



Íconos. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 1390-1249
revistaiconos@flacso.org.ec
Facultad Latinoamericana de Ciencias
Sociales
Ecuador

Moscoso, María Fernanda
Subjetividades infantiles, migración y escuela
Íconos. Revista de Ciencias Sociales, núm. 31, mayo, 2008, pp. 131-144
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Quito, Ecuador

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=50903110>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Subjetividades infantiles, migración y escuela

Children's subjectivity, migration and school

María Fernanda Moscoso

Estudiante doctoral de Antropología, Universidad Libre de Berlín

Email: mfmoscoso1@yahoo.es

Fecha de recepción: noviembre de 2007

Fecha de Aceptación y versión final: abril de 2008

Resumen

El trabajo se propone indagar los procesos socioculturales generados por la participación de un grupo de niños sudamericanos en el trayecto migratorio familiar. Esto implica preguntarse por los mecanismos a través de los cuales niños y niñas definen, interpretan y reinterpretan sus identidades en el marco de la transformación de los escenarios de su socialización y, en específico, el espacio escolar. Se desarrollan dos ideas. Primero, la responsabilidad de la migración, desde la perspectiva de los niños, es trasladada a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una educación que es mirada como una oportunidad para el ascenso económico familiar y social. Segundo, en el espacio escolar, la pertenencia étnica y nacional adquiere una relevancia inusitada y es producto de miradas e interpretaciones distintas que terminan por singularizarla.

Palabras clave: migración, infancia, escuela, identidad nacional, Ecuador, Colombia, España.

Abstract

The purpose of this paper is to investigate those socio-cultural process generated by the participation of a group of sudamerican children in inmigratory family project. This involves asking questions about what kind of mechanisms are used by children to define, interpret and re-interpret their identities when their frames of socialization change, especially at school. Two arguments are developed. First, immigration responsibility, from children's view, is placed on their rol as students, while education is understood as an opportunity for social and economic promotion. Second, at school, ethnic and national belongings become important when they are stressed by different looks and interpretations that single them out.

Keywords: Migration, Childhood, School, National Identity, Ecuador, Colombia, Spain.

La inclusión de la variable generacional o etaria en el tema de migración ha tenido, entre otras, al menos tres implicaciones. Primero, si se siguen las hipótesis de distintas autoras (Sassen 2003, Vega 2006, Herrera 2005) que sostienen que el papel de las mujeres migrantes, como empleadas domésticas y cuidadoras, reproduce una serie de relaciones globales de desigualdad laboral, entonces quizás podría pensarse que, tras el trabajo de aquellas mujeres, se esconde el papel jugado por cientos de infantes quienes -a su vez- “suplen” la ausencia de sus madres en el interior de sus propios hogares los cuales, gracias a esas manos, son capaces de (re) producirse. En segundo lugar, las relaciones generacionales, en la medida en que son estructurales, permiten explicar las distintas formas que adquiere la desigualdad entre niños y adultos en diversos contextos. En tercer lugar, muchas de las prácticas educativas de los países de acogida refuerzan las relaciones de exclusión marcadas por la edad, el género y las distinciones de clase y etnia.

El siguiente artículo retoma esta última idea por medio de dos argumentos que se extraen de los resultados de una investigación que versa sobre las experiencias migratorias infantiles, llevada a cabo durante los dos últimos años en Madrid¹. Primero, la responsabilidad de la migración, desde la perspectiva de los niños, es trasladada a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una educación que es mirada como una oportunidad para el ascenso económico familiar y social y que, sin embargo, podría ser cuestionada. Segundo, en el espacio escolar, la pertenencia nacional adquiere una relevancia inusitada y

es producto de miradas e interpretaciones distintas que terminan por singularizarla.

El papel de la educación de los hijos en el proyecto familiar de los migrantes

La participación de los hijos de migrantes en sistemas educativos implica que, incluso en un contexto caracterizado por la movilidad, la condición marcada por su edad es reproducida en tanto participan de un sistema en el que las diferencias generacionales imponen una serie de relaciones verticales. Dicho de modo rápido, asistir a un sistema educativo es aceptar la idea de que los niños están obligados a participar de un sistema que les permita alcanzar los conocimientos para algún día llegar a ser “adultos” y “ciudadanos”.

Luego, la escuela debería ser abordada como un espacio de puntos de vista (Bourdieu, 1999). Esto significa, entre otras cosas, que se halla ubicada en el cruce de esferas locales, nacionales y globales que inciden de modo más o menos directo en su funcionamiento. Por otra parte, es un lugar en el que se enfrentan visiones del mundo diferentes o antagónicas de las cuales aquí se distingue apenas una². En este sentido, ¿cuáles son estos puntos de vista?, ¿cómo se describe la experiencia escolar?

1 En este artículo se presenta parte de los resultados de relatos de vida llevados a cabo en el 2005-2006 a tres niñas y un niño (nacidos en Ecuador y Colombia) residentes en Madrid en el marco de la investigación *Niñez y memoria: una introducción a la experiencia migratoria de la infancia*, Universidad Autónoma de Madrid.

2 La de un conjunto de niños y niñas caracterizados por una serie de elementos que posibilitan pensar en términos de colectivos. En otras palabras, es posible señalar variables significativas que permiten articular estas trayectorias: en primer lugar, la edad de los sujetos (8-12 años) la cual es convertida en variable que se va materializando (Devillard 2001) en diferentes situaciones y contextos que abren ciertas posibilidades de acción y elección y que cierran otras. En segundo lugar, se trata de niños que han nacido y vivido durante sus primeros años en países andinos. En tercer lugar, cada uno de ellos ha acompañado a sus padres en su traslado o se ha reagrupado en el país de acogida transcurrido un tiempo. Todos han participado de un proceso de movilidad a partir del año 2000. Finalmente, los niños, en el país de llegada forman parte de un sistema educativo común.

