

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2021 -2023

Tesis para obtener el título de Maestría en Sociología

La integración de adolescentes migrantes en el sistema educativo ecuatoriano.

Interpretaciones y experiencias de adolescentes migrantes venezolanos en centros públicos de  
secundaria en Quito

Sara Julieta González Arcentales

Asesora: Carmen Gómez Martín

Lectores/as: Consuelo Sánchez Bautista y Milton Leonel Calderón Vélez

Quito, marzo de 2024

## **Dedicatoria**

A David, gracias por la escucha, la compañía, la paciencia y el apoyo incondicional en este proceso.

A Elvina, por tus palabras cálidas y los abrazos que me reconfortan siempre.

A Andrés y Pablo por su apoyo, por ser y estar.

Les amo.

## Índice de contenidos

<b>Resumen .....</b>	<b>7</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>9</b>
<b>Capítulo 1. Revisando el concepto de integración: desafíos para la adolescencia migrante en los espacios escolares.....</b>	<b>24</b>
1.1. Revisando el concepto de integración: límites y potencialidades. Inclusión e integración, una necesaria distinción.....	25
1.1.1. Modelos de integración .....	28
1.1.2. La integración de la población migrante en América Latina.....	31
1.1.3. Los límites del concepto de integración y de sus modelos de aplicación.....	34
1.2. La integración de los adolescentes migrantes en los espacios escolares. Acercamientos a la categoría de adolescencia .....	38
1.2.1. La adolescencia migrante .....	41
1.2.2. Los espacios educativos ¿Posibles espacios para propiciar la integración de la población adolescente migrante?.....	43
<b>Capítulo 2. La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el contexto regional latinoamericano y ecuatoriano.....</b>	<b>48</b>
2.1. La migración infantil y adolescente en América Latina. El caso venezolano. Dinámicas generales de la migración de niños, niñas y adolescentes en América Latina .....	49
2.1.1. La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos en América Latina .....	53
2.2. La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as hacia Ecuador. Características de la migración y particularidades del espacio migratorio ecuatoriano .....	59
2.2.1. Las políticas migratorias en el contexto ecuatoriano y sus efectos en los niños, niñas y adolescentes venezolanos/as.....	62
2.2.2. La política educativa ecuatoriana en su relación con la integración escolar de personas migrantes. El papel vs la realidad de los centros educativos .....	67
<b>Capítulo 3. La cotidianidad en el ámbito escolar: problemas y deficiencias de la política educativa sobre integración de adolescentes migrantes venezolanos en colegios de Quito ...</b>	<b>73</b>

3.1. El contexto cotidiano en los centros escolares públicos receptores de población migrante venezolana en Quito .....	74
3.2. “No nos capacitan para trabajar con estudiantes extranjeros”. Experiencias del trabajo docente con población migrante venezolana .....	88
3.3.1. Estrategias docentes en torno a la integración de los estudiantes venezolanos .....	94
<b>Capítulo 4. La integración en el sistema educativo desde la mirada de los adolescentes migrantes venezolanos: interpretaciones y experiencias .....</b>	<b>98</b>
4.1. La vivencia migratoria: el proceso que lo cambia todo .....	100
4.2. La convivencia escolar: “nos adaptamos porque no hay otro camino” .....	105
4.3. ¿Cómo afecta lo experimentado en las escuelas en la subjetividad de los adolescentes migrantes venezolanos? .....	119
<b>Conclusiones .....</b>	<b>122</b>

## **Lista de mapas**

Mapa 3.1. Ubicación espacial de los colegios estudiados en el Distrito Metropolitano de Quito.....	75
----------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## **Lista de Fotos**

Foto 3.1. Antiguo Colegio Juan Montalvo.....	76
Foto 3.2. Colegio Juan Montalvo, vista de la parte frontal de la institución.....	78
Foto 3.3. Colegio Juan Montalvo, vista de las canchas deportivas y del coliseo.....	79
Foto 3.4. Colegio Juan Montalvo, mobiliario deteriorado acumulado en la parte posterior del coliseo.....	80
Foto 3.5. Colegio Juan Montalvo, tribuna deteriorada del estadio .....	81
Foto 3.6. Colegio Juan Montalvo, interior deteriorado del coliseo.....	81
Foto 3.7. Colegio Camilo Ponce Enríquez, zonas comunes.....	84
Foto 3.8. Colegio Camilo Ponce Enríquez, mobiliario deteriorado acumulado en la parte posterior de un aula clase .....	85
Foto 3.9. Colegio Camilo Ponce Enríquez, sector común donde se reúnen los adolescentes en los recesos .....	85
Foto 4.1. Sentimientos sobre el proceso migratorio. Grupo de discusión.....	103
Foto 4.2. Respuestas de los adolescentes sobre cómo se sienten en el centro escolar .....	110
Foto 4.3. Respuestas sobre las relaciones con pares nacionales .....	116
Foto 4.4. Respuestas de los adolescentes sobre las expresiones prejuiciosas y de insultos por parte de compañeros nacionales .....	117

## **Cláusula de Cesión de derecho de publicación de tesis**

Yo, Sara Julieta González Arcentales, autora de la tesis titulada “La integración de adolescentes migrantes en el sistema educativo ecuatoriano. Interpretaciones y experiencias de adolescentes migrantes venezolanos en centros públicos de secundaria en Quito”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de maestría concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

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

Quito, marzo de 2024.



---

Sara Julieta González Arcentales

## **Resumen**

La presente investigación estudia los procesos de integración escolar de la población migrante en Ecuador, en particular de los adolescentes venezolanos, entendidos como sujetos activos en formación y transformación en ámbitos emocionales y sociales que enfrentan diferentes vulneraciones de sus derechos en el proceso migratorio. Estudiamos las experiencias y percepciones de la población adolescente venezolana que está inserta en las instituciones educativas de secundaria en Quito con respecto a la idea de integración. Revisamos qué tipo de procesos en torno a la acogida de esta población se dan en el ámbito educativo, entendiendo que éste suele presentarse, no solo como un derecho, sino como un espacio de posibles procesos de integración social y cultural. Profundizamos en las vivencias cotidianas de los/as adolescentes en los centros escolares, indagamos también sobre su experiencia migratoria, su condición migratoria y económica en el país y cómo estos factores han incidido en la posibilidad que tienen los/as adolescentes de estudiar. Esta investigación trata de aportar luces sobre la temática de la adolescencia migrante, ámbito en el que son muy escasos los estudios, y en donde el concepto aglutinante de niño, niña y adolescente (NNA) ha terminado por homogenizar a una población que, sin embargo, transita por realidades distintas y enfrenta situaciones mucho más cercanas a las de las personas adultas.

## **Agradecimientos**

A Carmen Gómez, asesora de esta tesis, por el rigor, el apoyo, acompañamiento constante y por darme luces en los momentos que más necesité en este proceso.

A todas las personas que me brindaron parte de su tiempo, me dieron ánimo y entre pláticas surgieron pequeños apoyos para este trabajo. A las amigas y amigos que con su escucha ayudaron más de lo que se imaginan.

A las compañeras y compañeros que compartieron aula presencial y virtual, sus experiencias e inquietudes nutrieron este proceso.

A los/as docentes, autoridades y psicólogos educativos de la Unidad Educativa Camilo Ponce Enríquez y de la Unidad Educativa Juan Montalvo, quienes colaboraron en la investigación.

Finalmente, un agradecimiento enorme a los/as adolescentes participantes de este estudio, por su valor y sinceridad para compartir sus historias.

## **Introducción**

En la última década, la migración venezolana ha generado una amplia preocupación debido a su amplitud y a su extensión geográfica. La aguda crisis económica y política por la que atraviesa Venezuela desde 2012 ha tenido impactos severos para su población en términos de acceso a salud, educación y empleo, con una bajada importante de la calidad de vida. A su vez, muchos de los países que reciben a migrantes venezolanos/as, particularmente en la región suramericana, se han visto muy presionados por una llegada de poblaciones migrantes que no tiene precedentes, y por la inexistencia de políticas migratorias sólidas relacionadas con procesos de integración y acogida.

Según cifras de la Plataforma de Coordinación Interagencial para migrantes y refugiados de Venezuela (2023), más de siete millones de ciudadanos venezolanos se encuentran en este momento fuera del país, siendo América Latina y el Caribe la región con mayor presencia de esta población, alrededor de 6.1 millones de personas. Particularmente en América del Sur, cinco países reciben el grueso de personas migrantes y refugiadas venezolanas. Colombia, con 2.5 millones, Perú, con 1.5 millones, Ecuador con 502 000, Brasil, con 449 000, y Chile, con 444 000. De estas cifras, un número importante –no existen datos exactos– son niños, niñas y adolescentes que se han visto involucrados en procesos migratorios en muy diversas condiciones.

El volumen y la rapidez en el crecimiento de los flujos ha hecho que esta migración haya terminado siendo el foco principal de numerosos estudios (Blouin 2019; Castillo y Reguant 2017; Chávez et al., 2021; Freier y Castillo 2020; Frietez 2011; Gandini et al. 2019; García y Restrepo 2019; Herrera y Cabezas Gálvez 2019 2020; Sánchez et al. 2022), teniendo particular relevancia los centrados en el análisis de políticas migratorias tanto en clave nacional como regional, y los estudios sobre los escenarios políticos, económicos, sociales y ambientales que ha dejado el éxodo venezolano, además de los problemas que enfrentan los venezolanos/as al migrar.

Aunque en términos generales pareciera haber un interés específico sobre la migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as, en la literatura consultada existen todavía muchos huecos con respecto, por ejemplo, al volumen de aquellos/as que se desplazan solos/as o con sus familias, su rol en muchos casos como proveedores/as de remesas, así como las problemáticas que experimentan en los contextos de tránsito e instalación o cómo garantizan o no sus derechos los Estados y organizaciones humanitarias. Los trabajos de Herrera (2019), Valencia et al (2020),

Eras (2022), León Rojas (2022) y Enríquez (2022) se centran en analizar la realidad que viven los NNA migrantes venezolanos en distintos contextos de América Latina, poniendo particular atención en las necesidades sociales, económicas y emocionales de esta población y su falta de cobertura. De igual forma se hace especial mención a su inserción un mercado laboral precario y de sobrevivencia.

La población migrante venezolana, como demuestran los trabajos señalados más arriba, se enfrenta a situaciones muy complejas en los procesos de tránsito, que han alcanzado una particular importancia en este flujo concreto de población. Además, la instalación de forma más permanente en cualquier país ha estado marcada por vivencias reiteradas de violencia física o simbólica. Así, son comunes las experiencias relacionadas con detenciones, deportaciones, precariedad y explotación laboral, violencia física, sexual y psicológica, discriminación, xenofobia, limitaciones de acceso a derechos como la salud, la educación o la vivienda, que explican, en parte, la movilidad constante por los corredores latinoamericanos del sur y el suroeste de esta población (Álvarez Velasco 2020).

Además, se han ido normalizando en la mayoría de países políticas migratorias disuasorias y barreras institucionales, condicionando tanto los procesos de regularización como de instalación permanente. Con respecto a esto, la emergencia sanitaria por el Covid 19 agravó el escenario migratorio, endureciendo las políticas de control e hipervigilancia sobre movilidad en la región. En el caso de los países en América la pandemia hizo más visible las tensiones entre la migración y las respuestas de control, cierre fronterizo y suspensión de derechos para los desplazados (Álvarez 2020)

Todas estas problemáticas afectan de forma diferencial a las poblaciones migrantes, teniendo unos impactos concretos en niños, niñas y adolescentes. En esta investigación, concretamente, quisimos centrarnos en el caso de los adolescentes por ser una categoría escasamente analizada en los estudios migratorios. Los trabajos que hemos revisado que incursionan sobre el tema aportan interesantes datos y hallazgos en América Latina (Álvarez Velasco y Glockner 2018, Cañarte et al. 2022, Guzmán et al. 2020 y Herrera 2019), pero no hacen distinción entre la niñez y la adolescencia. Consideramos, sin embargo, que se trata de una categoría social separada de la niñez, que comprende una etapa compleja de la vida por los cambios físicos y emocionales que implica, y donde confluyen situaciones de vulnerabilidad y de oportunidad. Esta transición de la

niñez a la vida adulta es un tiempo donde se adquieren nuevas capacidades, y se desarrollan subjetividades específicas (Borrás 2014) que necesitan ser analizadas a profundidad.

Investigar a los adolescentes supone, por lo tanto, comprender desde otro panorama la migración y la construcción social que se ha hecho sobre ellos en el discurso político, familiar e institucional. Además, nos permite acercarnos de manera clara a sus perspectivas y posibilidades de desarrollo en las sociedades de instalación. Partiendo de esas ideas nos preocupa conocer cómo los adolescentes viven la migración, comprendiendo la salida, el trayecto y la instalación, cómo afrontan su posible integración, qué problemas enfrentan en determinados espacios y cómo lo resuelven.

Al centrarnos en ellos, nos interesó particularmente qué tipo de procesos en torno a la acogida de esta población se daban en el ámbito educativo, entendiendo que éste suele presentarse, no solo como un derecho, sino como un espacio de posibles procesos de integración social y cultural. Algunos estudios que abordan la relación entre la migración y educación en América Latina y el Caribe (Ayala 2022, Elías et al. 2022, Cerruti - Binstok 2019, Seguro y Rodríguez 2019, Cachazo 2019, y Sánchez 2013) exponen los efectos que ha tenido la migración sobre la educación en cuanto adaptación de los sistemas escolares, los procesos de segregación y la condición de desventaja en la que se encuentran los estudiantes migrantes. Algunos de ellos se centran particularmente en los procesos de integración de los NNA, señalando que gran parte de los problemas que experimentan los NNA migrantes tienen que ver con la escasez de apoyo para las familias que pasan por el sistema educativo, sumado a los prejuicios de directivos y docentes, que muchas veces desencadenan actos de discriminación implícita y explícita.

Teniendo en cuenta esta literatura nos preguntamos, de forma preliminar, si el ideal integrativo que se le presupone a la educación se verificaba en la práctica. De igual manera, si éste es posible en contextos de fuerte inestabilidad económica como los que atraviesan actualmente la mayoría de los países en América Latina, donde la migración masiva venezolana ha puesto también sobre la mesa la ausencia o fragilidad de las llamadas políticas de integración.

Ecuador se presenta, en este sentido, como un país interesante para aterrizar estas preguntas porque desde hace dos décadas ha sido un espacio de atracción de poblaciones migrantes y refugiadas de países vecinos, regionales y extracontinentales, pero también por el garantismo de derechos reconocido hacia estas poblaciones dentro su Constitución (2008) o en su Ley de

Movilidad Humana (2017). Es igualmente interesante como espacio de análisis por lo evidente de la brecha que existe entre el reconocimiento de los derechos, asentados en papel, y la capacidad para hacerlos efectivos. Esto, en medio además de una compleja situación económica y de un proceso de adelgazamiento acelerado del Estado propiciado por las políticas neoliberales de los dos últimos gobiernos.

Las primeras pesquisas de esta investigación nos llevaron a distinguir algunos programas y planes educativos de primaria y secundaria en Ecuador que incluían el componente intercultural y el reconocimiento de la presencia de población migrante en las aulas que necesitaba de apoyos específicos. Esto nos llevó a preguntarnos si eran suficientes, si eran efectivos o si respondían a la realidad concreta de los centros educativos, específicamente los de secundaria, que son los que acogen a población adolescente. También si la no implementación exacerbaba situaciones de rechazo y xenofobia dentro de los centros escolares; una situación que cada vez es más habitual en otros espacios de interacción entre poblaciones locales y migrantes.

Junto a estas preguntas específicas, otra preocupación se hacía central en la investigación. Más allá de entender la relación entre la normativa y su puesta en práctica en los colegios, buscábamos acercarnos a los adolescentes y darles relevancia a sus propias reflexiones sobre qué experimentan en los espacios educativos en los que acaban insertos; qué entienden ellos particularmente por integración; cuáles son los principales problemas y contradicciones que encuentran en estos espacios; y cómo estos problemas, según ellos, condicionan las posibilidades de sentirse integrado. Con esta aproximación queríamos evitar las posiciones adultocéntricas que han predominado constantemente en esta literatura, centrándonos más bien en sus voces y percepciones.

En función de estos cuestionamientos iniciales, formulamos la pregunta central de la investigación ¿Cómo interpretan y experimentan los adolescentes venezolanos migrantes insertos en instituciones de secundaria en Quito la idea de integración en el ámbito educativo?

Consideramos como hipótesis que las interpretaciones y experiencias de los adolescentes en cuanto a la integración en sus espacios educativos están condicionadas por muy distintas variables que van más allá de la existencia de formas implícitas o explícitas de rechazo y xenofobia que puedan venir de pares o docentes. Los imaginarios sobre la integración pivotarían así entre lo objetivo y lo subjetivo, entre la situación estructural de los centros (composición

social, ubicación geográfica, infraestructura, capacitación y concienciación de los docentes) y las realidades migratorias que viven los adolescentes en sus propios núcleos familiares (trayectorias de movilidad más o menos estables, condiciones de vida sujetas, por ejemplo, a situaciones de trabajo infantil, escasez de recursos o mala nutrición).

Para poder confirmar esta hipótesis establecimos tres objetivos específicos que buscaban, en primer lugar, indagar sobre los procesos migratorios de la población venezolana hacia Ecuador, teniendo en cuenta particularmente la situación de los niños, niñas y adolescentes y cómo el Estado ecuatoriano ha hecho frente a esta presencia en términos de políticas públicas. En segundo lugar, analizar las posibilidades o no de implementación de los planes gubernamentales en cuanto a integración de estudiantes extranjeros, en particular venezolanos, en centros públicos de enseñanza secundaria de Quito. Por último, buscamos estudiar las interpretaciones de los adolescentes migrantes venezolanos con respecto a qué entienden por integración o estar integrado, analizando desde sus experiencias cotidianas la interacción que se produce entre las condiciones de los centros, las relaciones con otros actores y sus propias condiciones sociales, económicas y migratorias.

### **Marco teórico**

La investigación relaciona dos ámbitos de los estudios sociológicos: el de las migraciones centrado en las categorías de niñez y adolescencia, y el de la educación. En un primer momento, abordamos el concepto de integración, el cual distinguimos del de inclusión y relacionamos con otros conceptos como el de discriminación y el de xenofobia. En un segundo momento nos interesamos sobre la categoría de adolescencia, la cual separamos de la niñez, pues ambas poseen dimensiones diferenciadas. Dentro del concepto de adolescencia nos fijamos concretamente en la adolescencia migrante. Finalmente, la aplicación de la idea de la integración al ámbito educativo nos sirve de conexión entre ambas categorías, pues es considerado el espacio principal en donde deben de estimularse los procesos de integración de estas poblaciones.

En primer lugar, entendemos la integración como un interacción cultural, simbólica e identitaria entre nacionales y extranjeros que no está sujeta a una fórmula o modelo establecido únicamente desde las normativas, sino que también versa sobre las realidades, experiencias, sentires y acciones de los migrantes en las sociedades de instalación (Canavero 2004). González (2014) considera que la integración se encuentra atravesada por dos dimensiones importantes. Una

primera subjetiva, pues es partir de factores inmateriales como el sentimiento de pertenencia o el rechazo social. Junto a ello también es necesario pensar en factores objetivos como el acceso igualitario a derechos, empleo, servicios, educación, salud y vivienda digna que permiten una integración efectiva. La segunda dimensión transaccionalidad, es decir, que la idea de integración está atravesada en las sociedades de instalación por la lógica de que el sujeto migrante solo puede integrarse en la sociedad de instalación si es capaz de desprenderse de su origen (relaciones, costumbres y cultura).

Esta segunda dimensión nos lleva a pensar en los distintos modelos de integración que han sido implementados en sociedades de recepción de poblaciones migrantes y nos interesamos particularmente en aquellos que se han desarrollado en América Latina, analizando si en dichos modelos han sido concebidos a través de la idea de igualdad o, por el contrario, se plantean como una respuesta de adaptación obligatoria de la cultura minoritaria en su encuentro con una cultura mayoritaria (Ruiz 2004).

En cuanto a la segunda de las categorías, la de adolescencia, mostramos cómo ésta ha sido encasillada dentro de la categoría aglutinante de NNA, operativa, pero débil en términos analíticos, la cual impide tener en cuenta que este grupo de población está conformado por sujetos con dinámicas, interacciones y prácticas propias, cuyo comportamiento obedece a su entorno y circunstancias, y sus comportamientos no pueden supeditarse simplemente a las decisiones de los adultos. De hecho, la mediación adulta sobre las características y comportamientos de los adolescentes anula la comprensión de esta categoría y esto, a su vez, provoca un desinterés sobre las problemáticas que viven estas poblaciones (Silva 2021). La visión adultocéntrica ha reducido a los adolescentes, además, a dos cuestiones: o bien los concibe de una forma estigmatizante, cuando se les mira como posibles delincuentes, o bien idealizada en una dimensión utilitaria, es decir, cuando se les considera personas que van a tener algún tipo de utilidad para la sociedad (Calderón 2017).

Estas posiciones ambivalentes están particularmente presentes en los adolescentes migrantes; poblaciones que, en términos generales, reciben poca atención y son poco atendidas. Consideramos a los/as adolescentes migrantes como sujetos activos que transitan por cambios significativos en los ámbitos emocionales y sociales, y que, además, por su situación de movilidad, están expuestos/as a mayores vulnerabilidades (Silva 2021). Es por esto que en la

investigación nos interesamos particularmente por los procesos de integración de estos grupos, tomando como ámbito de análisis la educación.

Las instituciones educativas son espacios donde se gesta la convivencia entre pares, la construcción de la identidad, las experiencias que marcan las decisiones futuras de los adolescentes, por eso son espacios que merecen particular atención, pues representan en sí mismas un termómetro social. En términos migratorios, igualmente, los espacios educativos se emplazan como escenarios fundamentales que marcan los aciertos y desaciertos de las políticas públicas (Bustos 2016) particularmente las que tienen que ver con la integración migrante.

