration Team. (s. r.)
- Entrevista a técnica del Servicio Jesuita a Refugiados, Quito, 2012.