En primer lugar, el significado que tiene para un niño, ecuatoriano o colombiano, asistir a una escuela o instituto en un contexto nuevo es particular y se enmarca en ideas previas que se juntan con valores y concepciones novedosas sobre su educación. Así, al preguntar a los niños por la misma, estos se refieren, en todos los casos y luego de su arribo, a su papel en el proyecto migratorio familiar. Los factores afectivos y económicos pasan a un segundo plano y su escolaridad se convierte, a sus ojos, en la motivación principal para continuar con el proyecto migratorio familiar:

Mis padres dicen que sí, que hasta que no tengamos una profesión, que no nos vamos. Yo sí me quedaría porque allí como he visto las cosas, no quiero, no creo que vayan a cambiar las cosas como están allá (Marta, Quito)³.

La responsabilidad de la migración, desde la perspectiva de los niños, es trasladada a su papel como estudiantes y a la posibilidad de participar de una educación que, de partida, se asume como de mejor calidad que la que se recibe en los países de origen y que, consecuentemente, es mirada como una oportunidad para el ascenso social:

[...] aquí hay buenos estudios... mejor que en Colombia. Mis padres dicen que son mejores los de aquí que los de Colombia, entonces yo hago caso de lo que dice él (Juan, Medellín).

Allí no hay dinero y si me saco una profesión, no me van a pagar bien (Marta, Quito).

Daría la impresión, desde esta perspectiva, que parte del éxito del proyecto migratorio

familiar, una posibilidad real de subir escalas sociales y económicas, depende del desenvolvimiento académico de los niños:

Yo sé que tengo que seguir estudiando por ayudar a mi papá y por la familia. Le dije que aquí me gusta y que los estudios eran mejores y él me dijo que estaba muy bien, que quería verme, pero que entendía que yo debía estudiar aquí porque así íbamos a estar mejor que en Ecuador (Ana, Loja).

En este marco, se debe recordar que la participación de los niños y niñas en los sistemas educativos en América Latina funciona de modo distinto -incluso, requiere de instrumentos epistemológicos diferentes a los de países europeos como España- pues allí, como señala Martinic (s/f), la escuela sí hace la diferencia:

Estudios comparativos entre países pobres y ricos (Heyneman y Loxley 1982) y entre escuelas al interior de países (Himmel 1982) demuestran que, pese a la importancia de los factores sociales, el resultado académico de los sectores pobres depende centralmente de la calidad de la educación recibida en las escuelas. En un estudio realizado en Chile, Schiefelbein y Farrel (1982) demostraron fuertes diferencias en los aprendizajes en escuelas privadas y públicas, en perjuicio de estas últimas, lo cual explicaron, principalmente, por el capital cultural de las familias (Martini s/f:2).

La ubicación urbana o rural, la preparación de los maestros y maestras, las infraestructuras, los libros de texto utilizados, el número de estudiantes por docente, sumado a las enormes diferencias (excluyentes) económicas, étnicas, de género y regionales, hacen que en América Latina existan particularidades. Así, por ejemplo, la tendencia a diferenciar las instituciones educativas entre sí y la inclinación marcada a presentar un porcentaje mayoritario de alumnos/as asistentes a escuelas públicas. Tales escuelas, sobre todo en

3 Con el objeto de precautelar el anonimato de los menores, los nombres utilizados son ficticios.

los sectores rurales, suelen presentar serios déficits, tanto a nivel estructural, como en los procesos educativos en sí mismos.

Por otra parte, es frecuente aquello que narra Marta quien lleva a cabo una comparación entre su propia trayectoria y la de su mejor amiga residente en Ecuador quien, probablemente debido a problemas económicos, deberá dejar de estudiar:

[...] dice que ya cuando sea mayor se quiere venir porque allí las cosas, como ella ve a sus padres, que no les alcanza el dinero y su padre le ha dicho que a lo mejor tiene que salirse del colegio para trabajar (Marta, Quito).

De tal modo, al menos para los niños que asisten al instituto en España, la situación económica familiar aparece como mejor a la anterior y -quizás- un reflejo de ello es su presencia en las aulas. Al interrogar al respecto, se entiende que la migración de los padres ha supuesto una mejoría económica y se tiene la idea de haber pasado a vivir a una sociedad más igualitaria:

P: ¿Hay ricos, pobres acá?

R: Acá son todos iguales.

P: ¿Ustedes que eran antes y ahora?

R: Antes entre medio y ahora más de la mitad, mejor porque mi madre nos compra todo lo que queremos (Juan, Medellín).

En España veo que casi todos tienen el mismo dinero, porque todos tienen casa, todos tienen lujo (Lucía, Machala).

Esta mejoría económica se refleja en la posibilidad de ingresar en un sistema de enseñanza que se percibe como más igualitario que el de los países de origen y que es mirado como superior. La educación formal de los niños, por tanto, representaría un logro para toda la familia pues supone la adquisición de saberes que no se pueden aprender en el hogar, pero tampoco en el país de origen:

P: ¿La educación no es buena en Colombia?

R: Sí, pero es mejor la de aquí (Juan, Medellín).

Se trata pues, de un “doble salto”, ya que para estos niños ir a la escuela -y a diferencia de sus progenitores o hermanos mayores que han rebasado la edad escolar-, representa la oportunidad para participar con mayores oportunidades de la sociedad española. Es decir, llegar a convertirse finalmente en ciudadanos y ciudadanas del país de acogida, e integrarse⁴ de modo más horizontal en los espacios en los que todavía luchan por hacerlo sus progenitores.