### **Marco metodológico**

La tesis se apoya en una metodología cualitativa, la cual permite desarrollar explicaciones interpretativas sobre la investigación empírica. Según Corbertha (2010), la investigación cualitativa posee una concepción inductiva y mantiene una relación abierta e interactiva entre la teoría y la investigación, trabajando sobre las subjetividades, representaciones, hábitos, actitudes y pensamientos de los actores sociales. Esta investigación se propuso conocer la realidad cotidiana de los adolescentes venezolanos en centros educativos quiteños y sus experiencias con respecto a la idea de integración, por lo que el uso de una metodología cualitativa resultaba adecuado para dar respuesta a este objetivo.

Por otra parte, la investigación se basa en un acercamiento etnográfico. Se entiende que la etnografía ofrece una descripción de aspectos concretos de la vida social considerando los significados dados por los actores involucrados (Restrepo 2015). Este método nos permitió dar mejor cuenta sobre las situaciones que vive el grupo de adolescentes venezolanos insertos en varias instituciones educativas de Quito y de las prácticas escolares que se desarrollan en ellas. Del mismo modo, posibilitó la observación de las relaciones que se dan dentro de los centros, convivir con los diferentes actores que interactúan en su interior, ver las problemáticas que les aquejan y analizar cómo los adolescentes migrantes conciben la idea de estar integrado o de sentirse excluido.

Para este estudio consideramos como unidad de análisis a los adolescentes venezolanos que se encontraban estudiando en dos centros educativos públicos de secundaria en Quito: la Unidad Educativa Camilo Ponce Enríquez y la Unidad Educativa Juan Montalvo, ubicados en el norte y centro-norte de la ciudad respectivamente. Ambas instituciones pertenecen al sostenimiento fiscal

y tienen algunas problemáticas parecidas, pero mantienen realidades contrastantes. La elección en concreto de estas dos unidades educativas se debe a que ambas aparecían en el registro del Mineduc como instituciones en las que habían inscritos estudiantes venezolanos. Nos interesó en un principio que la cantidad de población estudiantil migrante era muy diversa en los dos lugares, pero sobre todo, después de los primeros acercamientos a las instituciones, que había otros factores muy interesantes como el tamaño y la ubicación geográfica dentro de Quito, la dotación de infraestructuras y de recursos educativos, la historia y el prestigio de cada plantel, la historia de acogida migrante en el barrio en donde se emplazan los colegios, que podrían tener una relación directa con las formas de integración de estas poblaciones.

Así, la primera institución, con un número mucho más reducido de estudiantes, mostraba sin embargo una presencia mucho mayor de poblaciones migrantes, sobre todo venezolanas. Esto nos pareció interesante, porque permitía analizar la composición de los barrios y ver si la existencia de más o menos población extranjera ejercía de elemento diferenciador en las formas de entender o de posibilitar la integración. Mientras que la segunda institución, a pesar de tener un número mucho menor de estudiantes migrantes es un centro que, sin embargo, funge continuamente como institución piloto para programas de inclusión y mejora educativa dadas por el Mineduc.

En cuanto al desarrollo del trabajo de campo cabe señalar que, aunque ingresar al sistema educativo fue factible a partir de un proceso administrativo en el Mineduc, donde se valida si la investigación que se ha propuesto es pertinente y en las instituciones educativas las autoridades de los planteles se presentaron abiertos a apoyar el proceso, encontramos muchos desafíos para llevar el trabajo de campo. Algo que nos llamó mucho la atención fue la ausencia o desactualización de datos sobre población migrante. No existían, por ejemplo, informaciones actualizadas que indicaran cuántos estudiantes insertos en los planteles eran migrantes venezolanos/as. Fue necesario, de hecho, levantar una base de datos mientras realizamos el trabajo de campo para contar con esa información.

Por otra parte, el temor de los representantes de los adolescentes venezolanos a que sus hijos se vieran expuestos a situaciones de discriminación por hablar sobre su proceso migratorio impidió que algunos adolescentes a los que nos acercamos participaran en el estudio. Luego de una serie de explicaciones se logró contar con el consentimiento escrito de la mayoría de los representantes.

Antes de abordar y trabajar con los adolescentes se realizó un proceso de inmersión en el espacio escolar de cada institución, recorrimos las instalaciones, conocimos sus aulas, los espacios comunes de encuentro para los estudiantes, así como también las áreas deportivas y también las oficinas de docentes, psicólogos y autoridades. Al adentrarnos en estos espacios fuimos testigos del estado material de los centros educativos y observamos la existencia de espacios abandonados que facilitan que los estudiantes los ocupen para consumo de drogas, alcohol o peleas.

Trabajar con adolescentes supuso un gran desafío, ya que muchos de ellos mostraban incomodidad y temor. Fue necesario, en ese sentido, partir de temas de su interés para que su inicial desconfianza fuera disminuyendo y pudiesen hablar sin sentir recelo. La estrategia de dialogar con ellos sobre su vida y familia en Venezuela provocó en ellos emociones diversas que, en la mayoría de los casos, aumentaron las ganas de contar sus historias. La confianza adquirida nos permitió saber finalmente aquellos adolescentes que combinan educación con trabajo, qué tipo de actividad laboral ejercían y qué les significa física y emocionalmente desempeñar ambas actividades. Las entrevistas se realizaron dentro de los recintos escolares, a través de un cronograma validado por las autoridades de ambas instituciones, procurando que la jornada habitual de los/as adolescentes no se alterara.

Por otra parte, trabajar con los estamentos de los docentes también fue un reto, ya que no muchos lo hicieron por voluntad personal, sino que respondieron a un llamado de las autoridades, específicamente del Colegio Juan Montalvo. Mientras que los docentes del Colegio Camilo Ponce Enríquez si bien fueron colaboradores, pidieron no ser identificados por recelo a que pudiese haber consecuencias como pérdidas de sus puestos de trabajo. Recalco estas particularidades porque esto también se refleja en cómo participaron los docentes y en las dificultades que muchas veces encontramos en obtener informaciones que fueran válidas para esta investigación.

Finalmente, destacamos aquí que la investigación en las dos instituciones buscaba comparar las posibilidades de integración en los dos colegios, pues aun siendo colegios públicos tenían características diferentes. Somos conscientes de que la comparación entre estas dos instituciones no hace de este estudio algo exhaustivo, existen instituciones educativas de distinta naturaleza en Quito en las que estos procesos pueden darse de forma diferenciada, pero aquí ponemos el zoom en estas dos instituciones que muestran a través de la acogida de población migrante otras

problemáticas ligadas a la falta de financiación de la educación pública a nivel nacional. Algunos puntos de comparación que se encuentran con más detalle en el capítulo III son: las diferencias y similitudes en cuanto a las prácticas educativas lideradas por cada institución, los desafíos en contrarrestar problemas en la población estudiantil en temas de discriminación, consumo de sustancias, pandillas, uso y estado de los espacios escolares, la identidad educativa.

### **Principios éticos**

La investigación presentó algunos retos éticos relacionados con el trabajo con adolescentes, pero también con la cuestión de la confidencialidad. En el caso de los adolescentes, para mantener la confidencialidad de su identidad se utilizan nombres ficticios en los extractos de los testimonios que utilizo en la tesis, asegurando que la información recopilada no pueda identificar ni a las personas ni a la institución a la que pertenecen. Además, en estricto apego a los protocolos de seguridad del MINEDUC, la participación de los estudiantes migrantes fue previamente consultada, voluntaria y consentida por parte de los padres de familia y de los adolescentes a través de formularios donde se explicó detalladamente los objetivos, la metodología y la duración del estudio. En cuanto a docentes, de igual forma, se utilizaron nombres ficticios para salvaguardar su identidad.

En cuanto a la privacidad de la institución, desde el principio del trabajo en campo se mantuvo una comunicación transparente y directa con las autoridades de los planteles educativos, así como también con la aprobación del estudio por parte del Mineduc, sin embargo, muchos de los docentes señalaban cierta incomodidad y miedo con que se supiera en el estudio de qué institución eran parte. Al ser un trabajo comparativo con dos instituciones cuyo nombre aparece desde un inicio se hacía muy difícil propiciar ese ocultamiento. Lo que decidimos es que, si bien las instituciones aparecen claramente descritas en el capítulo contextual, no relevamos nunca en los capítulos metodológicos de qué institución era la persona (fuera docente o estudiante) y también hicimos una selección de fotografías de forma que no pusimos aquellas imágenes que pudieran claramente generar algún malestar para la comunidad educativa.

Cabe señalar igualmente que durante el trabajo de campo se aplicaron cuatro técnicas distintas para la recolección de información:

**Análisis de documentos.** Se revisó fundamentalmente marco normativo sobre migración y educación en Ecuador, con el fin de entender cuál ha sido la respuesta institucional ante el

fenómeno migratorio venezolano. También se llevó a cabo una revisión de documentos del Ministerio de Educación y de los Distritos escolares que trabajan sobre la población en condición de movilidad, así como de los planes de integración para poblaciones migrantes en el sistema escolar. Esto permitió conocer de forma ampliada lo que se ha trabajado desde el Estado en materia de derechos, migración e integración en relación a los niños, niñas y adolescentes, cómo se han ejecutado estos planes y si son suficientes.

**Observación participante.** Esta técnica fue clave para adentrarse en los planteles secundarios seleccionados y explorar las instalaciones, los ambientes escolares donde se relacionan los adolescentes migrantes e identificar los comportamientos de los adolescentes entre ellos y con otros actores como docentes.

**Entrevistas semiestructuradas** a las/los estudiantes venezolanos/as insertos/as en estos centros. Se aplicó un total de 17 entrevistas, 9 en el Colegio Juan Montalvo y 8 en el Colegio Camilo Ponce Enríquez. A través de esta herramienta, en primer lugar, se recabó información sobre la trayectoria migratoria de los adolescentes, si fueron sujetos de toma de decisiones o no, si en el desplazamiento estuvieron acompañados y cómo fue su experiencia al llegar al país. En segundo lugar, se indagó sobre los procesos de inserción escolar, si la educación en Ecuador se concibió como una prioridad para sus familias o como una opción, especialmente para aquellos adolescentes cuyos padres no cuentan con un empleo formal. También se les consultó cómo fue su trámite de ingreso, que obstáculos les supuso o si por el contrario lo vivieron sin dificultad. En esta misma línea, al ingresar a las instituciones nos centramos en indagar sobre sus percepciones del entorno escolar, el trato que recibido de parte de sus compañeros/as y profesores/as. Cómo se sienten en estos espacios y qué piensan de la educación que reciben en el país.

Los testimonios de los adolescentes sirvieron para situar la realidad que viven en los centros escolares y cómo a partir de ello han formado la noción de si se sienten integrados en el sistema educativo y en el país. También dieron cuenta del estado de su salud mental y emocional. La afectación emocional de esta población constituye una dimensión de sus vidas que muchas veces no es tomada en cuenta y que influye en su rendimiento escolar y su comportamiento, principalmente para aquellos adolescentes que todavía atraviesan un duelo por la separación familiar, procesos de adaptación forzada, falta de redes de apoyo de otros adolescentes y el temor a ser víctimas de situaciones de violencia.

Por otra parte, también se aplicó entrevistas a los otros estamentos escolares. Un total de 8 docentes participaron de las entrevistas, 3 en el Colegio Juan Montalvo y 5 en el Colegio Camilo Ponce Enríquez. En cuanto a las autoridades se aplicó un total de 3 entrevistas, 2 en el Colegio Juan Montalvo y 1 en el Camilo Ponce Enríquez, y finalmente con el personal del Departamento de Bienestar Educativo se aplicó una entrevista a los coordinadores de cada institución. Al ser estamentos que están en relación directa con los adolescentes sus testimonios fueron clave para comprender el manejo interno, los protocolos y demás guías que aplican con la población en condición de movilidad. Las entrevistas también facilitaron identificar los discursos y percepciones que tienen los docentes y autoridades para trabajar con el alumnado migrante, los posibles prejuicios, estereotipos y actitudes excluyentes.

Una de las grandes debilidades del sistema escolar ecuatoriano es la insuficiencia de capacitaciones continuas que sensibilicen a actores clave. Esto da cuenta de la necesidad de indagar con mayor profundidad en el papel que juegan los docentes frente al fenómeno migratorio: si están preparados para trabajar con estas poblaciones, qué implica para ellos la nueva situación, si reciben el apoyo necesario. En las entrevistas algunos docentes se mantuvieron reacios, y señalaron que su mayor temor eran las posibles sanciones o repercusiones que pudieran tener por parte de autoridades si hablaban de los problemas internos. Para quienes accedieron a colaborar, conocer su experiencia facilitó detectar las falencias y carencias de los programas educativos. En cuanto a las autoridades su mayor esfuerzo parecía estar en mantener la imagen de la institución, procurando que no se viera empañada por los problemas que pudiesen salir de la investigación. La necesidad de mantener una imagen de aparente normalidad y buen funcionamiento contrastaba, sin embargo, con los problemas de los que fuimos constantemente testigos.

**Grupo de discusión.** Esta técnica se planificó para aplicar a estudiantes venezolanos y docentes de ambos planteles, sin embargo, las actividades de cada institución dificultaron aplicar este instrumento como había sido planificado inicialmente. Solo pudimos desarrollar un grupo de discusión con seis estudiantes del colegio Camilo Ponce Enríquez. En él se produjo una interacción abierta con el grupo de adolescentes sobre su vida en el centro educativo. El grupo coincidió en su mayoría sobre las situaciones que experimentan en la institución. También ayudó a que reconocieran los conflictos comunes que tienen con sus pares y profesores. En este proceso también se dieron momentos de tensión entre los adolescentes relacionado a su comportamiento y

vínculo entre ellos. Cabe mencionar que el grupo comprendió a adolescentes de distintas edades y grados escolares, sin embargo, algunos ya se conocían con anterioridad.

Para el análisis de la información recopilada a partir de las entrevistas, grupo de discusión y observación participante se procedió a la construcción de categorías, códigos y subcódigos para identificar temas específicos que obedecen a los objetivos de la investigación y de los cuales también se derivaron algunos temas emergentes para desentrañar las matices y patrones inherentes a las experiencias y percepciones de los adolescentes sobre su integración en los centros escolares.

Partimos de la categoría Desplazamiento e Instalación (la salida, trayecto, llegada e instalación en Ecuador), utilizamos el código experiencia migratoria, con ello indagamos las vivencias de los adolescentes en sus viajes, si fueron o no acompañados, si fueron sujetos de tomas de decisión o por el contrario siguieron órdenes de sus familiares. Cómo fueron recibidos, con quiénes residen y, finalmente, una vez instalados en el país, si ingresar a los centros educativos fue sencillo o no.

La categoría Dinámicas de Integración Social se construyó a partir de códigos como noción de integración, expectativas y miedos, redes sociales escolares, desafíos y barreras, experiencias de discriminación, adaptaciones y perspectivas a futuro. Esto permitió identificar situaciones semejantes que viven los adolescentes migrantes en ambos colegios, pero también reconocer las variaciones en las experiencias de los estudiantes, contribuyendo a una comprensión más amplia y contextualizada de la integración en los centros escolares. A partir de ello se derivaron temas emergentes como el sentido de identidad y pertenencia dentro y fuera de las instituciones, el estado emocional de los adolescentes y los duelos migratorios que todavía atraviesan, adaptación académica, perspectivas a futuro sobre su educación y residencia en Ecuador.

Consideramos importante también conocer la voz de los docentes quienes trabajan con estas poblaciones, debido a que sus testimonios también abrieron la comprensión sobre su trabajo con los/as adolescentes migrantes y como trabaja el sistema educativo para integrarlos. Fue clave conocer el acceso a programas específicos, si existen servicios de orientación y acompañamiento y si es que en la práctica se dan las adaptaciones curriculares enfocados en las poblaciones migrantes.

## **Estructura de la tesis**

La tesis se divide en cuatro capítulos. En el primero, de corte teórico, se abordan distintas nociones sobre el concepto de integración en relación con los procesos migratorios. Establecemos una diferenciación con otro concepto, el de inclusión, y explicamos por qué consideramos el de integración como una noción interesante para entender las formas de inserción de las poblaciones migrantes en espacios educativos. En una segunda parte, nos centramos en la categoría de adolescencia y cómo desde ella podemos analizar los procesos migratorios y de integración.

En el segundo capítulo, realizamos una revisión contextual sobre los flujos migratorios de población venezolana, haciendo particular hincapié en los niños, niñas y adolescentes de esta nacionalidad. Ponemos en primer lugar un énfasis en América Latina y posteriormente nos centramos en Ecuador. Las problemáticas de la migración venezolana, en términos generales, nos dan pautas para entender las distintas situaciones que experimentan los NNA tanto en los procesos migratorios como en la instalación. Por último, llevamos a cabo una revisión de las políticas migratorias que se han llevado a cabo en Ecuador con respecto a esta población.

El tercer capítulo se compone de tres partes que convergen sobre el análisis de la cotidianidad de los centros educativos investigados. Partimos de una revisión sobre normativa y política pública en materia de educación y cómo se ha ido insertando la idea de integración en ella. Este primer punto busca poner en contraste lo que señala la normativa y lo que se produce en la práctica. Para ello, en un segundo momento, se realiza una descripción densa de los centros educativos que se han elegido para la investigación, visibilizando las problemáticas internas y cómo estas impactan en la recepción de la población migrante venezolana. Por último, nos centramos en los problemas principales identificados en los dos centros educativos por los docentes y autoridades de estos planteles; identificamos las dificultades que encaran los/as profesionales al trabajar con población extranjera, con conocimientos escasos acerca de los procesos educativos interculturales, y escasas capacitaciones sobre procesos de movilidad.

Una vez entendidos los contrastes entre las planificaciones estatales y lo que ocurre en la cotidianidad de los centros, el cuarto capítulo aborda a profundidad las percepciones de los adolescentes venezolanos con respecto al contexto descrito en el capítulo tres, y lo que entienden ellos y ellas por integración a través de sus vivencias cotidianas en los colegios. Aquí nos ha interesado pensar en la integración tanto en términos de relaciones sociales (profesorado,

autoridades, compañeros ecuatorianos o de otras nacionalidades) como en términos educativos, de formación y de expectativas futuras. Hemos tenido en cuenta, además, cómo factores como la clase social, la situación familiar y administrativa, influyen en dichas percepciones.

## **Capítulo 1. Revisando el concepto de integración: desafíos para la adolescencia migrante en los espacios escolares**

El presente capítulo tiene como objetivo comprender desde la teoría las distintas situaciones (inclusión, exclusión, discriminación, xenofobia) que experimentan los adolescentes migrantes venezolanos insertos en instituciones escolares ecuatorianas. Desde el discurso político se tiende a señalar de que los espacios escolares son lugares de inclusión social (Alarcón, 2020) para poblaciones migrantes a través de procesos de convivencia intensivos, de ahí que sea un ámbito de debate y de construcción prioritaria de política pública.

En el capítulo revisamos el concepto de integración, sus límites y potencialidades, así como su relación con otro término, el de inclusión, pues a menudo se utilizan indistintamente como si fueran sinónimos. En este sentido, el laberinto de sensaciones que los adolescentes migrantes experimentan cotidianamente en los espacios escolares con otros pares, docentes y autoridades, en donde están presentes procesos de exclusión, discriminación y xenofobia, pero también de inclusión, colaboración y solidaridad, nos permite señalar los problemas que presenta el término, pero también complejizarlo para darle una mejor utilidad.

Para ello, nos acercamos en primer lugar a las discusiones teóricas que se han producido en Sociología de las migraciones sobre los conceptos de integración e inclusión, enmarcando el primero en términos culturales y el segundo relacionándolo con el acceso a derechos. Nos fijamos además en cómo el concepto de integración dio lugar, particularmente en los países del norte, a distintos modelos de comprensión sobre la gestión de la diversidad: el asimilacionismo, la multiculturalidad o la interculturalidad; y tratamos de entender la validez que tendrían estos modelos en el espacio migratorio latinoamericano.

En un segundo momento, buscamos entender cómo se articula el concepto de integración con la categoría específica de la de adolescencia, concretamente, con la de adolescencia migrante. Entendemos que esta población está compuesta por sujetos activos, en formación y transformación en ámbitos emocionales y sociales que, debido a su condición de movilidad, enfrentan distintas problemáticas que los vuelven más vulnerables.

Se entiende la adolescencia como una etapa de la vida de las personas donde se moldean las subjetividades a partir de formas específicas de relacionamiento con la sociedad (Silva 2021) por lo que, el hecho migratorio y las vivencias que le están aparejadas, sobre todo en espacios como

la escuela, puede tener unos impactos muy importantes en esos procesos de subjetivación y de comprensión sobre la realidad que les rodea. Para ello, revisamos estudios (Altarriba 2022; Borrás 2014; Dávila León 2004; García Suárez - Parada 2018; Silva 2021) y aportes que ponen en cuestión cómo se construye la categoría de adolescente, y de adolescente migrante, desde una visión adultocéntrica en el que suele victimizárseles, pero también criminalizárseles.

### **1.1 Revisando el concepto de integración: límites y potencialidades. Inclusión e integración, una necesaria distinción**

La inclusión y la integración son dos términos que frecuentemente se confunden o son utilizados como sinónimos, lo que reduce la complejidad que tiene cada una de las categorías. Por este motivo, es necesario definirlos y diferenciarlos para comprender cuáles son sus dimensiones distintivas, cómo han sido pensados y aplicados en la práctica política y social, particularmente en temas de migración.

Camero (1998) señala que el concepto de inclusión se conceptualizó en Europa a partir de su contrario, la exclusión. Particularmente la exclusión social se conceptualiza desde la década de 1970, para referirse a la ruptura de los lazos que se produce en poblaciones que, por diversas circunstancias, se ven marginadas: pobres, desempleados, discapacitados. Para García Roca (1998) la exclusión no solo está en lo social, sino que se presenta igualmente en factores de orden psicológico; incluso ambas dimensiones van aparejadas, pues la carencia material genera igualmente situaciones de inestabilidad y afectaciones en la subjetividad.

Es con el proceso de globalización y el afianzamiento del sistema neoliberal en la década de 1990, que la exclusión se piensa más allá de la pobreza y la marginalidad, y comienza a asociarse con el no acceso o ejercicio de los derechos de ciudadanía (Rangel 2021). En este sentido, autores como Carrasco y Suárez (2018), Cecchini et al. (2015), Muñoz y Barrantes (2020) coinciden en señalar que la idea de la inclusión surge aquí desde una visión política-normativa aplicada a los sistemas de protección social y reconocimiento de derechos con el propósito de garantizar la igualdad entre los individuos (Rangel 2012).

Para Felder (2018), el propósito de la inclusión es incorporar a todas las personas, en similares condiciones, a las distintas relaciones interpersonales. La inclusión se asienta en los marcos normativos, leyes y reglamentos de una sociedad y en el reconocimiento de la legitimidad de sus

miembros. La inclusión según este autor, es una forma de reconocimiento del otro en distintos niveles y desde la norma jurídico-política.

Desde estos enfoques, por lo tanto, la inclusión social se entiende de dos maneras. La primera, considera que la inclusión está relacionada a una reacción o respuesta social que tiene que ver con que la justicia, los esquemas culturales institucionalizados que limitan la participación de ciertos individuos en la vida social, y el reconocimiento del otro se da a partir de las desigualdades materiales. La segunda, concibe la inclusión a través de la norma, lo cual no excluye la existencia de las desigualdades, más bien tiene en cuenta la exclusión para promover políticas de inclusión. Ambas posturas, como señala Rangel (2012), están relacionadas en la medida en que se encuentran institucionalizadas por el Estado, encargado de crear los medios legales y de control de la inclusión. En el caso específico de los migrantes, la inclusión se utiliza como medio de reconocimiento de sujetos no nacionales a través de garantizar su acceso a derechos en condiciones de igualdad dentro de las sociedades receptoras (Rangel 2021).

De esta forma, el debate sobre la inclusión recae en el accionar normativo de garantizar derechos e igualdad, pero se traduce en una instrumentalización política, debido a que está pensado desde un funcionamiento que no altere los sistemas establecidos, pues en la práctica el acceso desigual a derechos y la discriminación sigue produciéndose.

Junto al concepto de inclusión, encontramos el de integración. Éste tiene también una relación estrecha con la noción de exclusión social, apareciendo como un objetivo de programas y proyectos sociales en donde se busca resolver los problemas de sectores marginados o de quienes son vistos como no pertenecientes al lugar, pero desde un punto de vista más relacional y cultural (Penninx 2006).

En el ámbito de las migraciones se ha interpretado como un proceso de interacción en términos culturales entre los migrantes y las sociedades de recepción (Solé et al 2002), puesto que los migrantes son vistos como portadores culturales, pues más allá de diferencias lingüísticas, están influenciados por los marcos referenciales de los grupos sociales a los que pertenecen en términos de valores, creencias y actitudes (Ruiz 2004).

Para Ruiz (2004), la integración no puede estancarse sin embargo en una conceptualización, se necesita que este término sea operativo para el análisis de la realidad, la definición de objetivos y que estos finalmente propongan actividades coherentes que puedan ser evaluadas. Desde el

enfoque psicosocial propone entender la integración como un proceso de identificación con la cultura de origen, pero también de interés y valoración hacia los nuevos grupos de la sociedad receptora.

Esto es posible a través de respuestas adaptativas que dependen de los entornos en donde se insertan los migrantes y que pueden ser más o menos hostiles a su presencia. Ante esto, Mariana Ruiz (2004) identifica tres posibles respuestas de adaptación: 1. La asimilación, que es el rechazo de su cultura de origen y una valoración mayor de la cultura de la sociedad receptora. 2. La separación, cuando se mantiene un arraigo en la cultura de donde se proviene. 3. La marginación, cuando no se han roto lazos con el grupo de pertenencia y tampoco se establecen nuevas relaciones con la sociedad del país receptor. La autora aclara que esta última situación no se da por voluntad propia, sino que es consecuencia de la desvinculación con los grupos de la cultura de origen por diferentes circunstancias y el ambiente de rechazo y hostilidad que puedan vivir en la sociedad de instalación.

Particularmente las construcciones sociales desigualitarias y excluyentes inciden en las relaciones entre los migrantes y las poblaciones nacionales. Frente a esto, la idea de integración persigue insertar a las personas migrantes en la sociedad en términos culturales y de participación. Para Esser (1993), la integración es una situación de igualdad personal o relacional. En este sentido, la categoría se relaciona, no con una dimensión normativa, como veíamos en el caso de la inclusión, sino a través de una dimensión sociocultural que nos interesa particularmente en esta tesis.

Desde su llegada a la nueva sociedad de instalación, los migrantes buscan asegurarse una posición en sentido material, a través del acceso a derechos (trabajo, vivienda, salud, educación), pero también en el sentido relacional, social y cultural. De esta forma, la integración, según Penninx (2006), es un proceso mediante el cual el individuo se convierte en parte aceptada de la sociedad. Esta definición, según el mismo autor, tiene dos direcciones a considerar. Por un lado, debe entenderse como un proceso y no como un resultado final. Por otro lado, no necesita de un requisito en particular para que el migrante sea acogido en la sociedad receptora.

Nos interesa destacar esta idea de la integración como proceso. Heckman (2006) establece que dicho proceso se ve reflejado en la sociedad receptora en tres diferentes niveles: macro, meso y micro. En el nivel macro se encuentran las estructuras económicas, políticas y socioculturales que influyen de forma directa en los individuos en tanto oportunidades y restricciones. Aquí se

asientan las políticas estatales, la economía o los discursos sociales. En el nivel meso, se ubican los contextos institucionales y organizativos de las relaciones sociales, aquí se encuentran las redes, organizaciones, mercados, básicamente el capital social de una persona. Estos son determinantes para el proceso de integración porque no responden mayormente a resultados de políticas o acción estatal, más bien la integración se da en el intercambio mercantil de bienes y servicios de distinta naturaleza. Finalmente, en el nivel micro están los determinantes de la acción social de los individuos, donde se definen situaciones, necesidades, intereses, motivos y recursos entre los nacionales y los migrantes. En esta tesis, nos interesa revisar principalmente los procesos que tienen lugar en el nivel micro y su interacción también con el nivel macro.

### **1.1.1 Modelos de integración**

En función de lo anterior, vemos que el concepto de integración no solo es complejo, sino que puede ser entendido de muy diversas maneras dependiendo de las sociedades receptoras, puesto que los mismos procesos migratorios son también percibidos de forma muy distinta. Las reacciones pivotan generalmente entre la acogida y el rechazo, dependiendo de si las poblaciones migrantes forman parte de colectivos deseados o indeseados, lo cual suele estar marcado por factores de clase, raza, género o nacionalidad, esto, sumado a las condiciones de cada país relacionadas a las políticas – sociales sobre migración que suelen estar enmarcados en situaciones de restricción derivados de proyectos gubernamentales que tratan de evitar flujos migratorios indeseados (Aruj 2008).

De igual forma, cuando la percepción sobre la masividad de la migración es significativa, provoca en las poblaciones nacionales un sentimiento de aprensión y miedo, viéndose a las personas migrantes como potenciales amenazas en términos de competencia laboral o de recursos escasos, de puesta en cuestión de la identidad nacional o de inseguridad (de León 2019). Por lo tanto, hablar de integración, no solo conduce a pensar en la interacción que pueda producirse entre poblaciones, sino a analizar cómo se producen y se construyen dichas interacciones, así como lo que entienden las sociedades de instalación por el concepto “integrar”.

Frente a estas potenciales 'amenazas' y la preocupación de asegurar algún tipo de cohesión social entre nacionales y extranjeros, los Estados receptores, particularmente en las sociedades del norte buscaron desde la segunda mitad del siglo XX dar respuestas a estas problemáticas (Uldemolins

2013). La integración se emplaza, así, como una situación a alcanzar por distintos países europeos cuando empiezan a percibir que las poblaciones migrantes que han ido llegando en el periodo post Segunda Guerra Mundial van a quedarse de forma permanente. Las formas de pensar esta integración van a ser muy diversas y tienen que ver, en gran parte, con la construcción histórica de los Estados-nación, sus pasados coloniales y sus tradiciones migratorias.

En los estudios sobre migraciones, el concepto de integración, entendido como un modelo de gestión de la diversidad cultural, ha generado distintos abordajes dependiendo de las prácticas estatales que marcan las formas en que los migrantes se debían incorporar en las sociedades receptoras, los tipos de relaciones que debían mantener con las instituciones y la sociedad, las políticas públicas destinadas a tal integración, la vinculación con la cultura y la identidad, o las obligaciones y oportunidades (Medina Audelo 2016). En este sentido, la idea de la integración se ha construido en las sociedades del norte fundamentalmente desde tres modelos distintos. Hay que señalar, sin embargo, que estos solo pueden ser pensados como tipos ideales. Nos referimos a la asimilación-aculturación, al multiculturalismo, y la interculturalidad.

En el primer enfoque, el asimilacionista, la integración se entiende como una adaptación forzada del migrante en términos sociales, lingüísticos y culturales. Este modelo señala a las poblaciones de otras culturas que la condición ciudadana está dada siempre y cuando se acepten los patrones culturales y funcionales de la sociedad de instalación (Vansteenberghe 2012). Esto obliga, en principio, a las poblaciones migrantes, a renunciar a sus rasgos identitarios y culturales, adoptando los valores y las prácticas sociales de la sociedad receptora. Según López Salas (2005), este proceso es unidireccional y tiene una importante carga etnocéntrica, al mirarse negativamente lo diferente porque se interpreta que atenta contra la cohesión social. En este modelo se situó, por ejemplo, el Estado francés, el cual organizó la noción de ciudadanía entorno a valores y comportamientos socioculturales republicanos, los cuales han chocado explícitamente con grupos sociales con tradiciones fuertes en términos culturales y religiosos como musulmanes y judíos (Vansteenberghe 2012).

Frente a este modelo, otras sociedades han optado por enfoques de integración basados en la multiculturalidad, modelo que reconoce y favorece la autoorganización de las diversas culturas, la coexistencia y cohabitación de estos grupos en una misma nación, expresando, en principio, un respeto hacia la cultura del otro. A pesar de que estos principios pueden resultar positivos, este

modelo pierde efectividad en su practicidad cotidiana, debido a que los grupos culturalmente distintos acaban siendo segregados o aislados por la cultura dominante, ya que se les asigna un valor menor (Vansteenberghe 2012). Los nacionales tienden a percibir a los migrantes como grupos sociales que ponen en peligro la unidad de la sociedad, lo que incita a los grupos nacionales a asegurar y defender dicha unidad social.

El modelo multicultural ha sido implementado estratégicamente por países como Suecia, Holanda y Gran Bretaña. Rex (2002) sitúa precisamente los límites del modelo multicultural en el caso británico. Si bien en el discurso mediático y popular, el multiculturalismo se vio como un factor positivo en las grandes ciudades, con el tiempo fue rechazado y concebido como negativo y un peligro constante para la unidad nacional. Berry (1999, citado en Rex 2002), considera que el multiculturalismo parte de una visión restringida de la realidad de las poblaciones migrantes, al considerar a los grupos étnicos como entidades meramente culturales y no políticas.

En cuanto al modelo intercultural, considera que el proceso de integración debe basarse en una adaptación mutua entre el migrante y la sociedad. Parte así de la idea de que la integración debe fundarse en el respeto, el derecho a mantener una cultura propia, y a reconocer la igualdad dentro de las diferencias. Para Giménez (1996), la incorporación del migrante implica que la sociedad receptora debe aceptar y adherir los cambios que se consideren necesarios para que las poblaciones migrantes tengan las mismas condiciones de igualdad, derechos, obligaciones y oportunidades que el resto de ciudadanos nacionales. Esta perspectiva hace referencia a aspectos axiológicos y normativos debido a que apela a valores de la igualdad en derechos y oportunidades, al derecho a la cultura, a la identidad, al reconocimiento y a la convivencia de la diferencia, además de establecer los tipos de relación, instrumentos y cambios que conlleva una integración que se produce en términos bidireccionales (Medina Audelo 2016).

En principio, este modelo, basado en la participación y el encuentro entre culturas, el entendimiento, la observación y la conversación mutua (García Roca 2002; Marina 2002; Berry 2005; Ramírez Eras 2001) se ha generalizado en el discurso político y social como el ideal, pero esto se ha traducido más en una moda discursiva que en una realidad. Según Vansteenberghe (2012), para que la interculturalidad no acabe siendo una utopía, es necesario tener en cuenta la dimensión del mestizaje, que fue y es una forma de encuentro entre grupos, y solo será válida siempre y cuando haya enriquecimiento, horizontalidad y mediación. De esta manera, se puede

reducir la tendencia a la subordinación que acaba produciendo la cultura que se interpreta a sí misma como dominante.

### **1.1.2 La integración de la población migrante en América Latina**

Para esta tesis consideramos importante revisar la noción de integración, los modelos anteriormente analizados y su aplicación en de América Latina, poniendo particular énfasis en la migración intrarregional que se ha desarrollado con mayor intensidad desde inicios de la década del 2010.

Herrera y Nyberg (2017) señalan el constante movimiento de personas que se ha dado en la región tanto de recepción como de expulsión durante siglos. En la segunda mitad del siglo XX, la globalización y las profundas crisis económicas y políticas que azotan a diferentes países latinoamericanos provocaron una expulsión importante de personas, consolidando un fuerte patrón migratorio Sur – Norte que ha predominado durante los últimos 50 años. No obstante, al interior de América Latina el desplazamiento intrarregional y, sobre todo intrafronterizo, ha sido una constante desde el momento que se trazaron las fronteras de los nuevos Estados independientes en las primeras décadas del siglo XIX (Pellegrino 2003). Se afianza además como patrón de movilidad desde inicios del siglo XXI debido al reforzamiento de los controles fronterizos y las deportaciones en Estados Unidos, y a una política de apertura migratoria en algunos países de la región en los que se afianzan gobiernos progresistas.

Hay que señalar, no obstante, que la idea de integración surge en la región como parte de un principio de organización entre los Estados. Quispe (2010) indica que las nacientes repúblicas buscaron la unificación regional con dos propósitos: hacer frente a cualquier ataque extranjero y alcanzar el desarrollo económico y social de la región a través del comercio. Todas las formas de organización que surgieron en el siglo XX para lograr la anhelada integración regional han tenido, sin embargo, un escaso éxito<sup>1</sup>. La visión de integración se ancla, además, al eje económico y comercial regional, apuntando sus esfuerzos al establecimiento progresivo de un mercado latinoamericano que descuida los aspectos sociales, culturales y de movilidad

---

<sup>1</sup> Entre los intentos de organización regional encontramos ALALC (1960), ALADI (1980), CAN (1969), MERCOSUR (1991), CSN (2004), UNASUR (2008). Algunas de las causas que han influido para que no se concreten la mayoría de estos proyectos de integración son: la heterogeneidad de los intereses y prioridades de cada nación, la falta de compromiso y voluntad para trabajar en los proyectos a largo plazo, y los problemas de desigualdad que se arrastran desde la colonia (Quispe 2010).

poblacional entre países fronterizos. Estos factores solo empezaron a tomarse en cuenta como elementos fundamentales para propiciar la integración regional en América Latina ya entrado el siglo XXI (Quispe 2010) y siempre de forma residual (Feldman-Bianco et al. 2011).

La idea de integración, aunque apenas avanzada en materia de documentación administrativa para evitar la irregularidad de personas migrantes latinoamericanas, se ha quedado, sin embargo, más en este plano macro y apenas tiene una implantación sobre cómo se debe actuar a nivel nacional y local en la interacción que se produce entre el Estado, la población nacional y la población migrante. Es decir, la comprensión sobre la integración se produce únicamente a través de los marcos jurídicos y la plasmación que sobre esto se da en cada país a través de políticas migratorias. En este sentido, en muchas ocasiones las garantías que suelen verse plasmadas en la norma e incluso en el enfoque de la política no suelen corresponder con lo que ocurre a nivel práctico.

El sistema de indicadores sobre políticas de integración migrante Mipex<sup>2</sup> (2020) identificó tres dimensiones que describen los enfoques de integración de un país a través de políticas de migración:

1. Derechos básicos. ¿Los migrantes disfrutan de los derechos comparables a los nacionales?
2. Igualdad de oportunidades ¿Los migrantes reciben apoyo para acceder a las oportunidades comparables a los nacionales?
3. Futuro seguro ¿Los migrantes pueden establecerse a largo plazo en el país donde residen y sentirse seguros?

Mipex en 2019 evaluó el estado de las políticas migratorias latinoamericanas en ocho áreas importantes: movilidad en el mercado laboral, reunificación familiar, educación, participación política, residencia de larga duración, acceso a la nacionalidad, lucha contra la discriminación y salud. Según los resultados, la integración de poblaciones migrantes resulta más favorable en esta región que en otros lugares si se atiende a lo que dicen los marcos normativos. Por ejemplo, los Estados latinoamericanos han desarrollado leyes que buscan combatir la discriminación.

Tomando de ejemplo a Brasil, Argentina, Chile y México, todos ellos comparten similitudes en

---

<sup>2</sup> Migrant Integration Policy Index es una herramienta que mide las políticas de integración para migrantes en 56 países de los cinco continentes. Es un trabajo coordinado por CIDOB en colaboración con investigadores y organizaciones dedicados al estudio de migración. Disponible en: <https://bit.ly/3OPhKHL>

cuanto a leyes que protegen a los migrantes de las diferentes formas de discriminación, particularmente en temas raciales, de religión y nacionalidad (ACNUR s/f)<sup>3</sup>: Con respecto a las áreas de la salud, educación y vivienda países como Ecuador y Perú han marcado notable diferencia en el desarrollo legislativo para atender a las poblaciones migrantes en modelos anclados en la noción de inclusividad e interculturalidad.

No obstante, las normativas en cuanto a procesos de integración no necesariamente dan lugar a escenarios homogéneos. Por ejemplo, en Brasil y Argentina la integración se facilita mediante la obtención de la nacionalidad y la residencia, estos países han eliminado requisitos económicos y reducción de tiempo para otorgar la nacionalidad. En contraste, México y Chile se muestran mucho más restrictivos al respecto. Por otra parte, ninguno de los cuatro países presenta medidas específicas de integración económica. Particularmente Chile se destaca por la falta de reconocimiento en derechos y la limitación de oportunidades en materia laboral.

Por lo antes descrito Carrasco y Suárez (2018) señalan que un posible modelo de integración en América Latina debería medir las posibilidades de ascenso social de las personas migrantes y su inserción laboral. Este modelo, según los autores, señalaría el nivel de bienestar y reconocimiento de una persona migrante en la sociedad receptora a través del acceso a la vivienda, empleo, salud y su no discriminación.

Pasetti y Cumella (2021) consideran que en el marco jurídico latinoamericano ya existe, en verdad, un modelo de integración basado en la interculturalidad. Se trata, además, de un modelo más favorable a la integración que los que se dan en los modelos europeos, porque los procesos de integración aquí se basan en objetivos a largo plazo, como el acceso a la residencia y a la nacionalidad o las facilidades para la reunificación familiar. Aun así, también hacen referencia a que hay numerosos obstáculos y retrasos en muchas áreas relacionadas con la debilidad de los Estados y la necesidad de atender a problemáticas más acuciantes por lo que los procesos de integración se quedan en un plano muy abstracto y poco práctico.

En definitiva, si bien en América latina la noción de integración para poblaciones migrantes comprende dimensiones sociales, económicas y culturales, las políticas migratorias esconden problemas estructurales por la falta de medidas específicas que defiendan la igualdad de derechos entre personas extranjeras y nacionales. Como hemos visto, las políticas desarrolladas en

---

<sup>3</sup> Argentina (Ley 25.871), Brasil (Ley 13445/2017), Chile (Ley 21325, art. 3) México (Ley de Migración 2011).

América Latina si bien son más garantista para las poblaciones migrantes, las valoraciones que se hace de ellas a menudo se alejan de la realidad que experimentan los migrantes.

### **1.1.3. Los límites del concepto de integración y de sus modelos de aplicación**

En los epígrafes anteriores ya intuimos que la cuestión de la integración de las poblaciones migrantes es compleja tanto en su definición consensuada como en su puesta en práctica. Los modelos que se han revisado muestran que en los procesos de integración que vienen aplicándose desde hace varias décadas se han planteado desde objetivos unilaterales. En este epígrafe enumeramos las principales limitaciones en torno a la idea de integración y revisamos la propuesta de algunos autores que buscan ampliar su mirada, incorporando la perspectiva de los migrantes y haciendo que el concepto pueda ser utilizado de forma más interesante y menos problemática.

La integración, particularmente en su versión intercultural, que es a la que han propendido discursivamente (no en la práctica) gran parte de las sociedades occidentales, no es posible si no se reconoce la asimetría que existe en todos los contextos migratorios de acogida, pues los nacionales estarán posicionados, la mayoría de las veces, en mejor lugar que las poblaciones migrantes (Herrera 2010). La primera limitación que encontramos en cualquier modelo de integración, es la confrontación frecuente en la que la población migrante lidia con prácticas y discursos de rechazo, ya sea por parte de las instituciones estatales o por las prácticas de discriminación de la sociedad receptora, y esto repercute en términos de acceso a derechos y capacidad para poder ascender socialmente. Para Ruiz (2004), más allá del discurso sobre lo normativo y las políticas sobre integración, las poblaciones migrantes terminan recibiendo tratamientos desiguales, experimentan en su cotidianidad rechazo y actos xenofóbicos, situaciones de discriminación basadas en prejuicios y formas de legitimación de procesos de segregación social (Murillo 2016).