Pero, ¿es esto así? ¿Se trata simplemente de procesos de ascenso social? ¿Pasar por un centro escolar implica, necesariamente, convertirse en ciudadano? ¿De qué tipo de *integración* se está hablando? ¿Cuál es la calidad de la enseñanza en las escuelas a la que los niños y niñas asisten? Parte de las respuestas a las interrogantes surgidas dependerán del tipo de incorporación y, luego, de los resultados que se logren tras haber culminado la escuela y el colegio, en caso de que se lo haga. Por ahora, se intentará profundizar un poco más en las experiencias narradas en tres casos. En el primero se refleja un papel preponderante de la familia en el universo escolar. Juan proviene de una familia especialmente problemática y violenta:

Yo viví con mi papá hasta que tuve 7 años porque él maltrataba mucho a mi mamá y me ha contado que una vez mi papá fue con mi mamá arrastrándola por toda la avenida, si no fue por mi tío, la mataba. Tengo una hermana de cuatro meses y otra de once años y el novio de mi mamá me da miedo porque mi hermana de 4 meses es la que corre peligro (Juan, Medellín).

4 En este sentido, Martín Rojo (2003) identifica al menos cuatro ideologías lingüísticas y culturales: integración, asimilación, segregación, marginación.

Los problemas familiares y las preocupaciones ligadas a los mismos tienen un lugar primordial a lo largo del relato e incide de modo directo en la participación del niño en la escuela:

Tengo miedo porque me siento impotente por no poder hacer nada [en casa], porque estoy aquí estudiando y no puedo ayudar y me siento mal, me pongo triste, no soy capaz de [...] no puedo estudiar bien y no me concentro lo suficiente y lo tengo que hacer y no puedo (Juan, Medellín).

Juan señala no poder estudiar “bien” y lo atribuye a dos motivos: a su falta de concentración dados los conflictos familiares y al poco deseo por hacer un “esfuerzo” en los estudios pues, según narra, en el pasado había sido un buen estudiante:

No sé [...] en el colegio era uno de los mejores porque siempre sacaba 8 y 9 y 10 y aquí en el instituto, no soy capaz de sacar un 10. Será por el distinto estudio que hay o yo que sé, pero es como más difícil (Juan, Medellín).

Hoy en día, en cambio, no obtiene buenas notas y se halla en conflicto permanente con sus pares:

Siempre, a los dos colegios que he ido, él también ha ido, me he peleado. En el primero me tiró una piedra aquí. No se por qué. Se la cogió, la escondió y me la tiró, me dio aquí y en el otro porque me dio rabia y le pegué y me salió sangre de la nariz (Juan, Medellín).

Al contar sobre su anterior experiencia educativa, Juan señala haberse sentido más alentado a estudiar e, incluso, a utilizar el uniforme escolar, lo cual da cuenta de la imagen positiva de su pasado escolar:

Es que en Colombia no me daba pereza. Acá las clases son aburridas, el profesor aquí lee todo y después de los recreos me entra un sueño y encima un profesor habla todo el rato; por eso me compré un MP3, para no aburrirme [...] En Colombia no hablaban todo el rato. Hablaban y mandaban ejercicios y nos daban tiempo para hacerlos. Aquí te explican, te explican y te explican y al final te mandan ejercicios. Allí no me daba pereza, quería llegar a casa, era muy estudioso, siempre sacaba buenas notas y yo era muy estudioso, siempre tenía los mejores cuadernos, si porque como mi padre trabajaba mucho, él me daba todo lo mejor y yo utilizaba uniforme. Era, cuando no tocaba sudadera, era un pantalón, era como ese marrón y una camiseta blanca y verde. A mí en ese tiempo me gustaba los uniformes, ahora yo digo que no (Juan Medellín).

Juan se queja de los métodos utilizados por los profesores y los compara con aquello a lo que estaba acostumbrado y que dice haberle gustado más. Empero, él localiza su “fracaso” sobre todo en la “pereza”, es decir, en su propio impulso para participar o no de las dinámicas exigidas en el instituto. Al hacer esto, la responsabilidad de su educación, recae, finalmente, en sus hombros y en sus ganas o no de dar una respuesta positiva:

Aquí no sé qué me ha pasado, que me he vuelto más perezoso, no me gusta hacer las cosas y no sé qué me ha pasado (Juan, Medellín).

Es interesante analizar el modo en el que los niños entienden su papel en el rendimiento escolar y el poco peso asignado, por otro lado, a la propia institución; la cual, en este relato, más que ofrecer respuestas, se convierte en un lugar del que se desea salir. La esperanza de Juan está puesta en cambiar de instituto y, después, en estudiar “administración de coches”:

Estoy aguantando aquí en este instituto, en dos años me voy a cambiar, en dos años no estoy más en este instituto [...] Yo quiero ser administrador de coches, quiero manejar los coches, el que maneja los coches de una parte a otra parte (Juan, Medellín).

En todo caso, frente a la violencia familiar, las constantes peleas y conflictos en los que se involucra y su “falla” como estudiante, Juan manifiesta un gran sentimiento de soledad, de incompreensión y de frustración:

No se, porque eso es lo que siempre me pregunto: ¿por qué siempre yo? Él sabía que yo la llevo mal porque siempre, a todas partes que voy, siempre meto la pata, como que fuese yo un estorbo y me siento mal algunas veces y me dan ganas de irme de aquí o vivir solo o otra cosa (Juan, Medellín).

¿Podría hablarse de una *crisis de adaptación* (Lahire 2005:175), entendiendo por ello la ausencia de disposiciones o de un *habitus* que le permitan a Juan enfrentar la situación escolar o al menos ajustar los mundos sociales en los que se mueve? Esta claro que, según él mismo lo expresa, su universo familiar no es homogéneo, lo cual, sumado a las fracturas en el espacio escolar, ¿no conduciría, de alguna manera, a una suerte de *escisión del yo*?

El caso de Lucía es distinto al anterior y parecería ser que se trata de un proceso por el cual las disposiciones y los contextos se ajustan de modo tal que se genera una *incorporación*. En efecto, a pesar de señalar que la experiencia, al principio, estuvo marcada por la incertidumbre, ésta poco a poco desaparece para dar paso a una elaboración de herramientas escolares que, junto a aquellas que ya conocía, le permiten ubicarse de modo no sólo aceptable, sino “exitoso”, al menos en cuanto a su rendimiento académico:

Soy buena alumna. Dicen que soy la mejor alumna de la clase, pero a mí no me gusta decirlo. No me gusta ser creída, ni ser la mejor ni mucho menos (Lucía, Machala).