Hay que tener en cuenta que algunas dimensiones como la socialización entre nacionales y migrantes, el dominio del lenguaje, la capacidad de aprendizaje, puede variar en los diferentes grupos sociales por factores como la edad, la proximidad hacia la cultura receptora o el capital social y económico de los individuos. Estos elementos, a su vez, pueden ser motivo de discriminación de nacionales hacia extranjeros porque definen quienes están dentro del grupo y

quienes fuera, obstaculizando el proceso de integración. Sobre todo, con los migrantes que son recién llegados y son percibidos como distintos. Otro sector poderoso e influyente en la opinión pública nacional hacia los migrantes son los medios de comunicación, a menudo las representaciones mediáticas de los migrantes recaen en sensacionalismos y distorsiones que contribuyen a crear ambientes de hostilidad y rechazo a los migrantes (Pasetti y Cumella 2021).

Junto con la discriminación y la xenofobia, encontramos un segundo límite en los procesos de integración que tiene que ver con la puesta en práctica, es decir, con la elaboración e implementación de políticas públicas. Un escollo principal radica en el desconocimiento de los valores y prácticas culturales de otros grupos no nacionales, lo que da lugar a que las medidas de integración reproduzcan, de forma visible o velada, prejuicios o formas de discriminación (Herrera 2010). Un error muy común, es pensar que la mera existencia de políticas dirigidas a la integración de la población migrante supone acabar con la discriminación, la xenofobia y otras violencias físicas o simbólicas. La existencia de políticas de integración no supone una situación idílica en la que no existen conflictividades ni desigualdades.

Es más, las políticas de integración pueden tener efectos contrarios al propósito inicial. Penninx (2006) señala que dichas políticas deben ser concebidas dentro de un conocimiento sistemático y exhaustivo de la situación y los contextos de origen de las personas migrantes. Las decisiones políticas resultan insuficientes cuando no se atienden a las realidades en las que se desenvuelven las personas migrantes, y esto tiene que ver con las dimensiones políticas-legales, socioeconómicas, culturales y religiosas de estos grupos. Es decir, si los migrantes están en condiciones migratorias regulares o no, si tienen acceso a canales formales e informales de participación política, entre otras cuestiones. A consideración de Penninx (2006), cuando estos factores no son considerados el impacto sobre las posibilidades de generar procesos de integración son reducidos.

En otras palabras, las políticas de migración a menudo carecen de acciones y herramientas ajustadas a las necesidades y realidades de los colectivos migrantes, lo que entorpece que el propósito de integración se cumpla, traduciéndose además en la incapacidad de ejercer los derechos y garantías que estas leyes reconocen. Según Pasetti y Cumella (2021), hay que tomar en cuenta que las trabas institucionales de cada país, como son los procedimientos administrativos engorrosos y la ausencia de regulaciones de aspectos concretos que viven en el

diario los migrantes, son barreras que abren la brecha entre la norma jurídica y la praxis. Señalan así, con respecto a la discriminación:

Independientemente de que haya un texto normativo que prohíba las diferentes formas de discriminación, si este texto no va acompañado de medidas ejecutivas y recursos ajustados al alcance y a la complejidad de la problemática en un determinado contexto la lucha a la discriminación será ineficaz. (Pasetti y Cumella 2021, 4).

A esto se suma la carente voluntad política de aquellos Estados en la región que se han comprometido mediante consensos en cumplir y garantizar los derechos para los migrantes, pero no lo han hecho. Este carácter voluntario y la incapacidad de las instituciones estatales de cada país para manejar la integración lleva a una discordancia entre el discurso y la práctica. El problema no radica meramente en el consenso discursivo, es el traslado de todos los principios y definiciones según la perspectiva de cada Estado lo que entorpece el proceso (González 2014).

Un tercer límite que encontramos en la idea de la integración es que suele concebirse desde una visión estatocéntrica (González 2014), apareciendo siempre el Estado como el principal actor propiciador a través de la formulación de políticas públicas. Desde esta visión, pareciera que los y las migrantes no son protagonistas de sus propias interacciones con la sociedad de llegada, no llevaran a cabo sus propios deseos y expectativas o no tuvieran comportamientos autónomos. Se piensa la integración desde una extraña unidireccionalidad procedente de la existencia o no de políticas estatales, no reconociendo los procesos autónomos llevados a cabo por los migrantes tanto en términos colectivos como individuales y que se producen siempre en las interacciones cotidianas.

Para Mezzadra (2012) hablar de la autonomía en la migración implica tener una mirada y sensibilidad diferente, que no romantice la migración, pero que tome en cuenta la ambivalencia de los comportamientos y las prácticas subjetivas de estas poblaciones. Según este autor, es necesario considerar a la migración como un movimiento social que posee dispositivos de dominación y explotación, así como también prácticas de libertad e igualdad. Desde este enfoque se entiende que los migrantes no interpretan necesariamente la ciudadanía en los términos clásicos que marca el Estado, es decir, desde el marco legal y político. Se suele pensar así que los/as migrantes documentados/as o indocumentados/as quieren convertirse en ciudadanos/as a través de seguir ciertas pautas que se les imponen. Sin embargo, muchas veces los/as migrantes

ya se consideran ciudadanos/as y actúan como tales. En ese sentido, ya estarían llevando a cabo por ellos mismos procesos de integración en la sociedad.

La perspectiva de Mezzadra (2012) destaca la importancia de las prácticas y reivindicaciones de quienes no son ciudadanos en términos legales del Estado, propone que se comprenda la subjetividad de los migrantes como un elemento clave que sirva para la construcción de políticas y leyes en materia de migración. Esta mirada sugiere, por consiguiente, que las políticas de movilidad no pueden ser unidireccionales, es decir, que solo se conciben y promulgan desde la gestión estatal, porque se construyen por defecto con limitaciones o con pocas garantías de que se cumplan en la práctica<sup>4</sup>.

Otro punto importante que propone Mezzadra (2012) para entender los procesos de integración fuera del marco normativo, tiene que ver con las redes familiares y comunitarias de los migrantes. Estas redes pueden actuar como el suplemento afectivo y el vínculo para la integración de estas poblaciones en las sociedades receptoras, aunque también atraviesan continuos procesos de (re)composición, desintegración y reformulación. Particularmente la propuesta de este autor se aleja de la integración como mero accionar estatal, sino que propone pensarla como una posibilidad que se da a través de la acción y organización producida por los migrantes, particularmente de quienes se encuentran en una situación de irregularidad.

Estos límites al concepto nos llevan a comprender que la integración debe entenderse de una forma más crítica y complejizada. En todos estos casos expuestos, implica que los migrantes se inserten en la sociedad receptora a partir de procesos de aprendizaje o a través del reconocimiento de derechos. Estos procesos al ser interactivos y bilaterales descubren nuevos escenarios y retos tanto para los migrantes como para las sociedades receptoras. En este sentido, el aprendizaje, la socialización, la apertura, incluso las barreras con las que tienen que lidiar los migrantes son claves para que puedan desarrollar un sentido de pertenencia (Heckmann 2006).

En definitiva, el concepto de integración se sigue cuestionando y debatiendo, más aún cuando se sigue hablando de ello para referirse a los hijos de migrantes nacidos en el país en que se

---

<sup>4</sup> La idea de que la integración debe ser consensuada y participativa aparece como propuesta en la Unión Europea en 2003. En la construcción de una política de integración común entre los países europeos se pensó que la integración debía definirse como un proceso bidireccional y dinámico entre todos los migrantes y los Estados miembros, poniendo principal acento sobre el respeto, la diversidad cultural y la religión como dimensiones claves. Pese a que esto se aprobó en el 2004, los Estados no implementaron este principio, pues se tomó como una mera recomendación (González 2014).

instalaron sus padres. Además, el concepto es rechazado en ocasiones por la misma población migrante, que incide sobre las condiciones de discriminación y de no reconocimiento que deben soportar en su vida cotidiana (Cachón 2009).

A pesar de todas estas limitaciones, consideramos que el desarrollo de una mirada crítica y reflexiva sobre el concepto puede ser valiosa para pensar la integración desde otras perspectivas. Consideramos, así, desde la teoría de la autonomía de las migraciones que, para pensar los procesos de integración, es necesario sobrepasar las visiones meramente instrumentales. Es decir, es necesario pensar la integración como un proceso no vertical y propiciado exclusivamente o de forma unilateral por el Estado a través de la elaboración de normativas y de políticas públicas, sino constituido en los diversos espacios en que se desarrolla la vida de los migrantes y teniendo siempre en cuenta las situaciones conflictuales y de desigualdad que existen en todos los contextos y a múltiples niveles. Es por esto que a continuación nos interesamos en los espacios educativos como lugares en los que los procesos de integración aparecen con todas sus contradicciones.

## **1.2. La integración de los adolescentes migrantes en los espacios escolares. Acercamientos a la categoría de adolescencia**

La adolescencia es una categoría compleja en términos conceptuales y ha sido definida de forma muy diversa según disciplinas o los estudios sobre la juventud<sup>5</sup>. Por ejemplo, desde la perspectiva biológica, la adolescencia es una etapa de transición de la niñez hacia la adultez, marcada por cambios corporales y de comportamientos que inician con la llamada pubertad (Altarriba 2022). Desde la Psicología se entiende como una etapa caracterizada por cambios profundos en la estructura del pensamiento. Este proceso acerca al sujeto hacia desarrollo del pensamiento lógico y del razonamiento social. En este punto, los procesos identitarios individuales, colectivos y sociales cobran particular relevancia porque contribuyen a establecer los vínculos del

---

<sup>5</sup> En el desarrollo de este apartado se usará también el término juventud para referirnos a la adolescencia debido a que algunos autores como Vásquez, J., 2021; Calderón, M., 2017; 2022 en los que nos apoyamos lo emplean para designar esta etapa de la vida. La categoría juventud ha sido un término utilizado frecuentemente para establecer una ubicación psicoevolutiva y rango de edades de los sujetos. Aun así, Milton Calderón (2017) aclara que este término y como se lo comprende surge del mundo adulto.

conocimiento del yo con los otros, el desarrollo de habilidades sociales, la aceptación o negación de los principios del orden social y del valor moral (Dávila León 2004).

En términos sociológicos, la adolescencia se concibe como una etapa de la vida en la que se produce también la incorporación de nuevos roles, la desvinculación familiar progresiva, que se compensa con el relacionamiento entre pares, el despertar sexual y afectivo, así como por la búsqueda de identidad y espacios propios (Altarriba 2022). En esta misma línea, autores como García y Parada (2018) o Erickson (1971) señalan que la adolescencia va más allá de la aparición de características nuevas en el individuo en cuanto a responsabilidades y creatividad. También consideran la adolescencia como una etapa de crisis, así como un proceso de cambio con connotaciones particulares de cada cultura (Aberastury 2006). En conjunto, estas breves definiciones nos indican que la adolescencia debe entenderse como una etapa de transformaciones y adaptaciones en los ámbitos físicos, emocionales y sociales, donde se da una reestructuración y reconstrucción de los sujetos.

No obstante, estas definiciones tienden a representar a la adolescencia como una categoría homogénea. Dávila León (2005) y Divero (2022) señalan que esta noción debe pensarse como una construcción sociohistórica relacional, cambiante en el tiempo y en el espacio. Los adolescentes son sujetos capaces de acciones simbólicas marcadas por su cultura y las imágenes del mundo donde habitan; sujetos que se están construyendo en relación con otros, con percepciones y valores únicos. Particularmente, los estudios sobre la juventud (Espinosa-Fernández et al, 2018) han puesto el acento en que esta etapa intermedia entre la infancia y la adultez se construye a través de significaciones sociales en contextos históricos y en sociedades determinadas. Por lo tanto, se hace necesario deshomogeneizar esta población, lo que nos lleva a hablar de la existencia de una pluralidad de adolescencias.

Otro problema que se presenta actualmente es la tendencia a englobar a los adolescentes en el mismo grupo social de los niños y niñas y que suele presentarse con la nomenclatura de NNA. De esta forma, se desconoce a la adolescencia como un grupo con características propias y con habilidades que en muchos casos se asemejan ya a las de personas adultas. Bakan (1971) citado por Carretero et al (1985), sugiere que la idea de adolescencia anclada a la de la niñez tiene un doble propósito de control y económico: prolongar los años de la infancia con el fin de cumplir los fines de la sociedad urbana e industrial. Tres factores estarían detrás de esto. 1. las

transformaciones en el mercado de trabajo por los cambios tecnológicos, que hizo que la mano de obra de niños y adolescentes fuese innecesaria; 2. La ampliación de los límites de edad para la educación obligatoria para la formación de trabajadores cualificados y 3. Las medidas políticas y judiciales encaminadas a controlar la delincuencia en general y la juvenil en particular (Carretero *et al.*, 1985). Con el tiempo, además, esta idea de prolongación de la niñez en las sociedades industrializadas estará relacionada con la extensión de la protección y el acceso prioritario a derechos.

Tanto la adolescencia como la categoría más amplia de juventud deben entenderse en términos espacio-temporales y culturales. Es decir, no siempre han existido ni han tenido las connotaciones que tienen actualmente. De igual forma, no tienen el mismo significado en todos los contextos. No obstante, el nuevo orden internacional que surge de la Segunda Guerra Mundial, produjo importantes modificaciones en los estilos y valores de vida y ciertas categorías de sujetos cambiaron de acuerdo a ese nuevo orden hegemónico. Para los niños, niñas y adolescentes, en este nuevo orden social se los considera, como señalábamos más arriba, como sujetos de derechos, pero también como sujetos de consumo (Reguillo 2003). En este sentido, los niños, niñas y adolescentes fueron moldeados a nivel público y privado bajo un modelo social cuyo propósito era 'optimizar' sus capacidades y el incremento de su utilidad para la producción y el consumo.

Vásquez y Bravo (2021), critican estos moldeamientos que se producen desde el poder y que recaen sobre los sujetos y sus cuerpos ejerciendo su dominio a través de una violencia concreta, aquella que niega las condiciones en las que se forman los individuos. El adultocentrismo es, en este sentido, la forma de poder que moldea y persigue la perpetuación de las formas de vida que subyacen al modelo económico capitalista. Éste, a su vez, deslegitima los lugares de enunciación de las politicidades juveniles y las encierra en una imagen homogénea que muestra a la juventud como una etapa inconsistente<sup>6</sup>.

Duarte (2003) señala que la sociedad se encuentra permanentemente hablando sobre la juventud/adolescencia: los medios de comunicación, los padres, los profesores, las instituciones educativas

---

<sup>6</sup> El adultocentrismo se entiende como un entramado de relaciones que operan simultáneamente y que pueden variar en intensidad o dirección. Esta forma de poder no coloca al adulto como eje central de la sociedad, sino que funciona como un sistema de enunciados que relegan a los jóvenes a la condición de todavía no-sujetos o seres en formación que están en contraposición al mundo adulto, considerados los adultos como seres completos o realizados (Vásquez y Bravo 2021).

y religiosas, los actores políticos, las instituciones estatales de seguridad. Todos ellos construyen discursos, imágenes, estereotipos que no se acercan a las formas que tienen los adolescentes de autoidentificarse, a lo que hacen, sienten y viven. En este sentido las sociedades adultocéntricas han moldeado una representación de la juventud lejana a ellos mismos, a sus modos de ver y de ser vistos, y les impone un diseño social, económico, político e incluso libidinal (Vásquez y Bravo 2021).

En definitiva, estos acercamientos afirman tres ideas centrales. Por un lado, que la adolescencia es una etapa de transición marcada por procesos psicobiológicos acompañados de la adquisición de nuevos roles sociales que se van ampliando conforme se acercan a la vida adulta. En segundo lugar, que la adolescencia es una etapa de formación de identidades y aceptación o negación de las normas sociales, acompañada también de crisis, tensiones, inestabilidad, entusiasmo y pasión. Finalmente, que la adolescencia no deja de ser una categoría construida desde un poder adultocéntrico y occidentalocéntrico. Esto provoca, por un lado, que se desconozcan las vivencias, experiencias, opiniones y subjetividades de estas poblaciones. Por otro lado, que se piense en estas categorías de forma homogénea, sin tener en cuenta aspectos culturales, de clase, raza o género que dan lugar a distintas vivencias y a que esta etapa sea más o menos corta, o esté acompañada o no de accesos a derechos.

### **1.2.1 La adolescencia migrante**

Cuando se habla de migración, los imaginarios nos reportan inmediatamente a la figura del migrante adulto y en edad activa. Esta percepción invisibiliza a otros grupos como los adolescentes, que en muchos casos se encuentran realizando actividades laborales o de mantenimiento de hogares en sus lugares de origen (Hernández 2008).

Los adolescentes migrantes son sujetos muy heterogéneos que, además de experimentar procesos propios de la etapa de vida por la cual transitan, moldean sus identidades debido a los procesos migratorios. Estas vivencias suelen alejarles bastante de las definiciones hegemónicas sobre la adolescencia que predominan en los países desarrollados. Silva Diverio (2021) señala, además, que el de los migrantes adolescentes es un grupo muy poco atendido por la academia y que es necesario darle mayor atención. La autora sostiene la migración para los adolescentes, cuando ésta se ve envuelta en situaciones de precariedad, suele acarrear una gran cantidad de

responsabilidades y de roles, o el reforzamiento de estos, a falta de adultos al interior de sus hogares o de padres quienes trabajan jornadas extendidas, lo que los lleva a asumir tareas de cuidado del hogar y de familiares dependientes. En algunos casos también se ven expuestos a actos de discriminación y explotación laboral de una forma mucho más evidente.

Silva (2021) afirman que en el caso de los adolescentes las actitudes de xenofobia y racismo se manifiestan de forma más abierta porque sobre ellos recae una sospecha de ser potenciales delincuentes. Aquellas poblaciones jóvenes que migran, sobre todo las que lo hacen sin acompañamiento de adultos, son vistos de dos formas distintas dependiendo del contexto de salida y llegada (Reyes 2013). En el contexto de salida, son vistos como adultos, en algunas ocasiones como cabezas de hogar. En el segundo, la sociedad de destino, los puede tratar como víctimas de los procesos migratorios encauzados por los progenitores o como potenciales delincuentes a los que se les impone un fuerte rechazo (Enríquez 2022).

En este punto es importante recordar que los adolescentes que migran solos, lo hacen por las mismas razones que los adultos. Su principal objetivo es conseguir trabajo y dinero para sobrevivir por ellos mismos y/o para sostener los hogares en sus países de origen, por lo tanto, no representan la idea de adolescencia que puede primar en la sociedad de instalación, mucho menos en los países del norte.

En este punto también incluimos el aporte de Durston (1997) sobre la juventud rural debido a que estas poblaciones se ven envueltas en procesos de migración al interior de sus países. Una reflexión que el autor hace sobre la juventud/ adolescencia latinoamericana con respecto a la ruralidad es que esta noción se ha desarrollado en un pensamiento adultocéntrico situado en las urbes, desconociendo las dinámicas de las poblaciones rurales que son distintas e igual de complejas que aquellas situados en las ciudades. Durston señala sobre que la construcción de la adolescencia/ juventud tiene un componente territorial y es excluyente con respecto a la ruralidad.

El autor señala que las adolescencias rurales pasan desapercibidas en las sociedades, y generalmente están relacionadas con la pobreza, aislamiento, violencia o discriminación étnica y como consecuencia de estas condiciones la migración es una tendencia habitual. También advierte que a pesar de que las condiciones de precariedad son un factor que inciden en la migración, ésta puede considerarse buena o mala según la situación específica de cada

comunidad y cada familia. Por ejemplo, en aquellos casos de extrema pobreza la migración de jóvenes rurales puede ayudar a frenar la pauperización y tratar de poner un equilibrio (Durstun 1997).

En esta línea, Reguillo (2000) también señala que es necesario explorar y repensar a la adolescencia desde otros espacios por fuera de la ciudad. La autora enfatiza, además, que desde los estudios de la juventud y escasamente de la adolescencia, estas categorías solo han sido abordadas desde dos perspectivas: desde la pertenencia a un grupo y desde las prácticas disidentes. La primera relacionado a los espacios y círculos que ocupan los adolescentes (escuela – hogar), mientras que la segunda se relaciona con roles antagonistas de cualquier normatividad del mundo adulto. Ambas perspectivas limitan los modos en los que se pueden estudiar y reflexionar acerca de estas poblaciones, particularmente para aquellos relacionados con la migración.

González (1961) señala, no obstante, refiriéndose a los jóvenes en el contexto migratorio latinoamericano, que la migración ha tendido a ser idealizada como experiencia fuera del lugar de origen o de acceso a bienes materiales, como una forma de éxito o prestigio. Esta idea continúa presente en los adolescentes que ven en la migración una oportunidad para salir de situaciones de extrema pobreza y de violencia, pero también como oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional (por ejemplo, continuar sus estudios en países con mayores oportunidades educativas) o de autonomización a través de la generación de ingresos propios (Rivera 2004 y Reyes 2013). Todo esto rompe con la idea tradicional de que los adolescentes migrantes están obligados a migrar en contra de su voluntad, u obedeciendo al mandato de sus familias. Si bien este escenario puede ser real para algunos de ellos/as, acaba negando que la migración también se produzca por un deseo de los jóvenes. Como señala Suárez (2006), la autonomía de estas poblaciones en la migración es un indicador de que los jóvenes son más móviles y agenciales de lo que se conoce o de lo que algunos estudios han planteado.

### **1.2.2. Los espacios educativos ¿Posibles espacios para propiciar la integración de la población adolescente migrante?**

A pesar de las limitaciones del concepto de integración que señalamos más arriba, éste dimensiona no solo la importancia del reconocimiento de los derechos de los migrantes sino

también dimensiones culturales y sociales que son claves para tratar de garantizar el bienestar y las condiciones de vida de las poblaciones en situación de movilidad. A partir de ello nos preguntamos, si los espacios educativos son posibles propiciadores de la integración social de los adolescentes migrantes.

En América Latina, gran parte de las normativas desarrolladas en el ámbito educativo hablan de la importancia de aplicar un enfoque intercultural, entendiendo que la educación cumple un rol fundamental en la sociedad tanto en formación académica como en la conformación cultural de los sujetos, y que los centros educativos son espacios de concurrencia de personas diversas y con intereses distintos, donde se forjan relaciones sociales entre pares y otros actores y se desarrollan actitudes básicas de convivencia (Caballero 2001). Esto implicaría, en teoría, que la integración se posibilita en dichos espacios a través de procesos de reconocimiento, intercambio cultural y participación de sujetos diversos (García 2017).

No obstante, la educación intercultural encuentra obstáculos en la práctica cuando en los centros impera un modelo educativo que no está preparado para desarrollar procesos de enseñanza relacionados con la diversidad cultural tomando en cuenta las diferencias lingüísticas, los contrastes culturales o los procesos de socialización de sujetos diversos. Silva (2021) explica que los estudiantes extranjeros encuentran dificultades en cuanto a las diferencias culturales, sobre todo en las formas de vivir y de comportarse de los grupos nacionales, más aún cuando están insertos en espacios de interacción directa. Además del lenguaje, las actitudes y comportamientos de las poblaciones nacionales, sean pares o profesores, también está la ausencia de concientización social sobre las minorías y los migrantes.

García (2017) señala que, en la práctica educativa, no existe un abordaje adecuado de la integración de las minorías. Puede hablarse de un reconocimiento cultural, pero esto no va acompañado de cambios en los programas educativos. Las propuestas de educación intercultural estarían alineadas, en este sentido, a modelos asimilacionistas donde los migrantes y las minorías se ven forzados a adaptarse a la cultura hegemónica. A largo plazo, esto produce una homogenización del alumnado, reduciendo además las identidades individuales de los adolescentes:

Cabe afirmar que las diferencias no se deben establecer entre grupos étnicos sino entre individuos mediatizados por circunstancias culturales, así como individuales. No es posible obviar el hecho

de que aparte de unas tradiciones culturales, también existen unos procesos de socialización y una identidad particular que igualmente determinan las formas según las cuales se relaciona el individuo en la sociedad (García 2017, 191).

La integración no puede ser confundida con la adaptación, esto contribuye a la construcción de ideas y actitudes con sesgos etnocentristas que reproducen situaciones negativas como la segregación. En las prácticas escolares tampoco se han considerado las formas en que los adolescentes se integran a los contextos educativos. Es cierto que las concepciones en torno a la cultura y el origen de las poblaciones migrantes tienen repercusiones en sus formas de socializar y de relacionarse, pero también es necesario reconocer que cada adolescente desarrolla una personalidad particular cargada de matices provenientes del rechazo, la aceptación o la integración. Por ello, no es posible observarlos a través de un encasillamiento cultural o regional. Es necesario estudiar la complejidad particular, social, cultural y económica teniendo en cuenta que no siempre la cultura determina los procesos particulares de socialización en la escuela (Díaz et al. 2001)

El hecho de pertenecer a una misma cultura no implica que las personas respondan de igual forma a las circunstancias que enfrentan, en el caso particular de los adolescentes migrantes son individuos que están reconstruyendo su identidad a partir de las relaciones que dejaron en su país, y las nuevas que establecen en la sociedad de acogida. En esta dinámica social los centros escolares pueden ser espacios de tensión constante entre situaciones de rechazo o de aceptación. En este espacio, por lo tanto, procesos de integración y de exclusión pueden considerarse pares enfrentados (Penninx 2006).

Otros desafíos y dificultades que se encuentra en los procesos de integración, están relacionados en el ámbito escolar con situaciones externas, es decir, con las propias características del núcleo familiar que migra: estatus migratorio, características étnicas o raciales, estereotipos y prejuicios que tanto inmigrantes y nacionales tienen sobre los unos y los otros (Sánchez 2013). Sin embargo, esto no merma del todo la posibilidad de que los adolescentes desarrollen relaciones con sus pares y generen experiencias que los lleve a resignificar y reconfigurar sus identidades.

Los adolescentes migrantes crean procesos de integración autónomos que no son parte de la norma o las estrategias escolares, sino que responden a la relación que se da entre los adolescentes nacionales y los migrantes. En la convivencia escolar pueden anularse, en cierta

medida, los estereotipos o reservas que tiene el alumnado nacional con respecto al extranjero, porque la interacción permite individualizar a los sujetos. Aquí se reconoce las particularidades de cada adolescente, las diferencias culturales se ven aplacadas y no definen criterios según los cuales los nacionales escogen a sus amistades (García 2017). Tal y como afirman Adams y Kirova (2007), la interacción entre pares es fundamental porque ofrece referencias de comportamientos, valores, gustos y pueden ser también fuentes de apoyo emocional, social, económico y de seguridad. Además, se trata de un contacto real con la sociedad receptora por fuera de lo que pueda decir el sistema normativo y las políticas públicas.

Con relación a esto último señalar finalmente que el proceso de integración en los espacios escolares también se ve fuertemente afectado si los/as docentes no se encuentran capacitados para convivir con estas poblaciones (Adams y Kirova 2007), pues esto puede generar imposiciones culturales, falta de reconocimiento de las diferencias en este ámbito, de las condiciones sociales en las que se encuentran los adolescentes migrantes. En estos casos, la labor de intermediarios que realizarían los/las docentes se vería desfigurada al producirse de forma directa formas de exclusión y xenofobia.

A modo de cierre de este capítulo, concluimos que la integración de migrantes es un proceso complejo que no puede ser resuelto con políticas estatales (o solamente con ellas) que no atienden ni se acercan a la realidad de las poblaciones en condición de movilidad, más aún tratándose de adolescentes migrantes. En primer lugar, el problema con los modelos de integración social que hemos revisado, supone formas reducidas de 'incluir' a los migrantes en las culturas hegemónicas, a través de discursos sobre el reconocimiento y aceptación de la diversidad cultural, cuando en los procesos de integración las culturas de las minorías se ven minimizadas y entran en una adaptación o asimilación forzada. El segundo problema, parte de la misma confusión que supone entender a la integración como un símil de la inclusión, o como parte de ella, cuando desde su conceptualización son dos ámbitos distintos en cuanto a propósitos y funcionamiento.

En América Latina se promulga el modelo intercultural de integración en las escuelas. Este modelo supone un reconocimiento y aceptación de la cultura de las minorías. En la práctica, sin embargo, no se producen procesos reales de integración, debido a que los modelos educativos no están diseñados verdaderamente sobre programas educativos que sean interculturales. A esto se

suma la falta de concientización sobre la diversidad cultural y la tendencia del sistema educativo a homogenizar al alumnado.

Es imprescindible, además estudiar a la adolescencia migrante como una población que no puede ser encasillada con la niñez, ni tampoco cercana a la adultez, porque son sujetos activos que no se ajustan a las normas y crean sus propias dinámicas autónomas de integración. Esto no niega, sin embargo, que en las relaciones que se establecen en los entornos escolares, los adolescentes migrantes estén exentos de enfrentar discriminación, xenofobia y rechazo a partir de un sesgo étnico y de desconocimiento cultural por parte de la población nacional.

## **Capítulo 2. La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos en el contexto regional latinoamericano y ecuatoriano**

La migración de NNA se ha convertido en un fenómeno global y en crecimiento. Su desplazamiento está condicionado por diversas situaciones: búsqueda de mejores condiciones de vida, violencia, procesos de reunificación familiar u otro tipo de situaciones políticas y sociales. En estas circunstancias, muchos NNA que migran en condiciones precarias e irregulares, solos o acompañados, se ven afectados por situaciones de riesgo como la violencia, la discriminación, la precariedad económica, el difícil acceso a servicios de salud, la explotación sexual y laboral, entre otras cuestiones.

En este capítulo se propone contextualizar los procesos migratorios de este grupo de población en América Latina, para tener una idea de su amplitud y de las problemáticas que están detrás del mismo. Esto como contexto más amplio y general que permita entender el desplazamiento de NNA venezolanos hacia Ecuador y los problemas particulares que enfrenta esta población en el país.

El capítulo consta de dos apartados. En el primero se describe el contexto regional latinoamericano de la migración infantil y adolescente, llevando a cabo un breve vistazo por los principales países de destino y las particularidades de estos países con respecto a los temas de movilidad humana. De este apartado, se deriva un sub apartado que aborda la migración de los NNA venezolanos en la región.

La segunda parte del capítulo contextualiza el fenómeno migratorio de los NNA en el Ecuador, las condiciones migratorias en las que estas poblaciones se desplazan, en situaciones muchas veces precarizadas, así como los desafíos y las situaciones de riesgo a los que se enfrentan al llegar al país. A modo de cierre se desarrollan dos subapartados en donde revisamos, en primer lugar, las políticas y medidas migratorias que han afectado en Ecuador particularmente a la población venezolana, así como las que se han desarrollado con especificidad con respecto a los NNA de esta nacionalidad. En segundo lugar, hacemos una pequeña revisión de las principales reformas del sistema educativo en Ecuador, cómo éste ha cambiado en los estándares de calidad, ajuste curricular e implementación de planes educativos para los escenarios actuales en temas de legislación y proyectos ministeriales sobre la inserción de población extranjera.

## **2.1. La migración infantil y adolescente en América Latina. El caso venezolano. Dinámicas generales de la migración de niños, niñas y adolescentes en América Latina**

Durante las dos últimas décadas, el flujo de migrantes en América Latina, particularmente de la región, ha mostrado un ascenso acelerado. Desde al año 2000 hasta el 2015 la migración transcontinental tradicional hacia Europa y a Estados Unidos dio un notable giro hacia una migración transfronteriza e interregional como una reacción al endurecimiento de políticas restrictivas de los países del norte y al recrudecimiento de las crisis e inestabilidades económicas y políticas en la región, particularmente en países como Venezuela, Colombia, Perú o los países centroamericanos. Estos nuevos flujos migratorios muestran la diversidad de destinos y una mayor complejidad sobre las causas estructurales de la migración, las motivaciones y decisiones que tienen los migrantes para desplazarse (Herrera y Gómez 2022).

Según el Portal de Datos sobre Migración<sup>7</sup> en el 2020 aproximadamente 10 millones de personas habían migrado al interior de la región. Los países receptores más importantes en Suramérica eran Argentina (2.281.728 de migrantes); Colombia (1 905 393); Brasil (1 079 708); Perú (1 224 519) y Ecuador (784 787). Dentro de estos datos existe una proporción grande pero indeterminada de niños, niñas y adolescentes, quienes se han transformado en actores relevantes de los procesos migratorios contemporáneos de América Latina.

Unicef señaló en 2020 que alrededor de 6.8 millones de NNA habían salido de su país en la última década, especialmente de México y Centroamérica con destino hacia Estados Unidos. En Suramérica, cuatro países han sido los que han receptado más población infantil y adolescente migrante: Colombia, Ecuador, Perú y Brasil, aunque también destacan otros destinos como Chile, Argentina, Guyana y Trinidad y Tobago.

En este panorama, la presencia y participación de la niñez y la adolescencia en los fenómenos migratorios se ha visto minorizada, como veíamos en el capítulo anterior, por un imaginario adultocéntrico que considera a los NNA migrantes como pertenencias que portan los migrantes adultos (Zúñiga 2017). Sin embargo, en años recientes se ha dado mucha más relevancia a los

---

<sup>7</sup> Portal de Datos sobre Migración fue desarrollado en 2017 y es administrado por el Centro de Análisis de Datos Mundiales sobre Migración (GMDAC) de la OIM. Ofrece el acceso a datos comprobados sobre los diferentes aspectos de la migración en el mundo. Disponible en: [www.migrationdataportal.org](http://www.migrationdataportal.org)

motivos diferentes por los que los NNA migran más allá del acompañamiento en los trayectos de los progenitores. La violencia y la pobreza extrema en la que están inmersos sus países, así como por la posibilidad de reunificación familiar, la búsqueda de otras formas de vida, o el despojo de tierras provocadas por el extractivismo son algunos de los motivos por los que muchos de ellos salen de sus países de origen (Álvarez y Glockner 2018). Esta población se encuentra marcada por diferentes condiciones de desplazamiento que evidencia una mayor complejidad en su movilidad, sobre todo cuando hablamos de NNA migrantes no acompañados (Cerani et al. 2014). Todas estas autoras señalan que para entender la migración de NNA latinoamericanos es necesario revisar la historicidad de este fenómeno, procedente de una dinámica de desigualdad estructural fuertemente arraigada en la región.

En este intrincado escenario los NNA se movilizan de forma diversa y, además, enfrentan una multiplicidad de riesgos y violencias, más aún aquellos quienes migran en condiciones precarias. La migración de los NNA no se puede asimilar con la de los adultos, debido a que las causas y dinámicas de la movilidad los ubica en situaciones de una mayor vulnerabilidad de sus derechos. Por otra parte, frecuentemente se percibe la migración infantil y adolescente como algo excepcional, sin embargo, existen importantes flujos de NNA quienes transitan, se instalan, trabajan y viven la migración de muy diversas formas, ya sea solos o acompañados (Vargas et al. 2012).

Las dinámicas de movilidad generales en América Latina muestran la constitución de diversos corredores migratorios, particularmente desde la segunda mitad del siglo XX, tanto hacia el norte como hacia el sur del continente y de los cuales han sido parte millones de niños, niñas y adolescentes. Los flujos más importantes históricamente, en concreto desde las últimas décadas del siglo XX, son los que se han producido en sentido Sur - Norte desde la región andina, Centroamérica y México hacia Estados Unidos y Canadá (Álvarez 2020).

A partir del año 2000 la migración de países de América del Sur (Ecuador, Argentina) hacia países de Europa como España, Italia y Portugal se intensificó también como consecuencia de las crisis económicas que atravesaban estos países a inicios de siglo, mientras se mantuvo el desplazamiento hacia Estados Unidos, aunque condicionado por severas políticas restrictivas de migración, lo que produjo la apertura de cruces irregularizados hacia este país. En todos estos

desplazamientos la presencia de NNA ha ido al alza tanto como parte de migraciones primeras como consecuencia de procesos de reagrupación familiar (Orozco et al. 2012).

Entre el año 2000 y el 2015, producto del endurecimiento de las políticas migratorias y de control de Estados Unidos y los países europeos, y de la intensificación de crisis económicas y políticas en países caribeños como Haití, Cuba y República Dominicana, y sudamericanos como Venezuela y Colombia, se refuerza otra dinámica migratoria, esta vez, interregional. Esta situación configuró un corredor migratorio que conectaba Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina y Brasil, pues en gran medida, hasta el año 2018, estos países mantenían políticas migratorias más o menos aperturistas que permitieron el tránsito e ingreso de los migrantes<sup>8</sup> (Herrera y Gómez 2022).

Estas nuevas direccionalidades en América del Sur trazan nuevas geografías de movilidad en la que se ven envueltas las poblaciones infantiles y adolescentes con rutas más complejas, en su mayoría organizadas por redes de tráfico (Pedone 2017) pero también, cada vez más, por los propios migrantes (Álvarez y Glockner 2022). Estas migraciones han transformado, además, a países históricamente expulsos de población en receptores (aunque las dinámicas emigratorias siguen existiendo), como es el caso de Perú o Ecuador; y a países que tradicionalmente acogieron a migrantes durante el siglo XX, como el caso de Venezuela, en expulsos masivos.

En todo este marasmo de flujos Sur-Norte y Sur-Sur, las migraciones de NNA no han hecho más que aumentar, afianzándose, por otra parte, el fenómeno de los NNA no acompañados. En este escenario, los NNA que viajan solos se encuentran con situaciones de vulnerabilidad debido a las redes criminales que controlan las rutas y corredores por donde cruzan los migrantes. Según el informe de Catholic Relief Service (2009), estas redes explotan y extorsionan a migrantes adultos y a NNA, en algunos casos luego de arrebatarles el poco dinero que tienen, son abandonados en territorios hostiles o entregados a bandas criminales. En otros casos son detenidos por las patrullas fronterizas y ubicados en centros de detención para posteriormente ser deportados.

Las organizaciones internacionales hablan de una crisis migratoria de NNA que atraviesa el continente. Este término, sin embargo, empieza a carecer de validez heurística, pues la situación

---

<sup>8</sup> Durante los 15 años en que se dieron gobiernos nacional populares en gran parte de los países de América del Sur, se promovieron cambios en la legislación en materia de migración que contrarrestaron las políticas de control y restricciones de Europa y Estados Unidos (Pedone 2017).

ya no puede ser pensada en términos de excepcionalidad, sino una contante, particularmente en las últimas dos décadas. Dicha situación estaría marcada por la masividad de los flujos, pero también por las formas de acompañamiento, es decir, por la existencia cada vez mayor de NNA que viajan en solitario. Según la organización Save the Children (2020), dos situaciones marcan la migración de NNA en la región desde hace más de una década: la migración de NNA centroamericanos hacia México y Estados Unidos, y la migración de NNA venezolanos desde que se desencadenaran los flujos masivos de población de esta nacionalidad a partir del 2015.

El desplazamiento de niños, niñas y adolescentes centroamericanos hacia Norteamérica no es reciente, como señala Acuña (2016), ya en la década de 1970 y 1980 se emplazaba como una dinámica normalizada en países como Guatemala, El Salvador y Nicaragua, en particular de adolescentes que migraban como consecuencia de las guerras civiles que asolaron la región en este periodo, particularmente para evitar el reclutamiento forzoso de militares y paramilitares y, posteriormente para escapar al fenómeno de las pandillas. Por otra parte, muchos NNA buscaron reunirse con sus progenitores, quienes habían migrado con anterioridad por las mismas razones. En estos contextos, frecuentemente padres y madres tuvieron que dejar a sus hijos e hijas a cargo de sus abuelos o parientes cercanos. En el año 2000, el desplazamiento de los NNA centroamericanos hacia México, Estados Unidos y Canadá aumentó como consecuencia de una creciente ola de inseguridad en estos territorios, la falta de protección estatal hacia la niñez y la adolescencia, la escasez de recursos y los altos niveles de impunidad (Acuña 2016).

Ramírez Parra (2003) menciona que la presencia de esta población se hizo muy notoria en la frontera del sur de México, específicamente en Soconusco – Chiapas. Muchos de ellos se desplazaron por medio de redes de coyoteros o polleros, una tendencia que sigue vigente hasta la actualidad. La huida de niños/as y adolescentes centroamericanos/as, en particular de varones, quienes emprendieron la migración sin acompañamiento, no solo puede ser leída como una medida de supervivencia ante la inseguridad, sino también para sortear la persecución estatal que estigmatiza y criminalizaba a los adolescentes por considerarlos posibles activos captados por las pandillas organizadas. En el caso de las niñas y adolescentes mujeres, el motivo de su migración suele estar vinculada a la violencia intrafamiliar y de los pandilleros.

Este problema migratorio tomo notoriedad mediática en el año 2014 cuando el ex presidente de Estados Unidos, Barack Obama, declaró una emergencia humanitaria por la masiva llegada de

NNA sin acompañamiento de adultos provenientes de Centroamérica. Esta tendencia migratoria se mantuvo entre el 2014 y 2021, con la excepción en 2020 debido a la pandemia del COVID 19. Este hecho, en particular, provocó un notorio descenso de presencia de migrantes en las fronteras. Sin embargo, para 2021 pese a la emergencia sanitaria y las restricciones fronterizas impuestas por Estados Unidos y México, volvió a hacerse patente un aumento de niños, niñas y adolescentes detenidos en solitario o formando parte de grupos por las patrullas fronterizas estadounidenses. De igual forma, se constata en este contexto, el aumento de NNA centroamericanos y venezolanos que han solicitado protección internacional en la frontera USA-México. Sin embargo, las políticas de asilo en ambos países tendieron a ser más restrictivas contra los NNA y las medidas migratorias mucho más punitivas en términos de encerramientos y deportaciones (Paris 2022).

En específico, Estados Unidos, al ser uno de los destinos migratorios más importantes de los NNA en el continente americano, ha respondido con un control fronterizo sin precedentes, lo que ha puesto en tensión las políticas de control expedidas por este país y los derechos de los/as niños/as (Álvarez y Glockner 2018). A esto se suma que México, como país de origen, tránsito y destino de estas migraciones, al igual que otros países en América Latina han creado políticas de protección centrados en NNA, hasta el momento han resultado ineficaces desde una perspectiva de acceso y protección de derechos. Varios problemas más pueden ser señalados: la deficiente coordinación entre instituciones que trabajan en torno a este problema y la falta de instrumentos que permitan obtener datos precisos sobre la presencia de los NNA en las fronteras mexicanas y las circunstancias en las que se encuentran (Orozco et al. 2012).

Dentro de las migraciones de NNA en América Latina nos vamos a centrar de forma más pormenorizada en el caso más actual de la migración venezolana, pues debido a su amplitud ha puesto sobre la mesa los problemas aparejados a la presencia masiva de estas poblaciones en los procesos migratorios, esta vez, dentro de los corredores del sur, en donde este tipo de procesos han pasado más desapercibidos.

### **2.1.1 La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos en América Latina**

La historia migratoria de Venezuela estuvo marcada durante gran parte del siglo XX por un importante aperturismo a la llegada de población migrante. En 1960, al menos el 15% de la

población en Venezuela era migrante y provenía de países europeos como Portugal e Italia, pero también de países de Oriente Medio como el Líbano y Siria. Del mismo modo, se emplazó como territorio de llegada de personas que huían de las dictaduras del Cono Sur, y recibió también un importante número de población colombiana como consecuencia del conflicto armado en el país vecino (Páez 2015).

Estas migraciones obedecen a la estabilidad económica del país debido al éxito de la explotación petrolera, lo que consolidó a Venezuela como una de las naciones más sólidas en términos económicos en América del Sur y, por ende, uno de los destinos más atractivos para la migración regional procedente de países como Ecuador, Argentina, Uruguay, Bolivia, Perú y Chile. Hasta 1983 se mantuvo la estabilidad, sin embargo, en ese mismo año, los compromisos adquiridos durante el auge petrolero adentraron a Venezuela en una crisis de endeudamiento externo, desencadenando un fuerte decrecimiento económico que terminó en el hecho conocido como el 'Viernes Negro'<sup>9</sup>. Este hecho marca un punto de inflexión y que los flujos migratorios cambien sustancialmente con la salida de población extranjera y la emigración (Peñañiel Chang 2020).