Luego, sus padres, según cuenta, apoyan por completo sus estudios y de hecho, se espera que asista a la universidad y estudie medicina:

Quiero ser médico, quisiera estudiar en la universidad. Ellos dicen que estudie mucho para que saque una carrera y más adelante haga todo lo posible y que mi familia también me ayude [...] no sé, siempre que llegaba a casa, mi padre me decía que si tenía exámenes, me ayudaba en la tarea, me tomaba las materias (Lucía, Machala).

En comparación al caso anterior, entre otros factores, se aprecia que Lucía recibe un estímulo especial de sus padres, es objeto de expectativas con las que se siente identificada, proviene de una escuela en la que, al parecer, o adquirió herramientas que no han provocado un choque con aquellas del nuevo contexto o ha sido capaz de construir nuevas disposiciones acordes a las necesidades de la nueva institución.

¿Qué factores han intervenido para que se produzca una aparente incorporación “exitosa” por parte de Lucía? ¿se trata de una *incorporación armoniosa* con el presente? ¿Hasta dónde podrá llegar? ¿Va a tener las mismas oportunidades que sus compañeros de aula? ¿Se podría llegar a pensar que el proceso de ajuste implicará una integración objetiva en la sociedad?

El tercer caso, a diferencia del segundo y quizás de modo cercano aunque no igual que el primero, refleja la ruptura entre mundos altamente contradictorios. Por una parte, está la familia, por otra, la escuela y, en tercer lugar, la formación de un grupo cerrado de amigos fuera de ambos universos. En efecto, la experiencia escolar de Marta, según sus relatos, marca un punto de quiebre en su proceso de incorporación a la nueva sociedad. En

primer lugar, se repite la idea por la cual la responsabilidad en el rendimiento descansa en los hombros de los propios niños y en el esfuerzo que le pongan o no, a sus estudios:

Aquí mal, peor porque no me centro en lo que tengo que hacer (Marta, Quito).

Luego, existe en el discurso, nuevamente, una concepción contradictoria sobre la experiencia escolar pasada pues, por un lado, se relata y aprecia una relación afectiva con una profesora pero, por otro, se valora los beneficios del sistema español de enseñanza:

La escuela era grande, me acuerdo de la profesora Aurora, me acuerdo bien de ella porque yo siempre estaba con ella desde 4to. y luego en 5to. me quitaron de ella. Ella siempre nos comprendía cualquier cosa que nos pasaba y nos ayudaba en las cosas que no podíamos.. [Los institutos son mejores] aquí, porque allá me dan otras cosas, no estábamos adelantados como aquí, no sabía nada, sabía, pero acá estaban más adelantados. Yo sabía todo lo que ellos sabían, pero antes (Marta, Quito).

Sin embargo, el tema central que resalta del relato de Marta tiene que ver, sobre todo, con su adscripción etnonacional⁵ la cual se con-

vierte en el centro de su experiencia e incide de modo directo en la manera de incorporarse en el universo escolar:

El primer día fue en otro lugar, en Madrid, con muchos latinos, entonces yo me llevaba con ellos, casi no había españoles. Allí estaba mejor que aquí porque allá había más latinos y yo me llevaba más con ellos. Luego he venido acá, llevo tres años (Marta, Quito).

Por una parte, se señala que en el primer instituto se estuvo mejor pues había más presencia de niños latinoamericanos, y no así en el actual pues dice que se establecen diferencias *explosivas* entre ella y los niños españoles:

Acá algunos son muy racistas porque yo tengo una amiga que es colombiana y siempre nos dicen que somos morenas y que somos negras. Nos dicen que nos vayamos a nuestro país (Marta, Quito).

Ante ello, la respuesta en el caso de Marta ha sido el replegamiento hacia el grupo de sus “iguales” y la formación de subgrupos, fuera del universo escolar y familiar:

Tengo [amigos españoles], pero no me llevo mucho porque ellos tienen amigos racistas y yo no voy con ellos. Yo voy con ella o sola. En mi tiempo libre, salgo con unos colombianos (Marta, Quito).

De hecho, en la entrevista, los relatos dejan entrever una suerte de puesta en práctica de respuestas de rebeldía y cuestionamiento del orden:

Dice que me he vuelto mala y no sabe qué hacer conmigo [...] Mi madre dice que

de vista, la pregunta central no es qué es un grupo étnico y cuáles son sus límites precisos, sino las nociones de agrupamiento y los límites que esta noción ‘crea’” (Govers 1997:7).

5 Al hablar de pertenencia etnonacional se hace referencia, por una parte, a la idea de nación que según Smith es “una población humana con nombre propio que comparte un territorio histórico, mitos comunes y memorias históricas, una cultura pública de masas, una economía común, así como derechos y deberes legales iguales para todos los miembros” (1991:14). Por identidad étnica entendemos “una identidad distinta de otras identidades sociales por una creencia en un origen, descendencia, historia y cultura comunes. Debe ser enfatizado que cualquiera sea el criterio usado para distinguirla, habrá una tensión entre lo que nuestra definición ‘prescribe’ como fenómeno étnico y lo que el discurso cotidiano [...] La naturaleza problemática de la existencia de grupos étnicos, es en parte un producto de la variación interna en la manera en que un grupo es imaginado. Desde este punto

por las compañías. Yo tres días no vine, fui a casa de unos amigos colombianos (Marta, Quito).

Marta deja de asistir a clases, se reúne en casas de amigos donde permanece más de dos días seguidos, en fin, decide no participar y contradice las reglas de la institución y las de la familia. No piensa en su futuro y el presente le resulta pesado:

P: ¿Qué quieres hacer luego? ¿terminarás el liceo?