Entre el 2000 y 2010 Venezuela vive un nuevo proceso migratorio generado por las políticas de nacionalización del ex presidente Hugo Chávez. Como señala Peñañiel (2020), durante el mandato de Chávez se realizaron reformas sobre empresas privadas, además de la reconversión de la moneda, la estatización de empresas de servicios básicos y modificación en la Constitución Nacional. Posteriormente, los ingresos económicos por la venta del barril de petróleo disminuirán, llevando al país a una profunda crisis económica. En este panorama el proceso migratorio venezolano se acelera.

Autores como Páez y Vivas (2017) identifican tres fases migratorias que se desarrollan desde 1999. La primera corresponde a la primera década del 2000 con una migración poco cuantiosa, que principalmente estuvo compuesta por personas con perfiles de alta cualificación y cuyo destino fueron países europeos y Estados Unidos. La segunda fase inicia en el 2012 y estuvo marcada por una serie de eventos que se dan tras la muerte de Hugo Chávez en 2013 y el inicio del mandato de Nicolás Maduro, que supuso un empeoramiento de las condiciones sociales, económicas y políticas del país. En esta fase el perfil migratorio se vuelve mucho más

---

<sup>9</sup> El Viernes Negro, 18 de febrero de 1983, afectó la estabilidad cambiaria y monetaria del país. Entre las medidas aplicadas estaba la devaluación del bolívar, el fin de la libre convertibilidad de la moneda y el establecimiento de tasas de cambio (Alonso 2023).

heterogéneo, comprendiendo a personas de distintas clases sociales y niveles de formación. Además, en este momento aparecen otros destinos más allá de Estados Unidos y Europa, particularmente países fronterizos o del sur como Colombia, Panamá, Brasil, República Dominicana, México, Chile, Perú, Ecuador o Argentina (Páez y Vivas 2017).

No obstante, es a partir del año 2015 que la migración venezolana adquiere sus características actuales, elevándose el flujo migratorio, y transformándose en un problema para gran parte de los países de la región, puesto que nunca se habían recibido migraciones tan elevadas de un mismo país, ni en tan corto espacio de tiempo. En este contexto inicia un declive acuciado en las condiciones de vida de la población venezolana<sup>10</sup> que da inicio a una salida sin precedentes de 'caminantes', denominados de esta manera por la precariedad en las formas de la migración.

A diferencia de la población de la primera y segunda fase, que se movilizaban en medios de transporte tradicionales (aéreos y terrestres), los de la tercera fase se desplazan fundamentalmente a pie hacia otros países. Las variaciones de esta última fase también están marcadas por las distancias recorridas entre Venezuela y los países de destino, por las políticas migratorias de los países receptores que permiten (o no) la entrada de migrantes y su posterior integración (Padilla y López 2021), pero, sobre todo, por una fuerte xenofobia y una precarización generalizada de las condiciones de vida que han llevado a estas poblaciones a desplazarse constantemente entre países, retornar a Venezuela o re-emigrar (Herrera y Gómez 2022).

En este contexto según cifras actualizadas de Unicef (2023) y ratificadas por la Plataforma de Coordinación Interagencial para refugiados y migrantes de Venezuela, más de 7 millones de venezolanos y venezolanas han migrado en los últimos años hacia distintos países, de los cuales cerca de 6 millones se han asentado en países latinoamericanos y caribeños. De esta cifra, al menos 1.1 millones, son niños, niñas y adolescentes, como efecto de que se trata de una migración eminentemente familiar.

Ya en el 2014, cuando todavía no se daban las migraciones masivas, algunas organizaciones como los Centros Comunitarios de Aprendizaje (CECODAP), Unicef y Caritas Venezuela alertaron sobre el impacto que estaba teniendo la crisis migratoria venezolana en los NNA y

---

<sup>10</sup> Altos índices de desempleo, escasez de productos básicos para la alimentación, la devaluación de la moneda, crisis en los sistemas de salud y educación, además de los elevados índices de violencia e inseguridad (Castillo y Reguant 2017).

exhortaron a los países suramericanos a brindar garantías y medidas de protección para ellos (Guzmán et al. 2020). El escollo principal está, sin embargo, en las altas tasas de irregularidad en la que se encuentra esta población. Algunos Estados como Colombia, Brasil y Ecuador han recurrido a políticas de regularización migratoria en los últimos años, aunque los resultados están por verse aún<sup>11</sup>, por lo que grandes proporciones de venezolanos/as siguen sin contar con estatus migratorio regular y esto incluye, evidentemente, a niños, niñas y adolescentes (Chávez González et al. 2021).

De los países suramericanos, según la Plataforma de Coordinación Interagencial para refugiados y migrantes venezolanos (2022), Colombia concentra el mayor número, aproximadamente, 2.48 millones de personas. Esta población atraviesa situaciones de mucha precariedad, con grandes dificultades de acceso al empleo formal. Es particularmente acuciante la situación de los NNA venezolanos/as que viven en situación de calle, y la situación de muchos de ellos de no acompañamiento. Además, se reporta que al menos el 60% de la población infantil y adolescente venezolana no asiste a ninguna institución escolar (Guzmán et al. 2020).

En Colombia también se identifica una situación alarmante, y es que algunos niños y niñas venezolanos/as nacidos/as en este país no tenían el reconocimiento de la nacionalidad, es decir, que podían caer en situación de apatridia. Esta situación es compleja porque supone la violación del derecho a la nacionalidad y a la personalidad jurídica, acarrea otras consecuencias sobre todo la desprotección de estas poblaciones y la negación de su existencia. En concreto, para los NNA esto podría implicar la restricción a derechos básicos como la salud o la educación (Vargas 2020).

El gobierno colombiano, en respuesta a la problemática adoptó y validó la ley – 1997, en septiembre del 2019, que establece la aprobación de la nacionalidad colombiana a los hijos e hijas de migrantes venezolanos nacidos en este país sin importar el estatus migratorio de sus padres. A pesar de lo positivo de esta iniciativa, se dieron diversos cuestionamientos y preocupaciones relacionados con los retos prácticos pues, por ejemplo, la ley no tiene en cuenta

---

<sup>11</sup> El caso brasileño quizás se separa un poco de esta tónica y está por ver cuáles son los resultados de la política colombiana de regularización a través del Estatuto temporal de protección en Colombia puesto en marcha en 2021 y el que se está poniendo en práctica en octubre de 2022 en Ecuador.

la situación de los NNA venezolanos que viajaron con sus padres a Colombia antes de su entrada en vigor (Vargas 2020).

El problema de los NNA apátridas no es exclusivo de Colombia, en Perú, país que ocupa el segundo lugar en la región con más presencia de población venezolana, con aproximadamente 1.49 millones de migrantes venezolanos, también se viven situaciones similares. Por ejemplo, aquellos niñas y niños nacidos en territorio colombiano y que posteriormente junto a sus familias se desplazaron hacia este país portaban únicamente un registro de nacimiento que no validaba la nacionalidad colombiana, mientras que otros tantos nacidos en plena ruta migratoria, sin domicilio ni residencia establecida, no han podido acceder al registro de nacionalidad en ninguno de estos países (Ramos 2019).

La Constitución del Perú solo reconoce como ciudadanos peruanos a los nacidos en el territorio nacional y a los hijos consanguíneos de peruanos nacidos en el exterior inscritos en las oficinas consulares. Según Ramos (2019) el Estado peruano presenta dos incongruencias de norma constitucional: la primera, sobre la obligación del Estado de otorgar una nacionalidad a un apátrida conforme a las normas internacionales. La segunda, que los supuestos de la obtención de la nacionalidad peruana por el lugar de nacimiento (*ius soli*) y/o por el principio de consanguinidad (*ius sanguinis*) conforme lo establece la constitución vigente no se hacen efectivos.

El problema de los NNA venezolanos que pueden caer en situación de apatridia en Perú, se suma a otras situaciones de deterioro de las condiciones de vida que afectan de forma directa a los NNA de esta nacionalidad: escaso acceso a los servicios de salud y educación, dificultad para encontrar lugares de residencia, como es el caso de Lima<sup>12</sup>. Al igual que en Colombia, los procesos migratorios de la población venezolana hacia Perú se encuentran plagados de situaciones de violencia y xenofobia. En este caso, además, han sido numerosas las barreras como el cierre temporal de las fronteras, y la modificación de las políticas migratorias para exigir requisitos adicionales e impedir la entrada, lo que produjo una mayor irregularidad.

Otro problema que ha afectado notoriamente a los NNA venezolanos en muchos países del sur ha sido las barreras la escolarización debida, entre otras cuestiones, a la falta de cupos en

---

<sup>12</sup> Al ser una de las principales ciudades de llegada, se han abierto alrededor de 13 albergues gestionados por comunidades católicas que acogen a familias venezolanas en situación de precariedad y sin posibilidad de empleo, pero esto no es suficiente para sostener la acogida de miles de personas que solicitan ayuda (Ramos 2019).

instituciones, la distancia entre las casas y las escuelas, o los costos escolares. Concretamente en Perú el informe estadístico del Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI) mostraba para 2018 que en el caso de los adolescentes de 12 a 16 años solo el 40.2% asistía al colegio. La tasa de inasistencia era mayor en hombres (66.1%) que en mujeres (50.9%). Mientras que los niños y niñas que deberían poder cursar estudios a nivel primario (de 6 a 11 años) el 54% no estaba estudiando.

El panorama en Chile no difiere de los otros países en América del Sur actualmente cerca de 448 100 venezolanos se encuentran instalados en este país. Para ellos, los trayectos migratorios hasta su ingreso en Chile están marcados por al menos tres condiciones que marcan su situación de precariedad: 1) el ingreso irregular como respuesta al cierre de las fronteras y las trabas legales para conseguir visas consulares; 2) rutas más inseguras y costosas producto de las dificultades que genera la restricción de ingreso de manera regular a los distintos países que se encuentran en la trayectoria migratoria; 3) trayectorias migratorias más extensas, ya que una importante parte de la población venezolana migró a otro país antes de llegar a Chile (Stefoni et al. 2022).

En el caso de Brasil aproximadamente 388 100 venezolanos ingresaron y residen en este país. En este contexto, se identificó que los principales flujos provenían de los Estados fronterizos de Bolívar, Anzoátegui y Delta Amacuro. Si bien el Estado brasileño extendió centros de refugio y acogida para migrantes, la constante llegada provocó que miles de venezolanos durmieran en las calles u ocuparan parques públicos. Las limitaciones económicas han ralentizado también la mejora de las condiciones de vida de familias enteras. El Estado de Roraima contiene el 90% de la población migrante venezolana que ha llegado al país, en específico las ciudades fronterizas de Pacaraima y Boa Vista. Esta última alberga 32 000 venezolanos, de esta cifra el 50% son niños, niñas y adolescentes (Guzmán et al. 2020).

En 2018 el gobierno de Brasil ejecutó el Programa de Interiorización con el propósito de trasladar a la población migrante venezolana desde Roraima hacia otros Estados brasileños con el fin de que encontraran mejores oportunidades laborales y de asentamiento, puesto que Roraima es uno de los Estados más pobres de Brasil (Herrera 2020). Los NNA han enfrentado numerosos retos relacionados con la precariedad laboral de sus familias o de ellos mismos cuando viajan solos. El aprendizaje del idioma es un elemento a tener en cuenta que no ocurre en los países vecinos. Una

de las cosas que esto dificulta es su escolarización, lo que hace que sea incluso más difícil aquí que en otros países latinoamericanos (Guzmán et al. 2020).

## **2.2 La migración de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as hacia Ecuador.**

### **Características de la migración y particularidades del espacio migratorio ecuatoriano**

Las nuevas configuraciones migratorias a nivel regional e internacional han colocado a Ecuador como un país de tránsito y recepción de migrantes en los últimos 20 años. Esto sumado al señalamiento del derecho a la libre movilidad en la Constitución de 2008, conjuntamente con una reestructuración de las políticas migratorias, en principio más aperturistas, y el factor de la dolarización, ayudaron particularmente al incremento de la inmigración o a que se convirtiera en lugar de importantes flujos en tránsito (Sánchez y Oviedo 2013).

Una breve caracterización de los principales flujos migratorios que atraviesan o se instalan en este país, nos muestra cómo el desarrollo de los flujos migratorios en Ecuador desde finales del siglo XX hasta la actualidad, responden a diversos factores de expulsión propios de los contextos de cada país emisor. Así, por ejemplo, la migración colombiana desde 2001 ha estado empujada, fundamentalmente, por cuestiones de violencia ligadas al conflicto armado, aunque también por motivos económicos propiciados en gran medida por las desigualdades sociales en Colombia y por la dolarización en Ecuador. Por su parte, la migración peruana, particularmente la transfronteriza, ha sido consecuencia desde finales de la década de 1990 de la inestabilidad económica, el desempleo, y la desigualdad extrema que desde hace décadas atraviesa el país. Muchos migrantes peruanos vieron en la dolarización una oportunidad de mejorar sus condiciones de vida (Valle 2017).

Ecuador también ha sido testigo de la llegada de poblaciones del Caribe, cubanos en 2008 y haitianos 2010 que se instalaron en el país andino, pero también lo utilizaron como territorio de tránsito hacia otros destinos en Suramérica y Norteamérica. Junto a estas migraciones regionales y transfronterizas nos encontramos con otros flujos extracontinentales tanto de países del Norte como España, Canadá o Estados Unidos, ligados a migraciones cualificadas y de personas jubiladas, como de países del Sur, entre ellos países africanos, de Oriente Medio y asiáticos en donde se mezclan las causas forzadas y económicas. Este panorama muestra, por lo tanto, que los flujos migratorios hacia Ecuador han sido y son muy diversos, rompiendo el tradicional esquema

migratorio del país en el siglo XX que se caracterizó por la emigración y los movimientos Sur-Norte (Valle 2017).

Estos flujos perderán relevancia, sin embargo, hasta devenir casi invisibles, a partir de 2017 cuando empieza a masificarse la llegada de población venezolana. Al igual que en otros países latinoamericanos, la llegada de esta población empieza a cobrar relevancia en 2015, escalando en años siguientes a una velocidad hasta entonces no conocida. Hasta marzo del 2022 se reportaban 513 903 ciudadanos/as venezolanos/as viviendo en el país, la mayoría de ellos instalados en grandes ciudades como Quito y Guayaquil, aunque su presencia también es evidente en muchas otras ciudades y localidades de menor tamaño tanto en el norte como en el sur, así como en la costa y la Amazonía. Para hacernos una idea del salto exponencial que ha supuesto esta migración en cuanto al volumen, no hay más que mirar el saldo migratorio de 2017, cuando el gobierno ecuatoriano señalaba la presencia de 60 752 venezolanos/as viviendo en el país (DTM 2019)<sup>13</sup>.

De esta masa poblacional, aproximadamente el 20% son niños, niñas y adolescentes pertenecientes muchos de ellos a familias de estratos empobrecidos, siendo una réplica de situaciones que se viven en otros países latinoamericanos que han receptado masivamente a esta población, particularmente de la tercera fase migratoria. Irregularidad administrativa generalizada, desplazamientos complejos por tierra, la mayor parte del tiempo a pie, vulnerabilidad social extrema, vivencia constante de situaciones de xenofobia, violencia de múltiples tipos y errancia entre ciudades dentro del país o entre el país y los países vecinos, son algunas de las características de este proceso migratorio en Ecuador (DTM 2019)

Enfocándonos en la población de los NNA venezolanos migrantes, algunos relatos de esta población, narran las dificultades que encararon en su proceso migratorio, por ejemplo, la exposición a enfermedades, a intentos de abuso sexual, a escasez de alimentos. En particular quienes llegan a la frontera padecen incertidumbre por mucho tiempo, debido a las limitaciones por su condición migratoria irregularizada (Herrera 2019). En este sentido, los niveles de vulneración de derechos ejercidos hacia estas poblaciones son directamente proporcionales a la cantidad de recursos que poseen para el viaje o a la posesión o no de documentos.

---

<sup>13</sup> Monitoreo de Flujo de Población venezolana, Ecuador. Ronda 4. marzo 2019.

La falta de documentos empuja a la mayoría de familias con NNA o a los NNA que viajan por su cuenta a pasar la frontera por caminos peligrosos conocidos como trochas tanto al norte del país (Tulcán), como por el sur (Huaquillas). Así mismo, la espera tiene que combinarse con la sobrevivencia. Cuando no existen los recursos para alimentarse, dormir, seguir el viaje, conseguir el envío de papeles, los NNA se buscan la vida en las calles, esto incluye mendicidad y trabajo infantil, lo que les expone a riesgos de trata y explotación laboral discriminación y xenofobia (Herrera 2020; Enríquez 2022).

Esta situación, que se da particularmente en la zona de frontera, tanto al norte como al sur, contrasta con las dinámicas que viven los NNA migrantes en las ciudades y las violencias diferentes que se dan en las urbes. Por ejemplo, de acuerdo con el estudio de Zepeda y Carrión (2016) citado en Herrera (2019) los migrantes perciben de forma diferente la convivencia en las ciudades de Ecuador que concentran a la mayoría de la población migrante venezolana, siendo Quito la ciudad más hostil por factores como el clima, el rechazo social, la cultura y el entorno geográfico, mientras que en Guayaquil la adaptación ha resultado relativamente más fácil.

Las familias venezolanas, pero también los NNA que viajan por su cuenta que logran llegar a estas ciudades centran su prioridad en estabilizarse en el aspecto económico y laboral. En este sentido, los adolescentes se convierten en una pieza clave de la economía familiar, tanto para la familia presente en el espacio migratorio, como para la que se encuentra en otros países o en Venezuela (Enríquez 2022).

Como demuestran trabajos como el de Enríquez (2022), esta situación prematura de adultez convierte a los adolescentes en proveedores de la familia (aunque probablemente, muchos de ellos ya lo eran en sus lugares de origen), lo que, al mismo tiempo, dificulta su acceso a derechos básicos, entre ellos, la educación. En el ámbito educativo, por ejemplo, ACNUR constató en 2018 que al menos el 44% de los menores venezolanos que se encontraban en Ecuador no asistían a la escuela. Guzmán et al. (2020) señalaban igualmente que, de un aproximado de 88 320 personas de nacionalidad venezolana instaladas en el país entre 3 y 17 años, solo 34 000 estaban inscritas dentro del sistema educativo.

Herrera (2019) identifica concretamente tres tipos de experiencias de inserción educativa en las ciudades ecuatorianas con respecto a los NNA venezolanos/as. Inicialmente están aquellos/as que pueden estudiar, generalmente se trata de poblaciones pertenecientes a clases medias. En la

segunda experiencia se encuentran los NNA que están escolarizados, sobre todo los adolescentes, quienes dedican su tiempo libre o fines de semana a trabajar en emprendimientos y negocios de los adultos del hogar. Por último, el tercer caso alude a los NNA que se dedican casi en exclusividad a trabajar, generalmente en el comercio callejero a causa de la situación económica precaria que viven sus padres. Los NNA que viajan por su cuenta se encuentran también insertos en esta tercera situación en donde la realización de estudios no es una opción.

La mendicidad se ha transformado en un complejo sistema de empleo organizado para los migrantes venezolanos que arriban recientemente o su situación es más precaria. En esta actividad los NNA cumplen roles importantes porque son mostrados en las calles para recibir mayores ayudas de los transeúntes. La mendicidad acarrea, además, otras consecuencias para los NNA. Como señalan Roldán y Cedeño (2020), los NNA viven situaciones complejas por la presión que puedan ejercer sobre ellos sus padres u otros adultos para que ejerzan esta actividad, maltrato físico y psicológico de las personas que los observan y transitan cerca de ellos, persecución de organismos estatales de vigilancia y orden, probabilidades de captación de pandillas, exposición a situaciones que se dan en contexto de la situación de calle como la drogadicción, la prostitución o la delincuencia. Esto hace que los adolescentes, particularmente los que viajan por su propia cuenta, sean vistos con frecuencia como potenciales delincuentes y sean el blanco de sospechas y, por lo tanto, de discriminación y rechazo (Enríquez 2022).

Sobre esta población recaen numerosas contradicciones, pues las situaciones que viven en la cotidianidad dictan mucho de la protección y acceso a derechos que establecen gran parte de las normativas internacionales signadas por Ecuador o aquellas aprobadas en el propio país. Por otra parte, las políticas antimigratorias que han predominado con respecto a los venezolanos, generalizando la irregularidad administrativa en esta población, han tenido efectos también muy importantes en los NNA.

### **2.2.1 Las políticas migratorias en el contexto ecuatoriano y sus efectos en los niños, niñas y adolescentes venezolanos/as**

Gran parte de los países suramericanos receptores de población venezolana se fueron dotando en las últimas dos décadas de marcos normativos que se consideran innovadores y garantistas. Sin embargo, se han hecho visibles muchas inconsistencias entre dichas normativas, los discursos y

las prácticas políticas en materias de migración. Acosta y Freier (2015) revisan estas dinámicas desde el año 2000 en algunos países de la región, y señalan la existencia de una paradoja que se expresa en los discursos políticos sobre la apertura a recibir a poblaciones migrantes, al mismo tiempo que existe un evidente rechazo hacia migrantes procedentes de determinados lugares.

Particularmente Ecuador ha llevado un proceso de modificación de sus leyes en temas de movilidad humana. Esto se evidencia en la Constitución del 2008, que es la primera Constitución en el mundo en establecer el derecho a migrar. Los derechos de las poblaciones migrantes se encuentran aquí en una serie de artículos entre los que destaca el artículo 40, que no solo reconoce el derecho a migrar, sino que además establece que ningún ser humano puede ser considerado como ilegal. De igual forma, el artículo 41 invoca el principio de la ciudadanía universal y en el artículo 11 la prohibición de discriminación por motivos de origen o estatus migratorio (Constitución del Ecuador 2008).

Sin embargo, el actual marco jurídico de regulación de migración en el país impide el cumplimiento de las garantías establecidas en la Constitución, además de ser un sistema deficiente en la creación de políticas dirigidas concretamente a NNA extranjeros. La Ley Orgánica de Movilidad Humana carece de artículos referidos a los NNA migrantes. La ley se enfoca en el ejercicio de derechos, obligaciones, institucionalidad y mecanismos de regularización vinculados a las personas en movilidad humana. Esto comprende a emigrantes, inmigrantes, personas en tránsito, personas ecuatorianas retornadas, personas que requieran de protección internacional, víctimas de los delitos de trata de personas y de tráfico ilícito de migrantes y sus familiares (LOMH 2023).

La política migratoria ecuatoriana desde 2017 que está vigente hasta la fecha se ha caracterizado por dos cuestiones. Por un lado, las contradicciones entre el discurso de su política exterior y las medidas internas. Por otro lado, y derivado de lo anterior, por la emisión constante de decretos ejecutivos que han provocado una regresividad de derechos para las personas de esta nacionalidad, particularmente con respecto a su entrada y regularización migratoria (Herrera y Cabezas 2020).

Esta situación contrasta con momentos anteriores en donde los ciudadanos venezolanos podían acceder a regularizar su situación migratoria de manera más fácil por medio de tres posibilidades:

- a) La existencia de un tratado bilateral expedido en el año 2010 que otorgaba residencia y visas

de trabajo para esta población; b) La visa de UNASUR, vigente entre el 2017 y 2019, la cual garantizaba permiso laboral sin demostrar contrato de trabajo; c) La visa profesional, que benefició a más de 90 000 personas de esta nacionalidad (Herrera y Cabezas 2020).

El 16 de agosto del 2018, el Ministerio del Interior y de Relaciones Exteriores anunció nuevas medidas migratorias para los ciudadanos venezolanos que pretendían ingresar al territorio ecuatoriano, una de las exigencias era presentar el pasaporte como único documento válido para el acceso al país. Según Defensoría del Pueblo (2018), esta imposición dificultaba la situación de la población venezolana de forma aguda, y repercutía particularmente en NNA, pues el acceso a la documentación requerida era simplemente imposible para los familiares o conocidos a los que estaban a cargo, estas medidas favorecieron la separación de familias en las fronteras. Ortega (2015) explica que estas separaciones atentan contra los derechos de los NNA y enfatiza que la limitación general de las leyes de inmigración no puede prevalecer sobre las condiciones de los derechos del niño.

Ante esto la Defensoría Pública presentó medidas cautelares para evitar que se aplicara la exigencia, produciéndose la paralización de esta medida (una reciente sentencia la ha reconocido como inconstitucional). No obstante, el gobierno volvió a la carga en enero de 2019 como respuesta tras el feminicidio cometido por un ciudadano venezolano en Ibarra, imponiendo un nuevo requisito obligatorio la presentación del certificado de antecedentes penales (Herrera y Cabezas 2020). Varios colectivos de migrantes venezolanos solicitaron la nulidad de esta medida debido que resultaba difícil conseguir el documento, pero la medida se mantuvo.

En septiembre de 2019, y bajo la prerrogativa de una migración segura, ordenada y regular, promulgada por el Pacto Global para la Migración<sup>14</sup>, se solicitó la llamada Visa de Excepción por Razones Humanitarias para entrar a Ecuador, casi al mismo tiempo que Perú adoptaba una medida similar, lo que generó una fuerte crisis tanto en la frontera colombo-ecuatoriana como ecuato-peruana en donde se acumularon días antes de la entrada en vigor de las medidas de restricción a la entrada decenas de miles de personas.

---

<sup>14</sup> El Pacto Global para la Migración es un acuerdo global de la ONU en el que se plantearon 23 objetivos y principios transversales afines y multilaterales, trabajados con enfoque común sobre la migración internacional en todas sus dimensiones.

La visa se reviste además del epíteto 'humanitaria', pero lo que hace es generar una crisis de este calibre, pues se anuncia cuando flujos masivos de personas se encontraban en tránsito y éstas sólo podía ser solicitadas en Venezuela o en un consulado de un país fronterizo, circunstancia que limitó drásticamente la entrada y regularización de la población venezolana<sup>15</sup> (Herrera y Cabezas 2019). Todo esto generó que las políticas fomentadoras de la irregularidad se extendieran igualmente, de forma masiva, a los niños, niñas y adolescentes.

En septiembre del 2022 cuatro instituciones del Estado ecuatoriano: Ministerio del Interior, Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, el Ministerio de Inclusión Económica y Social y la Dirección General del Registro Civil, iniciaron el proceso de regularización de ciudadanos venezolanos que residen en el país. Esta iniciativa estatal de regularización migratoria otorga a los ciudadanos venezolanos una amnistía migratoria que está dirigida a personas que ingresaron de manera regular e irregular, también facilita la obtención de la visa VIRTE<sup>16</sup>, la cédula de ciudadanía ecuatoriana, acceso a la seguridad social y al sistema financiero ecuatoriano que permitan abrir cuentas bancarias o acceder a créditos. Esta medida también se extiende para los NNA migrantes con requisitos específicos como el documento que otorgue la patria potestad, la curaduría o tutoría de un familiar y la partida de nacimiento debidamente apostillada o legalizada, según corresponda, y el pasaporte o cédula de identidad venezolana (Primicias 2022).

Particularmente en el caso de los NNA migrantes, algunas instituciones públicas fueron designadas para atender a esta población, tal es el caso del Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES) que hasta el momento es la encargada de velar por la protección y el interés superior de los NNA en condición de movilidad humana. Esta institución implementó el protocolo de protección para niños, niñas y adolescentes migrantes. Según los principios que guían este documento se establece que la protección de esta población está por encima de las políticas migratorias: se defenderá el interés superior del niño, niña y adolescente; no habrá devolución ni separación de familias, porque va contra el derecho a la vida familiar y a la reunificación; se permitirá la institucionalización y la aplicación de modalidades alternativas de

---

<sup>15</sup> Visas VERHU. Hasta el 26 de agosto de 2019, hubo un total 60 607 solicitudes de visas humanitarias. Un total de 37 619 ciudadanos venezolanos recibieron la visa VERHU según datos de Cancillería del Ecuador.

<sup>16</sup> Visa VIRTE: Visa de Residencia Temporal de Excepción para Ciudadanos Venezolanos. Dispuesto en el Decreto 436 del 1 de junio de 2022. Publicado en el Tercer Suplemento del Registro Oficial Nro. 84, de 15 de junio de 2022.

cuidado, y la garantía de aplicación extraterritorial y transnacional de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

También se desarrollaron programas de erradicación de la mendicidad, el trabajo infantil y de acompañamiento familiar (Cañarte et al. 2022). El propósito de estos planes es impulsar programas de protección especiales para niños, niñas y adolescentes en situaciones de abandono, mendicidad y para prevenir el maltrato, la discriminación, la explotación laboral y toda forma de abuso. Si bien esto se considera un aspecto importante en avance de derechos y se proyectan muy cercanos en el cumplimiento de éstos (a la vida, a la atención a la salud, educación, identidad y otros) la existencia de estos planes no suprime los problemas estructurales como la pobreza o el trabajo infantil que impide que los NNA asistan a la escuela, los riesgos de violencia, la mala nutrición, etc.

Viviana Eras (2022) expresa que el Estado ecuatoriano en su afán de responsabilizarse de estos problemas y bajo una visión garantista y pese a todo el abanico de planes y leyes que se suponen adecuadas para proteger a estas poblaciones, al momento de su aplicación estas medidas no cumplen con su propósito, sino que paralelamente las políticas de regulación y control son disuasión (Herrera y Cabezas 2019) y empujan directamente a la irregularidad. Además, también se ha generalizado un discurso xenofóbico, abalado por las autoridades del Estado y replicado por los medios de comunicación, que normalizó en términos sociales el rechazo y una fuerte inseguridad para estas poblaciones, las cuales terminaron siendo víctimas de múltiples formas de violencia (Freier y Castillo 2020)

Por ejemplo, Eras indica que, según encuestas realizadas por la OIM en la provincia de Loja en el 2021, sobre la regularidad migratoria al menos el 75,7% de los migrantes encuestados que residen más de un año en el país no han podido regularizar su condición migratoria, a esto se suma que estas poblaciones no están contempladas en las agendas sociales del país, justamente por su irregularidad, esto a su vez a desencadenado una serie de limitaciones en acceso a fuentes de trabajo y situaciones de violencia social. En este mismo estudio Eras (2022) argumenta según el informe de OIM el 38.3% de los padres o cuidadores de los NNA indicaron que no asisten a una institución educativa. Los principales motivos se relacionan a la falta de recursos económicos, falta de cupos en las instituciones y otros problemas relacionados al sistema educativo:

Existen problemas de acceso y también de permanencia por varios motivos. [...] los NNA les cuesta volver al sistema educativo, varios pasan tiempo sin escolarizarse mientras sus familias logran asentarse, conseguir empleo y vivienda, y regularizar su situación migratoria. Además, muchos de ellos han optado por trabajar antes que continuar sus estudios (UNICEF en Eras 2022, 26)

Esto no solo desfavorece aún más a las familias que atraviesan precariedad laboral, sino que permite que se fomente la mendicidad infantil o el trabajo informal en los NNA.

A pesar de que el amparo y protección de los NNA migrantes están en la norma ecuatoriana y en los tratados internacionales de protección como la Convención de Derechos del Niño de 1989, al igual que la Comisión Interamericana de Derechos Humanos de las cuales también participan los diferentes Estados de América Latina, para los NNA migrantes estos derechos pueden estar restringidos principalmente por encontrarse en situación de irregularidad administrativa o por el estatus que tengan sus padres. Por lo tanto, la implementación de estas políticas migratorias no garantiza el goce pleno ni real de los derechos, más bien puede concebirse como restrictivas y disuasivas. Como señala Cañarte (2022), la legislación ecuatoriana con respecto al interés superior de los NNA migrantes, se percibe deficiente ante su llegada creciente. Esto representa un gran desafío para el Estado ecuatoriano y los organismos que están al frente de los servicios de movilidad humana o aquellos que particularmente se encargan de los niños, niñas y adolescentes migrantes.

### **2.2.2. La política educativa ecuatoriana en su relación con la integración escolar de personas migrantes. El papel vs la realidad de los centros educativos**

La educación en Ecuador se estableció desde el periodo republicano a través de prescripciones constitucionales que impulsaron la educación pública y de carácter nacional. Este sistema concebía la educación para las clases privilegiadas y para aquellos considerados ciudadanos según la Constitución de 1830, manteniendo el sesgo conservador – religioso, clasista y excluyente para mujeres e indígenas. Tras el triunfo del Liberalismo en 1895, la educación tuvo transformaciones importantes como la implementación del laicismo y el acceso de las mujeres a los centros educativos (Crespo y Pillacela 2019)<sup>17</sup>. Luego de algunas reformas educativas

---

<sup>17</sup> Los primeros colegios laicos para hombres y mujeres fueron los normales.

fallidas, que no cambiaron mayormente el panorama por la preocupación de los gobiernos de turno en temas de economía y pago de la deuda externa como prioridad, la educación ecuatoriana se encontraba atascada en un sinfín de cambios sin éxito. Algunos proyectos fueron en mayoría adoctrinamientos ideológicos para mantener el poder y la estructura estatal de las élites (Aguilar 2018).

En la Constitución Política de 1946 se reconoce que la educación es un derecho de todo ciudadano y que es deber del Estado garantizarla, también estableció la obligatoriedad de la formación básica primaria y el derecho de las poblaciones indígenas a educarse y recibir la formación en su propia lengua. Se instituye así un primer enfoque intercultural, aunque basado únicamente en el idioma. No obstante, en la práctica, estas poblaciones mantenían altos índices de analfabetismo y absentismo escolar, lo que acentuaba su condición vulnerable resultado de relaciones clasistas y racistas vigentes desde la colonia (Crespo y Pillacela 2019).

Desde 1950 y en las décadas posteriores, la educación ecuatoriana empieza a tener cambios más profundos con enfoque en la población nacional (mestizos e indígenas), lo que se reflejó en el desarrollo de programas educativos, la extensión de la escolaridad hacia las zonas rurales – campesinas, la inversión y ampliación de la escuela pública. Estos programas fueron implementados mayormente a través del Plan Nacional de Alfabetización del ex presidente Jaime Roldós Aguilera y la Ley Orgánica de Educación en 1973. Todas estas reformas se basaron sin embargo en un modelo educativo blanco – europeo alejado de la realidad ecuatoriana (Aguilar 2018).

En la década de 1990 se producen reformas educativas en varios países latinoamericanos en donde se incluye de forma abierta, y por primera vez, el enfoque intercultural. La intención es desarrollar una educación que responda a la diversidad cultural existente en cada país.

Particularmente Ecuador lo hace a partir de las demandas del movimiento indígena y afrodescendiente, que exigía el reconocimiento de la diversidad cultural y los derechos colectivos de estas poblaciones y no únicamente enfoques de educación intercultural basados en el idioma (Granda 2009). Así, en 1996 se da otra reforma curricular que define los objetivos generales de la Educación Básica y la transversalización de los ejes de la educación en la práctica de valores, la educación ambiental y la interculturalidad (Granda 2009). Esta reforma es ejecutada a partir del Plan de Desarrollo de la Educación Ecuatoriana entre 1997 y 1998 (Aguilar 2018). De esta forma,

se entiende que es a partir de esta década que comienza a consolidarse la idea de la inclusividad escolar a partir de la necesidad de escolarizar a los niños, niñas y adolescentes, primeramente, con discapacidad y diferente etnicidad, posteriormente, de diferente nacionalidad. Esto significó los primeros pasos para la aplicación de un modelo de integración educativa, aunque basado en enfoque asimilacionista.

Desde este enfoque, los estudiantes que se incorporan a las escuelas se tienen que adaptar o asimilar a la oferta educativa disponible (currículo, valores, normas, entre otros), independientemente de su origen social y cultural, sus capacidades, su lengua o situaciones de vida. El sistema educativo permanece inalterado, por lo que las acciones se centran más en la atención individualizada de las necesidades de los estudiantes sin cabida en la oferta disponible (adaptaciones curriculares, apoyos especializados), que en modificar aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje y la participación (Aguilar 2018).

A partir del año 2000, el concepto de la inclusión como acceso a derechos, gana terreno en el espacio educativo. Esto se refleja en el Plan Decenal de Educación aprobado en 2006 que norma la educación desde la inclusión, pensada ésta como el enfoque idóneo para erradicar los altos índices de exclusión educativos. No es sin embargo hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Educación en 2011 que se logra aterrizar el proyecto de la educación intercultural que busca hacer efectivo el derecho a la educación para grupos prioritarios y diversos, entre ellos a las poblaciones migrantes, enfatizando en el derecho superior de los niños, niñas y adolescentes (Albuja et al. 2022).

Hay que señalar, que la construcción del sistema educativo en el país y sus reformas internas son respuesta también a los tratados internacionales sobre educación, niñez y derechos a los que Ecuador se ha adscrito, conformándose en un cuerpo normativo indispensable para el cumplimiento del derecho a la educación, particularmente para las poblaciones migrantes.

Ecuador se convirtió en uno de pioneros en la región en incorporar los preceptos de estas normativas a su sistema educativo, pero sin que esto supusiera en verdad una aplicación práctica de lo signado. Así, por ejemplo, no hubo una implementación consistente con las primeras experiencias de NNA migrantes presentes en el sistema educativo, como fue el caso de las poblaciones colombianas. El crecimiento exponencial de población migrante en el país desde inicios de la década del 2000, junto con la posterior llegada masiva de población venezolana, ha

llevado a la presencia cada vez más numerosa de niños, niñas y adolescentes de ésta y otras nacionalidades en los espacios educativos, lo que exige pensar en cómo se está garantizando este derecho.

El Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores son los encargados actualmente de dar cumplimiento a las normas y políticas nacionales y los acuerdos internacionales sobre el derecho a la educación de NNA. A continuación, revisamos cuáles son las políticas que se han desarrollado sobre el tema y cómo se han implementado.

Según la Ley Orgánica de Movilidad Humana de 2017, se debe priorizar sobre cualquier otra situación el interés superior de los NNA en todos los procesos y procedimientos vinculados a la movilidad humana. Así también se detalla en el artículo 48 el derecho a la integración a la sociedad ecuatoriana de niñas, niños y adolescentes extranjeros o hijos e hijas de personas extranjeras residentes en Ecuador en los ámbitos culturales, tradiciones e historia y que deberán ser cumplidos por las instituciones públicas y privadas del Estado. A partir de ello, surgieron una serie de planes y estrategias para dar cumplimiento a la ley vigente, para que no solo se quedara en el papel como había estado sucediendo hasta entonces. Algunos de estos planes son:

1. La Caja de Herramientas para la Inclusión Educativa (2013). Fue un plan que buscaba garantizar el cumplimiento de las políticas nacionales de inclusión educativa expresadas en Constitución de la República, la Ley Orgánica de Educación Intercultural y el Plan Decenal de Educación. Medidas como la gratuidad de la educación, eliminación de barreras de acceso y compromisos técnicos y financieros se presentaban como un grupo de orientaciones dirigidas a los administradores educativos, asesores pedagógicos y funcionarios de las coordinaciones zonales de educación para que promovieran la pedagogía social de inclusión en las comunidades educativas. Este plan fue impulsado por el Ministerio de Educación, Unicef y el Fondo Populorum Progressio. Este plan sigue vigente en la actualidad (Reliefweb 2023).
2. En 2013 y 2015 ACNUR y la Defensoría del Pueblo presentan dos campañas para reducir los niveles de discriminación en los espacios educativos del país, “Inspiras Dignidad” y “Respiramos Inclusión”, que buscaron transmitir el mensaje de todas las personas pueden ser actores de la integración y Buen vivir de las poblaciones migrantes. Buscaba impulsar la comprensión social sobre la diversidad cultural y las manifestaciones identitarias provienen de distintos colectivos que conviven en el mismo territorio. Sus estrategias fueron propuestas metodológicas pensadas

para facilitar espacios educativos integradores, todo esto agrupado en manuales para las instituciones educativas (Aguilar 2015).

3. En 2021 la UNESCO junto al Ministerio de Educación y la OIM dispusieron la capacitación virtual “Sensibilízate” para una educación sin discriminación. Una serie de webinars dirigidos a docentes de magisterio fiscal para enfatizar y sensibilizar la importancia de la inclusión de población vulnerable en la educación. Esta capacitación sigue vigente en el portal del Mineduc con seis ejes temáticos: educación sin discriminación, escuela que protege, entender a las personas en situación de vulnerabilidad, educación que respeta la diversidad, promoción de la cultura de la no violencia y vivir la inclusión en el aula. Finalizada la capacitación online los docentes acceden a una certificación que les ayuda en los procesos de recategorización y ascenso en el magisterio (UNESCO Quito 2021).

4. “Seamos amigos”, el Proyecto para el fortalecimiento del abordaje integral de situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema nacional de educación, “Anidar”; y el Proyecto orientado a la prevención de la xenofobia, la discriminación y las violencias en el ámbito escolar, comparten objetivos similares de la lucha contra la discriminación a partir de capacitaciones y campañas comunicacionales.

López Chapato y Vázquez (2020), en un estudio sobre la escolarización de migrantes en cuatro países de América Latina, que incluye a Ecuador, identificaron las principales dificultades y obstáculos que encuentran esos países en la aplicación de las políticas públicas destinadas a NNA migrantes, particularmente venezolanos/as, dentro de los sistemas educativos. Concretamente con respecto a esta población, las autoras señalaban los intrincados escenarios de pobreza, que llevan a los NNA a situación de mendicidad y de calle por la falta de un empleo estable de sus padres o tutores; lo que predispone a estas poblaciones a tener como prioridad la búsqueda de trabajo. Particularmente las poblaciones adolescentes son las que están más dispuestas a trabajar, dificultando la continuidad en su formación, lo que fomenta una brecha académica notoria y periodos de desescolarización muy amplios. Otro obstáculo son los costos económicos de los insumos escolares como útiles, uniformes, transporte y la falta de herramientas tecnológicas básicas como computadoras o red de internet para acceso a la información digitalizada.

Si bien los consensos internacionales comprometen a los países a garantizar el derecho a la educación de los NNA migrantes, estos marcos no toman en cuenta los problemas, no solo

familiares de las poblaciones migrantes, sino también estructurales de cada sistema educativo relacionados con la calidad de las infraestructuras, el equipamiento, la capacitación docente y currículo vigente, el cual no atiende a las especificidades de las poblaciones migrantes. Frente a esto, los programas y planes que se establecen se quedan en un plano ideal, imposibles de ser aplicados.

Finalmente, las autoras encuentran otro obstáculo importante, la imposibilidad de mostrar a través de documentos el nivel educativo que se tiene alcanzado. A pesar que esto se resuelve con la aplicación de pruebas de nivel escolar para la ubicación según criterios de cada sistema escolar, esto implica un retraso con respecto a la edad y el año escolar correspondiente. A esto se suma que la no obtención de datos necesarios para el monitoreo de los estudiantes impide acciones para la inserción y sostenimiento de estudiantes venezolanos/as en los sistemas educativos. Si bien la norma puede asegurar el acceso formal a la educación, no garantiza la permanencia en el sistema.

Para concluir este capítulo, consideramos que es innegable el avance normativo en materia de derechos en el país que buscan proteger a los NNA en general. Sin embargo, existen brechas que dan cuenta de la ineficacia y desconocimiento sobre las cuales se han construido las políticas migratorias, por ejemplo, la falta de datos que indique cuantos NNA migrantes acoge Ecuador, sumado a la falta de presupuesto y visibilidad de las políticas de protección especial para estas poblaciones. La persistencia de problemáticas estructurales que no son atendidas correctamente, impide que todo el aparataje normativo garantista de derechos no pueda ser implementado en la práctica como cabría esperar.

Existe también una incoherencia entre el reconocimiento de los derechos y aquellas políticas de migración relacionadas con la regularización del status migratorio, que en muchos casos generan caos y disuasión en los migrantes y que no se preocupan particularmente de los NNA. En suma y a partir de lo que se ha desarrollado en el capítulo, consideramos que las brechas estructurales no han sido superadas, más bien se reproducen problemas que atañen específicamente a los NNA migrantes en cuanto a los procesos de desplazamiento y a las condiciones en las que arriban al país, aquellos que viven vulnerabilidades ligadas a la mendicidad o a la explotación laboral o quienes, al acceder a la educación o la salud, pueden padecer situaciones de discriminación o xenofobia.