R: No lo sé...

P: ¿Qué te dicen tus papás?

R: Que me tengo que sacar una profesión buena, una que me guste.

P: Y, ¿te gusta alguna?

R: No (Marta, Quito).

Por lo dicho, si bien relató con agrado -sobre todo los episodios relacionados a la relación con sus abuelos, por ejemplo- y se mostró dispuesta a colaborar en las entrevistas, Marta lo hizo porque señala sentirse profundamente identificada y cercana con la gente "como yo". Su integración se desarrolla, al parecer, por medio de estrategias de selección que le permitan pertenecer a un grupo de personas con quienes relata sentirse identificada y que, en teoría, compartirían algo de sus sentimientos. ¿Se podría señalar, en este sentido, que Marta forma parte de una cultura anti-escolar, la cual nace a partir del agrupamiento de otros y otras como ella, que los diferencia y establece límites con otros que la rechazan? ¿Son prácticas de resistencia? Quizás, son las mismas que se desarrollan por medio de una exacerbación de su propio origen, en respuesta a la exclusión a la que señala sentirse sometida:

Si estamos con gente de España dicen: "vete a tu país...tú no tienes que llevarte con ninguno de estos" (Marta, Quito).

Así, Marta señala preferir lo "latino" en contraposición a lo "español", pues esto último le resulta amenazador. Ella ya no es únicamente ecuatoriana, sino "latina". Los límites se amplían y se cierran en sí mismos formando, de este modo, un muro protector contra el exterior: el microgrupo en el cual Marta se ubica, en el que ocupa un lugar, se reafirma en aquello que la/los excluye, a modo de respuesta. Sin embargo, nos tememos que el excluirse de este modo redoblará la exclusión, pues podría provocar el efecto del que -en el fondo- se desea escapar: el señalamiento de la diferencia.

¿Por qué motivo, Lucía, que asiste al mismo instituto y también es ecuatoriana, no coloca sus inquietudes principales en las diferencias? ¿Qué lleva a que, en un caso, una se sienta discriminada y la otra no?

Como se ve, existen varios factores que se cruzan en las trayectorias escolares de los niños y difícilmente existe uno que explique del todo la experiencia en unos casos y otros. Empero, resulta interesante que tanto Juan como Lucía y Marta se sientan sometidos a una presión "escolar" mayor que la que probablemente sentirán otros niños; presión que se traduce en el éxito migratorio familiar y aquello parecería ser una constante que requiere ser profundizada.

Juan y Marta perciben que su esfuerzo es insuficiente. No se sienten alentados a cumplir con el rendimiento que se "esperaría" de ellos y, al contrario, viven la "culpa" frente a los progenitores por no cumplir con las expectativas. En este sentido, es interesante anotar que, a pesar de que a ratos Marta y Juan hacen referencia a las carencias de un sistema que no se ajusta a sus requerimientos, el discurso sobre su rendimiento se coloca únicamente en ellos mismos. Ambos poseerían, a sus ojos, la posibilidad de romper con el círculo en el que han crecido y que ha reproducido, seguramente, la madre, el padre, los abuelos, pero de alguna manera saben que si fracasan en la escuela, no lograrán cumplir

con los deseos de mejorar que impulsó la migración. Si Lucía no consigue terminar la escuela y a futuro una carrera, y Juan tampoco, acabarán posiblemente haciendo el mismo trabajo que sus padres, aunque sus expectativas, al haber ingresado a la escuela, hayan sido otras. Se desconoce qué sucederá con Lucía, que sueña con ser médica y sería interesante, en un momento determinado, recoger información sobre el futuro de estos niños una vez sean adultos.

Las determinaciones externas actúan directamente y con gran fuerza en la vida de los niños, pero se encuentran con otras que también son potentes, como es la enseñanza escolar. Esta también forma disposiciones y *habitus* y aquello no se puede olvidar, sobre todo, porque según se ha vislumbrado en los relatos de estos niños, por medio de la escuela se abre una puerta que conduce a dos escalones: la posibilidad familiar de escalar socialmente y el ingreso al mundo nacional (español). Esto, sin embargo, contrasta con lo que se mostrará a continuación, pues para los niños provenientes de países sudamericanos, una vez que se enfrentan al contexto escolar, su origen nacional y étnico adquiere una relevancia inusitada.

Identidad nacional y diferencia en el espacio escolar

Por lo sugerido hasta el momento, los niños entrevistados se hallan ubicados frente a un capital dominante que pone en evidencia aquello que, en principio, sería una diferencia, pero que es convertido en una *carencia*. El acento o el modo de nombrar las cosas, por ejemplo, denotan diferencias y, en su simpleza, conforman maneras de no *pertenecer*:

Ellos [los profesores] han visto ya que la *z* la pronuncio como *s*, yo en eso sí que no me he adaptado, ya me he quedado con las palabras (Lucía, Machala).

¿Por qué Lucía habla de “adaptación” cuando su pronunciación no es idéntica a la de sus compañeros o profesores? ¿Qué significa, para ella, estar “adaptada”? ¿Opinaría lo mismo un niño alemán sobre su acento? El ingreso a la escuela es el tiempo de la *integración* y con ello, del *reconocimiento* del otro. Pero, ¿cómo se lleva a cabo este reconocimiento? ¿Qué mecanismo de reconocimiento se está poniendo en práctica? Básicamente, como se intentará mostrar, se trataría de un reconocimiento efectuado por medio de una particularidad de su condición. En efecto, la idea de *pertenencia*, como se ha señalado, no sólo que no es estática, sino que responde a contextos y se halla en pleno proceso de formación. En el caso al que nos referimos posee, además, una relevancia inusitada y de allí que resulte interesante un acercamiento a la misma pues al parecer tiene que ver, más bien, con un mecanismo de etiquetación social, que otra cosa.

Ante esto, ¿cabría hablar de una suerte de reforzamiento de la diferencia, como si las maneras de decir, hablar, moverse, es decir, como si los esquemas de acción de los niños fuesen interpretados como ajenos, distantes, lejanos? Y más aún, aquella distancia y lejanía, ¿no serían excluyentes? Si esto es así, entonces, los niños terminarían por internalizar la mirada de los *otros* sobre *ellos*, y se produciría un acento sobre su origen, las fronteras se movilizarían y ellos se convertirían en “otros”, incluso para sí mismos. Luego, ese mismo mecanismo se reproduciría, como lo demuestra Juan a continuación, al hacer referencia a los “extranjeros”:

Un niño de Rumania al principio no sabía hablar español, entonces le costaba. Todo el mundo le pegaba, no se le entendía nada y él no entendía nada de lo que le digamos. Entonces es muy complicado venir de otro país y que hablen un idioma distinto al tuyo. Tienen problema con el modo de estudio, con el idioma, pero al final se van acostumbrando, como todos (Juan, Medellín).

A sus ojos, el niño de Rumania del que hace mención, se convierte en “otro”, Juan se repliega y habla de un “nosotros”, de aquello “que le digamos”. Su punto de demarcación de la *diferencia* descansa, en este caso, en el uso de un idioma distinto al español que, sumado a otros elementos, incluso puede conducir a que él también elabore procesos de exclusión:

Los moros [...] Ni a mi mamá, ni a mi papá, tenemos una familia contra los moros (Juan, Medellín).

Los niños internalizan las fronteras (Barth 1976), las deslocalizan, las contraen y expanden, según las categorías y procesos de clasificación que van incorporando en su experiencia social. Ahora bien, ¿qué significa ser el “otro”? No es fácil acceder al mundo de los sentimientos o, al menos, fijar límites de lo que pertenece al terreno de lo etnonacional, sobre todo, porque esta parecería ser, en un principio, más bien una respuesta objetiva a una pregunta concreta: Soy española. Soy ecuatoriano. Soy colombiano.

En principio, parecería ser que no es posible ir más allá de aquellas afirmaciones que, en realidad, no son casuales ni improvisadas. Llamarse de determinada manera, tener una edad, ser niño o niña, pertenecen a un orden de la realidad que pocas veces se pone en cuestionamiento. En Ecuador, por ejemplo, el *ser ecuatoriano* ha sido una discusión en la que pocas personas se ponen de acuerdo. No existe un modo de ser y esa es una de las primeras paradojas halladas al hacer el esfuerzo por aprehender las problemáticas identitarias nacionales.

En este contexto, ¿en qué momento la idea de pertenecer a algún país se vuelve así de natural? ¿Cómo son los niños capaces de asumirlo de manera aparentemente tan evidente? Por ahora, se dirá que se trata de una comprensión práctica, lo cual quiere decir, de

modo sencillo, que la idea de formar parte de una colectividad conlleva saber, aunque sea confusamente, que se es parte de ella y asumirlo de manera casi incuestionable. Así, Marta insistió en su pertenencia a un país, a sentirse ecuatoriana, no española pues:

No, porque nací en Ecuador, no aquí (Marta, Quito).

Pero, ¿qué es el “país” para estos pequeños? Por ahora se dirá que remite a los orígenes, es decir, al lugar en el que se ha nacido y, por tanto, a un territorio determinado. Esto es importante pues la diferencia entre nacer o no en un espacio geográfico abstracto -pero cargado de sentido- se vuelve en el punto de la demarcación de los límites de la identidad nacional; no así el hecho de compartir el mismo espacio cotidiano -el asistir juntos al instituto, por ejemplo-. Sin embargo, esto no resulta una novedad si se admite que, en un principio, la configuración de los “nacionales”, a nivel simbólico, tiene que ver directamente con el hecho de pertenecer, por nacimiento, a los límites marcados en el mapa, “a un colectivo poblacional, detentador de soberanía, territorializado e internamente cohesionado” (Quijada 2001). Los límites del Estado coinciden, desde este punto de vista, con los límites del territorio y estos, a su vez, con los límites de la nación. Los niños pertenecen o no a una nación determinada si han nacido en el interior de las fronteras que son las que fundamentan pertenencias; fuera de esos límites, se es extranjero.

Luego, la categoría utilizada por los niños para caracterizar a quien *no es parte de*, en este caso, es el de extranjero o migrante. Sin embargo, al tratarse de poblaciones venidas de países pobres, la categoría de clasificación más común es precisamente la de *migrante*. Los niños entienden que el migrante viene *de fuera*, de otro lugar que no se encuentra señalado en el mapa del territorio español (Mos-

coso 2006) y, por tanto, representan al *otro* a partir del cual se construye la relación de alteridad que permite una reafirmación, tanto de un lado como del otro. Las respuestas de los niños tienen que ver, pues, con el contexto en el cual los colectivos ponen en juego un conjunto de elementos para enfrentar al diferente. A lo que se suma, la necesidad de posicionarse en un lugar, pero también está relacionado con aquella fuerza que conduce, no solamente a afirmar algo, sino a sentirlo como tal.

En este sentido, al dejar el universo familiar y escolar del país de origen, los niños se incorporan a una clasificación social que no conocían y que, sin embargo, representa una categoría central para elaborar representaciones de sí mismos. Ahora son migrantes. Pero, ¿cuál es el significado que los niños le atribuyen al ser migrante? Los cuatro, al contrario de lo que se pensaría, afirmaron, en primer lugar, no serlo:

Antes sí [era migrante], pero ahora no. Porque ahora se muchas cosas que antes no sabía. Yo ahora se las formas de ser de cada uno, de cuando se enfadan, cuando no, cuando se van a poner a llorar (Juan, Medellín).

Al parecer, Juan relaciona la asignación “migrante” a ser nuevo, desconocer las normas de la sociedad a la que se llega, “no saber” y él, que lleva unos años en España, siente que ya ha pasado ese momento, que el ser “migrante” ha quedado atrás, que ya no tiene que ver con su persona. Así, es interesante, por ejemplo, lo que señala Lucía, en un esfuerzo por no caer en una categoría que la convierta en diferente:

No me siento migrante, me siento como una más de todos (Lucía, Machala).

Su negativa a suscribirse a esta categoría que, sin embargo, se utiliza frecuentemente -inclu-

so en este mismo trabajo- está relacionada con la percepción asociada a ella de un estigma, del que los niños son concientes y del cual, por tanto, intentan escapar. Lo “malo” asociado a la migración, según los niños, se refleja, por ejemplo, en la televisión. Por tanto, se insiste en que ellos son “uno más” y de hecho, se señala que un ecuatoriano no es un “migrante”:

Yo me siento una persona más. Los migrantes ecuatorianos, no se debería decir migrante [...] la palabra se usa como si fuera mala porque al escuchar la palabra migrante en la tele, es que vienen muchos migrantes, la palabra migrante la utilizan para todo, para buen sentido y para malo (Lucía, Machala).

La pertenencia al país de origen, en el imaginario de Lucía, se relaciona con aquello que se escucha con frecuencia y que asocian a la migración con la idea de “epidemia” o con la pérdida de trabajo para los españoles:

Yo estoy orgullosa, porque ser de un país no tiene nada de malo, no tiene por qué ser diferente [...] a veces son un poco racistas, a veces los trabajadores dicen que los ecuatorianos que vienen, les vienen a quitar el trabajo. Que al venir mucho, vienen un montón y que son una plaga, una epidemia (Lucía, Machala).

Yo pienso que si los ecuatorianos consiguen trabajo, será porque trabajan, no sólo vienen así de metidos (Lucía, Machala).

Esto explica la reticencia de los niños a suscribir la etiqueta que les asignamos una y otra vez. En especial, da cuenta de que, a pesar de que Lucía aparenta no tener ningún tipo de conflicto en su incorporación escolar, es quien expresa de modo más directo su rechazo al uso de la palabra “migrante” para describirse a sí misma. Así, al asociar el sentido de pertenencia nacional y étnica a la categoría

migrante, ¿acaso no se asignaría un estigma que lo que haría, probablemente, sería radicalizar la desventaja de estos niños con respecto a otros, ligada, a la falta de lo que Bourdieu llama capital cultural e incluso lingüístico?

[...] porque aquí los niños me insultan por ser de otro país. En mi clase un niño, cuando se enfadó, me insultó por ser de otro país. Yo no hago nada porque siempre soy el que me llevo las cosas malas. Me dice que me vuelva a mi país, es que me dice que me vaya a mi puto país y me da rabia (Juan, Medellín).

Hay nuevos *otros* frente a los cuales las identidades (Gil: 2006) se movilizan y una de las estrategias principales recae precisamente en marcar a los migrantes. Sin embargo, por ahora, al mirar el fenómeno desde el punto de vista de los niños, llama la atención el resentimiento que el calificativo “migrante” genera en sus personas. Ellos niegan sentirse “migrantes”. Rechazan la etiqueta que se les imprime en el nuevo medio social. Antes eran ecuatorianos, colombianos o peruanos, pero su pertenencia se relacionaba, probablemente, con el lugar o región del que venían o, en cualquier caso, con las fronteras puestas en práctica en momentos y circunstancias determinadas. Ahora son, sobre todo, migrantes y niegan el trato recibido por ese motivo:

No, yo todo lo veo raro [...] ¿a ellos les gustaría que si se fueran a otro país les dijeran lo mismo? Pues por eso, no hagan lo que no les gusta que les hagan (Juan, Medellín).

Me fastidia porque si ellos fueran a otro país y vieran la situación, no nos juzgarían así (Lucía, Machala).

Sin embargo, ¿es posible huir de aquello que nos marca? ¿Realmente somos capaces de movilizarnos? En el mundo existen fuerzas para-

lizantes. No se podría asegurar que negando el concepto de “migrante” se resuelva la cuestión del estigma; al contrario, parecería ser que el efecto es el opuesto y se produce una suerte de autonegación que termina por equiparar la categoría migrante a la de dominado. Negarnos, en el fondo, es negar lo que somos, internalizar el rechazo del otro. Decir que no somos migrantes es una cosa, el vernos así, es otra y el saber que nos vemos así, otra diferente. 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. Así, al pedir a Lucía que describa a un niño ecuatoriano, ella señaló, sin pensarlo dos veces, aquellos signos evidentes, los del cuerpo. Y luego, no dudó en afirmar su igualdad, el rechazo a cualquier diferenciación:

[...] por el color de la piel, sino nada más en el acento, pero yo siempre los veo iguales (Lucía, Machala).

Bourdieu establece una relación entre las *maneras de ser* y la *modificación duradera del cuerpo* (Bourdieu 1999) como el lugar en que se inscribe el orden social y, por tanto, en el que se edifican las identidades. El cuerpo, para el autor, es una especie de recordatorio y los niños lo expresan perfectamente:

Físicamente, ellos son distintos: en el color, forma de ser, todo (Juan, Medellín).

Los niños elaboran ciertas representaciones sobre el cuerpo y aquello generaría una transformación de sus expectativas sociales. Así, tanto ellos como los otros niños se hallarían envueltos en un proceso por el cual ciertos atributos se convierten en esenciales, esto es, terminarían por singularizarse.

Por lo dicho, ¿no podría señalarse que los hijos de migrantes ocupan posiciones relegadas en las instituciones de enseñanza? Esta

cuestión se conecta de modo directo con la idea de “cultura escolar” lo cual abre posibilidades para un análisis más completo que el presentado y del cual se esbozará lo siguiente a raíz del estudio desarrollado por Frazé (2002). Unas instituciones se caracterizarán por ocupar posiciones más o menos relegadas o marginales en el interior del sistema de enseñanza. En ese sentido, la autora establece una relación entre las instituciones “relegadas” y las más prestigiosas y termina por demostrar que la tendencia en España, en los últimos años, ha sido desarrollar una distribución diferencial del alumnado, basada en la separación de las nuevas “minorías”, “eufemismo que encubre a aquellos grupos sociales signados por la ‘desventaja’ escolar” (Frazé 2002:93).

Además, existe una coincidencia, a decir de la misma autora, entre el hecho que los centros de baja concentración de “minorías” recluten mayoritariamente a sus alumnos de clases medias y, a la inversa, los de alta concentración de minorías escolaricen una alta proporción de alumnos procedentes de los sectores populares. De tal manera que, si se acepta su hipótesis, se puede señalar que es probable que las instituciones escolares en España no sólo que ejercen prácticas internas excluyentes, sino que además, tienen la tendencia a estar cruzadas por lógicas de segregación, tanto de edad, clase, como étnicas y de nacionalidad.

De este modo, es altamente probable que los niños pertenecientes a clases bajas compartan más experiencias comunes con hijos de migrantes que con un niño o niña español que asiste a un colegio particular. Ambos forman parte de un conglomerado social que, en general, se localiza en las minorías, los “desaventajados”. Sin embargo, los hijos de migrantes viven una triple exclusión: de generación, de clase y de nacionalidad. Si bien es verdad que a los ojos de los niños la situación económica de sus familias ha mejorado, no ha

sido así con su situación étnica -a pesar de provenir de países donde el racismo implícito se halla presente en todas las esferas de la vida-. En otras palabras, se mejora la situación económica, se piensa en nuevas oportunidades, sin embargo, la pertenencia a un colectivo, por una parte, los ubica en una clase social y, por otro, los etiqueta, pero además, al ser niños, cargan con un tercer nivel de exclusión, es decir, el que nos da la edad, la pertenencia a una generación.

Como se ve, las trayectorias migratorias de los niños que se insertan en los sistemas educativos de los países de acogida constituyen un campo de análisis en el que puede observarse cómo las desigualdades sociales y las relaciones de poder -que tejen el entramado social en los lugares de origen- se traducen en el espacio transnacional. Si bien por un lado, el Estado a través de las instituciones educativas se asegura de introducir a los pequeños al sistema, ¿no lo hace de un modo que termina por excluirlos?

Si esto último tiene sentido, entonces sería factible pensar que la globalización ha producido un conjunto de prácticas y dinámicas que funcionan, entre otras cosas, por medio de circuitos transnacionales (Sassen 2003). En estos circuitos, también se hallan involucrados los niños que -directa o indirectamente- participan del proyecto familiar y asisten a centros educativos cruzados por estas dinámicas globales. Surge pues la necesidad de indagar aún más en las conexiones que seguramente se pueden establecer entre la constitución de las alteridades infantiles en los contextos educativos y su vinculación con la reproducción de los circuitos alternativos transfronterizos a escala global.

Bibliografía

- Barth, Frederik, 1976, "Introducción" en *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, FCE, México D.F., pp. 9-49.
- Bourdieu, Pierre, 1999, *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona.
- Devillard, María José y Álvaro Pazos, 2001, *Los niños españoles en la URSS (1937-1997): narración y memoria*, Ariel, España.
- Franzé, Adela, 2002, *Lo que sabía no valía, escuela, diversidad e inmigración*, Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid, Madrid.
- Gil Araujo, Sandra, 2006, "Las argucias de la integración. Construcción nacional y gobierno de lo social a través de las políticas de integración de inmigrantes. Los casos de Cataluña y Madrid", Tesis doctoral del Departamento de Cambio Social de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Herrera, Gioconda, 2005, "Mujeres ecuatorianas en las cadenas globales del cuidado", en Gioconda Herrera, editora, *La migración ecuatoriana, transnacionalismo, redes e identidades*, Flacso-Ecuador/Plan Migración Comunicación y Desarrollo, Quito, pp. 281-305.
- Govers, Cora y Hans Vermeulen, 1997, "From political mobilization to the politics of consciousness", en Govers y Vermeulen, editores, *The Politics of Ethnic Consciousness*, Inglaterra, pp. 1-31.
- Lahire, Bernard, 2005, "De la teoría del habitus a una sociología psicológica", en Bernard Lahire, director, *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu, deudas y críticas*, Siglo XXI, Buenos Aires, pp. 143-181.
- Martín Rojo, Luisa, 2003, "De las ideologías a los modelos educativos", en, L. Martín Rojo et.al, *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilinguismo en las aulas. Primera parte: Escuela y diversidad lingüística y cultural*, MEC/CIDE, Madrid, pp. 369-386.
- Martinic, Sergio, s/f, *¿Cómo se piensa y se enseña historia y ciencias sociales en el siglo XXI? Aportes de la Investigación Educativa Latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.
- Moscoso, María F., 2006, *Infancia y migración. Una aproximación a las identidades nacionales de niños y niñas del Instituto Ortega y Gasset de Madrid*, Maestría Inmigración, Refugio y Relaciones Intercomunitarias, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Quijada, Mónica, 2002, *¿"Hijos de los barcos" o diversidad invisibilizada? La articulación de la población indígena en la construcción nacional argentina*, Siglo XIX, Madrid.
- Sassen, Saskia, 2003, *Contrageografías de la globalización: género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*, Madrid, Traficantes de Sueños. Disponible en: <http://www.sindominio.net/karakola/contrageografia.htm>
- Smith, Anthony, 2001, *Nacionalismo*, Alianza Editorial, España.
- Vega, Cristina, 2006, "Subjetividades en tránsito en los servicios de atención y cuidado. Aproximaciones desde el feminismo", Diputación de Barcelona, mimeo, 286 págs.