### **Capítulo 3. La cotidianidad en el ámbito escolar: problemas y deficiencias de la política educativa sobre integración de adolescentes migrantes venezolanos en colegios de Quito**

Este capítulo analiza la cotidianidad de los centros educativos de secundaria que forman parte de la investigación y en los que se encuentran adscritos adolescentes migrantes venezolanos/as: la Unidad Educativa Juan Montalvo y la Unidad Educativa Camilo Ponce Enríquez que integran los niveles de Educación Básica Superior (Secundaria) y Media Superior (Bachillerato). Esto tiene como propósito examinar la realidad social de los centros donde se desenvuelven los estudiantes venezolanos. También indagamos sobre los problemas y necesidades materiales y pedagógicas consideradas desde la experiencia del profesorado y del cuerpo directivo frente al fenómeno de escolarización de los adolescentes migrantes que forman parte de las filas de estos centros, lo que nos sirve como ejercicio inicial de contextualización para posteriormente, en el siguiente capítulo, adentrarnos en las experiencias e interpretaciones de los estudiantes sobre aquello que ocurre en los centros educativos.

Para la construcción del capítulo se han utilizado principalmente dos técnicas metodológicas. Por un lado, la observación participante, la cual nos llevó a acercarnos a los centros educativos y estudiar su realidad desde el interior, fijándonos en su funcionamiento cotidiano, incluyendo las problemáticas educativas, los conflictos y tensiones internas entre los distintos actores que componen los centros y cómo responden a todo eso los adolescentes venezolanos/as migrantes que acuden diariamente a los mismos. Esta técnica nos sirvió además para llevar a cabo una comparativa entre ambos centros y así entender las diferencias y similitudes de estas instituciones, cómo operan acorde a su realidad, y cómo esta realidad influye en la integración de la población migrante. Por último, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a los/las profesoras para saber su experiencia al trabajar con adolescentes venezolanos/as.

El capítulo está dividido en dos secciones. En primer lugar, describimos a profundidad las instituciones educativas en las que se realizó el trabajo de campo con el fin de establecer las similitudes y contrastes existentes entre ellas. Se considera aquí como ítems de la comparación: la organización institucional, el valor social y simbólico de la institución, el entorno social, el uso de los espacios internos y externos, la calidad de la infraestructura, la capacidad de aforo estudiantil y la planta docente. Esto con el fin de conocer el contexto educativo en el que se insertan los/las estudiantes extranjeros/as y en particular los/as venezolanos/as. Nos interesa

destacar de aquí cómo las condiciones materiales y sociales que caracterizan a las unidades educativas estudiadas influyen en los procesos de integración de los adolescentes migrantes.

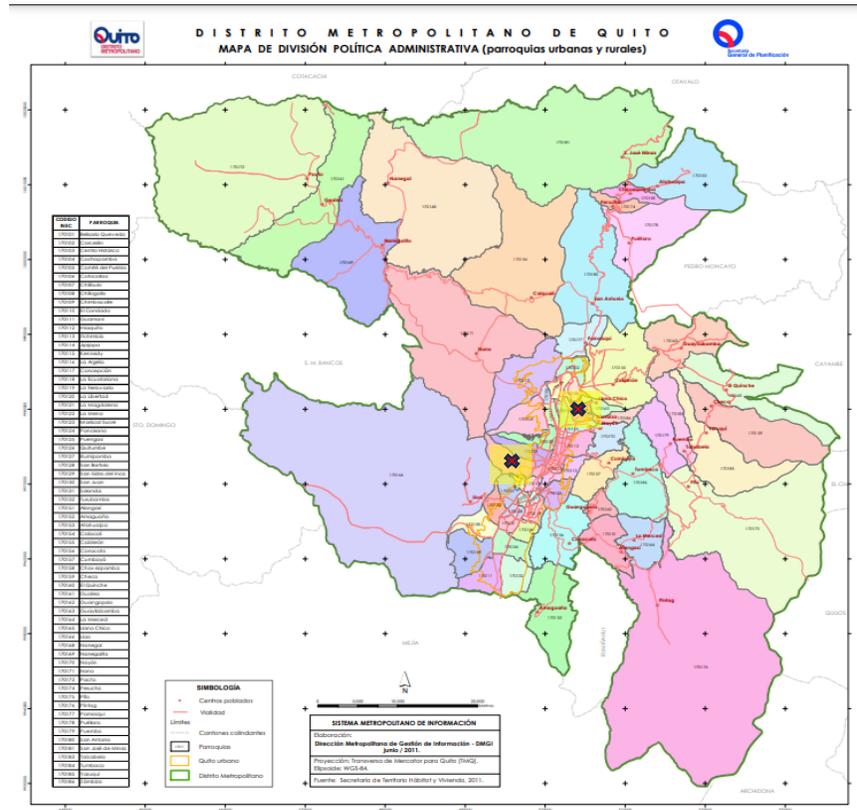
En la segunda parte, indagamos en las percepciones y experiencias de los/as docentes y autoridades que trabajan con adolescentes migrantes venezolanos. A través de entrevistas identificamos las dificultades que encaran los/as profesionales dentro de los centros, cómo articulan los problemas estructurales y materiales de las unidades educativas, así como las deficiencias de formación en interculturalidad de la plantilla docente. Sus testimonios dan cuenta del trabajo que realizan con estas poblaciones, las estrategias adoptadas para escolarizar a los/as adolescentes venezolanos/as y sus reflexiones sobre si estas acciones logran garantizar que los estudiantes puedan integrarse en la nueva comunidad educativa.

### **3.1 El contexto cotidiano en los centros escolares públicos receptores de población migrante venezolana en Quito**

Ante el panorama de contradicciones que señalan autoras como López Chapato y Vázquez (2020) en cuanto a la aplicación de la normativa y de la política pública en los centros educativos de países como Ecuador, consideramos prioritario describir la cotidianidad de las instituciones elegidas para esta investigación. Con ello buscamos entender cómo algunos de los problemas señalados por las autoras, y abordados en el capítulo anterior, en torno a las dificultades propias de funcionamiento de las instituciones y los contextos socio-espaciales en donde se ubican los colegios estudiados, se reflejan en la acogida de población extranjera, delineando el marco estructural en el que se dice, desde el ámbito político, producir 'integración'.

Nos interesa mostrar en un primer momento dónde se encuentran ubicadas las instituciones seleccionadas para la investigación. Se trata de centros escolares de sostenimiento fiscal, ubicados en el centro-norte y en el norte de Quito, como se muestra en el siguiente mapa, en barrios de sustrato popular o de clases medias-bajas, lugares que han sido mayormente receptores de poblaciones migrantes por tener alquileres más baratos, redes migrantes ya instaladas y posibilidades de trabajo dentro del ámbito informal.

### Mapa 3.1. Ubicación espacial de los colegios estudiados en el Distrito Metropolitano de Quito



Fuente: Secretaría Nacional de Planificación, Municipio de Quito.

A través de la realización de un trabajo de observación participante y de entrevistas a adolescentes venezolanos, docentes, autoridades y personal del DECE de ambas instituciones, pudimos conocer la situación cotidiana de los centros, particularmente las problemáticas y conflictos de estos espacios escolares. Además, pudimos establecer las similitudes y diferencias que caracterizan a cada una de las instituciones para tener más elementos sobre cómo las particularidades de cada uno pueden influir en la vida escolar de los adolescentes migrantes.

El primer centro al que acudimos fue la Unidad Educativa Juan Montalvo. Según la revista institucional *Voz Montalvina*<sup>18</sup>, desde su fundación en 1901 por el ex presidente Eloy Alfaro, este centro se ha consagrado como una institución insigne de Quito, con un gran valor simbólico, social e histórico por ser uno de los primeros colegios laicos de Ecuador. En un inicio fue una institución exclusivamente masculina creada para la formación de docentes de enseñanza

<sup>18</sup> Historia de la Unidad Educativa Juan Montalvo (2021).

primaria elemental, por ello se le conocía como “El Normal de Varones Juan Montalvo”. Es en la década de 1980 cuando esta institución, que ya había cosechado prestigio entre los colegios nacionales y fiscales por ser la sede de eventos educativos nacionales e internacionales, además de varios éxitos académicos de sus estudiantes, se transforma en un colegio mixto, convirtiéndose en el primer colegio de Quito en tener hombres y mujeres en las mismas aulas.

Hasta finales de los años 90 e inicios de los 2000, este colegio estuvo sujeto al Sistema Central Educativo, el cual marcaba las pautas del diseño curricular, la gestión de recursos, el manejo salarial y la sanción docente. Este sistema, si bien era centralizado, delegaba a las autoridades y trabajadores de estas instituciones una cierta autonomía de decisiones sobre la gestión institucional<sup>19</sup> (Molina 2012). Esto cambió posteriormente hacia procesos de centralización de las decisiones que ha generado malestares y problemas en el colegio.

Es interesante señalar, igualmente, que desde su creación el colegio Juan Montalvo ha pasado por varios barrios de Quito, esto debido a la demanda creciente de estudiantes que ha tenido la institución: La Guaragua, Santa Clara de San Millán, Calle de la Platería, barrio El Placer. Finalmente, la institución encontró su residencia permanente en el la Gasca, en el noroccidente de la ciudad, en una zona en las laderas del Pichincha con alta presencia de instituciones educativas de primaria y secundaria, así como la Universidad Central del Ecuador.

### **Foto 3.1. Antiguo Colegio Juan Montalvo**



*Fuente:* Archivo fotográfico de la Revista Voz Montalvina. Colegio Juan Montalvo en el Barrio El Tejar, centro de Quito.

---

<sup>19</sup>Ley de Educación de 1983 señalaba que la estructura del Sistema Nacional de Educación se componía de subsistemas provinciales y que los establecimientos educativos estaban encargados de normar las actividades escolares (Molina 2012).

Esta zona, además de ser residencial y escolar, también es un sector comercial y de ocio muy activo de la ciudad, con la presencia de tiendas, bares, discotecas, restaurantes y parques. Particularmente los parques que están más cercanos a la institución son utilizados como puntos de encuentro por estudiantes montalvinos y de otros centros educativos, antes o después de clases.

Lo que más nos llama la atención de esta institución es el sentimiento de identidad y de pertenencia institucional que se respira dentro de la sede y que se manifiesta a través de algunas tradiciones como la participación de la banda y las bastoneras en eventos ciudadanos como desfiles y pregones. También se ha generado un afecto visible de esta comunidad y se manifiesta en las barras identitarias estudiantiles y, por último, sobresale la constante exaltación a la figura de su patrono, Juan Montalvo<sup>20</sup>. El prestigio que se ha construido en torno a la historia de la institución fomenta este sentimiento identitario y, además, es un determinante para la elección y permanencia en la institución de los estudiantes, incluyendo los/as estudiantes venezolanos/as. Para algunos/as de nuestros entrevistados/as esta imagen primó en sus padres al momento de inscribirlos, por lo que ese sentimiento de identidad institucional también fue acogido por ellos.

Según Ivanna Orozco (2016) la idea del prestigio en un centro educativo tiene tres elementos que constituyen este valor: la calidad de la educación, las actividades del área de desarrollo humano y la percepción de que los egresados sobre las posibilidades de ingresar a la universidad. De esto acontece que haya una imperiosa necesidad de autoridades y docentes por mantener el prestigio de esta institución a pesar de los evidentes problemas que tiene tanto internos como externos y que pudimos constatar gracias al trabajo de observación.

Uno de los primeros problemas que encontramos, así como más visibles, es que la ingesta de alcohol y drogas en los espacios de encuentro externos o su utilización para dar rienda a disputas entre los adolescentes, es bastante común. Las autoridades del plantel admiten que esta es una realidad que se ha normalizado en los últimos años, lo que también ha atraído la presencia de sujetos que buscan captar a los estudiantes para que sean parte de las pandillas que operan por la zona, con lo que también se nota un crecimiento de la delincuencia.

---

<sup>20</sup> Juan Montalvo fue ensayista político-literario y jurista de Ambato que desempeñó algunos cargos públicos en Europa como representante de Ecuador en el siglo XIX.

Esta situación es muy evidente en nuestras rondas de reconocimiento sobre los espacios aledaños al colegio en las que nos encontramos durante toda la estancia de trabajo en el colegio peleas entre adolescentes, a veces muy violentas, que se producían casi cotidianamente. Al inicio pensamos que eran ajenas al entorno escolar, pero el trabajo de observación y las entrevistas permitieron ver que se habían filtrado dentro del centro progresivamente. Algunos docentes y estudiantes entrevistados nos confirmaban, por ejemplo, que el consumo de alcohol dentro de las instalaciones era algo que se había normalizado.

A pesar de esto, el panorama al interior de la institución diluye el escenario de afuera, al menos por el tiempo que dura la jornada escolar. Este colegio ostenta cinco hectáreas de campus, posee una amplia infraestructura que incluye un auditorio, un coliseo cerrado, un estadio, canchas deportivas y zonas verdes.

**Foto 3.2. Colegio Juan Montalvo, vista de la parte frontal de la institución**



Foto de la autora

### Foto 3.3. Colegio Juan Montalvo, vista de las canchas deportivas y del coliseo



Foto de la autora

Se trata de una institución que ofrece, a primera vista, un ambiente escolar apropiado y seguro para las actividades educativas. Sin embargo, algunos testimonios de docentes y personal del DECE institucional mencionan que hay falta de recursos y de materiales para trabajar de forma adecuada con todos los estudiantes. La situación, como señala Dante, profesor de la institución, puede ser incluso muy compleja en algunas circunstancias:

A nosotros nos toca poner de nuestro bolsillo para cumplir con las actividades académicas. No tenemos copiadora, no tenemos ni el material básico como papel, esferos, marcadores, para hacer el trabajo. Los profes somos quienes compramos nuestra utilería. Imagínese que para tomarles exámenes a tantos estudiantes sacamos muchas copias. Los estudiantes pagan por esas copias o impresiones, pero no debería ser así, el Ministerio te dice que a ellos no se les debe pedir un solo centavo, pero tampoco podemos seguir asumiendo esos gastos y mermando nuestro salario que ya de por sí es bajo. Pretenden que trabajemos y demos educación de calidad, pero ¿con qué?, ¿cómo esperan que cumplamos con estándares si ni tecnología adecuada tiene el colegio para proyectar un video? (Dante, Quito, 27/02/2023).

También observamos durante el trabajo de campo que parte del mobiliario como pupitres, mesas, escritorios y demás menaje está deteriorado, y los que ya no pueden rendir son amontonados en espacios poco transitados y visibles. También se constató que algunas herramientas tecnológicas están obsoletas como proyectores en salas de audiovisual o laboratorios sin equipamiento

adecuado. Por último, los espacios deportivos como el estadio y el coliseo carecen de mantenimiento.

Para López (2019) la infraestructura de los centros educativos incide enormemente en la calidad educativa y la relación de la escuela con los niños, niñas y adolescentes. Si los centros educativos cuentan con la infraestructura necesaria y adecuada para su funcionamiento, es decir, que tenga aulas, laboratorios, bibliotecas esquipadas, etc., además de contar con los servicios básicos como agua, luz e internet, tendrán un efecto motivacional en los procesos de aprendizaje, ambientes agradables e incluso la relación alumnos y docentes tendrán mejores desempeños. Por el contrario, el deterioro y la falta de materiales educativos reproducen efectos de pobreza, y la educación deja de ser un instrumento eficaz para combatir la desigualdad, produciendo el efecto opuesto.

**Foto 3.4. Colegio Juan Montalvo, mobiliario deteriorado acumulado en la parte posterior del coliseo**



Foto de la autora

**Foto 3.5. Colegio Juan Montalvo, tribuna deteriorada del estadio**



Foto de la autora

**Foto 3.6. Colegio Juan Montalvo, interior deteriorado del coliseo**



Foto de la autora

La institución es bastante grande en cuanto a la planta docente, cuenta con 245 profesionales, el cuerpo estudiantil que asiste en modalidad presencial se estima en 2 500 estudiantes. A pesar de la gran cantidad de alumnos solamente se detectó entre sus filas a 11 estudiantes extranjeros en la modalidad presencial, este número responde únicamente a estudiantes de nacionalidad

venezolana según el registro proporcionado por el DECE, pero de ellos solamente 9 asisten con regularidad al colegio.

Comprobamos en el trabajo de campo que la información que posee la institución está desactualizada y, por lo tanto, puede resultar errónea. Esto se produce por varios factores: frecuentemente los ingresos y egresos de estudiantes a la institución deben pasar por un proceso burocrático tedioso que prolonga la actualización de los datos sobre estudiantes, también según testimonios de las psicólogas del departamento de Bienestar Estudiantil algunos datos entregados por estudiante y representantes son ficticios, lo que entorpece las labores de seguimiento y control estudiantil. La comprobación o búsqueda de la información de los estudiantes extranjeros la asumen los psicólogos y docentes tutores, pero muchas veces sin éxito, por lo que las cifras de estudiantes extranjeros, y concretamente venezolanos pueden ser mucho mayores.

El problema que se tiene con los estudiantes es que al momento de matricularse no proporcionan datos completos como números telefónicos o correos electrónicos, si cambian no nos avisan y tenemos que indagar para contactarles. Todo esto entorpece aún más darles oportuno seguimiento. Nosotros hacemos lo que está en nuestras manos y tratamos de que los estudiantes tengan todas las facilidades, pero cuando no hay despreocupación de los padres de familia por sus hijos, hay problemas (Karol, coordinadora del DECE Quito-Juan Montalvo, 14/02/2023)

Esto también fue ratificado por el vicerrector de la institución:

En algunos casos se ha presentado esa situación porque, asimismo, los representantes no vienen a lo que es atención a padres de familia, no concurren a las citas que deben venir. Ellos conocen que hay atención a padres de familia y entonces ahí es el problema. Ya se ha dado casos de que estos números telefónicos no son reales y no hay forma de contactarles. Pero eso ha pasado también con los nacionales (...) Es importante dar a conocer en qué parte está el estudiante fallando, porque de pronto está faltando mucho, está fugándose, no presenta tareas, no se presentan a rendir el examen, entonces es necesario conversar directamente con el padre de familia (Vicerrector de la Unidad Educativa, Quito-Juan Montalvo, 9/02/2023).

A esto se suma la deserción escolar de estudiantes que no notifican al colegio el abandono y las causas. Según los psicólogos de la institución hay un tiempo de espera reglamentario que va entre 15 días y un mes para retirar de las listas oficiales a los estudiantes que presentan un elevado número de inasistencias. Según el rector de la institución:

Nosotros tenemos un sistema que se llama CAS, ahí es en donde se registra todo el estudiantado. Entonces, cuando un estudiante dejar de estudiar, deja de asistir y no tenemos contacto con nadie, se le inactiva. Se queda inactivo hasta ver qué es lo que sucedió, hasta determinar si salió o no salió del país. Si ya mismo no se da con los representantes, no se no se conoce su situación, prácticamente se le saca del sistema porque ese sistema tiene que dar cuerpo a otra persona (Rector de la Unidad Educativa, Quito-Juan Montalvo, 9/03/2023)

Del mismo modo advierte el rector del colegio que esto es muy común con los estudiantes extranjeros, debido a que algunos prefieren trabajar por falta de ingresos en los hogares, también porque no se han acoplado debidamente al entorno escolar y a veces sus representados no conocen ni siquiera de la inasistencia escolar de sus hijos e hijas; en otros casos retoman la migración hacia otros países o de retorno a Venezuela.

Sí ha habido esos casos de deserción, en la gran mayoría es por lo que los padres deciden cambiarse de provincia, por la situación económica o salir del país. Entonces, ahí ha habido casos que ya no, no se tiene contacto (Rector de la Unidad Educativa, Quito-Juan Montalvo, 09/02/2023).

Con respecto a la segunda institución partícipe del estudio, la Unidad Educativa Camilo Ponce Enríquez, es mucho más reciente que la anterior y posee una curiosa historia que determina de alguna forma su carácter popular actual. Fue fundada en 1974 bajo el nombre de Colegio Nacional Caspicara con el fin de brindar educación a los privados de libertad del ex Penal García Moreno, muy cercano al centro. En 1975 el colegio fue renombrado como Colegio Nacional Nicolás Javier Gorívar siguiendo con el mismo tipo de función. A partir de 1980 esta institución se traslada del ex penal García Moreno al sector del Batán y toma su nombre actual, Colegio Nacional Camilo Ponce Enríquez<sup>21</sup>. Luego de algunos traslados en 1993 se establece en la parroquia San Isidro del Inca, en un sector más periférico del norte de Quito colindante con un barrio muy popular conocido como el Comité del Pueblo.

Particularmente el barrio con el que colinda la institución es considerado por las autoridades municipales como una zona conflictiva y de alta peligrosidad por ser uno de los barrios

---

<sup>21</sup> Camilo Ponce Enríquez fue un político y estadista conservador, miembro fundador del Movimiento Frente Nacional (1939) que impulsó el sufragio libre en el país, y posteriormente fundador del movimiento Alianza Democrática que lideró la revolución del 28 de mayo de 1944 poniendo fin al gobierno de Alberto Arroyo del Río. Asumió la presidencia del país en 1956 con el movimiento Alianza Popular. Durante su gobierno se construyeron más de 500 escuelas. <https://www.encyclopediadelecuador.com/dr-camilo-ponce-enriquez/>

epicentros de mafias organizadas. Sin embargo, este barrio fundado en 1974 es el resultado de la organización popular que buscaban el acceso a las tierras para personas de escasos recursos económicos. La composición social del barrio, según un estudio realizado por Bravo (1980), determinó que la procedencia de los habitantes fuera fundamentalmente de otras provincias, el 76%, frente al 24% de Quito. Posteriormente este sector acogió a migrantes extranjeros de Colombia, Cuba y Haití que arribaron desde el año 2000. El Comité del Pueblo se constituye como un barrio importante de origen y acogida de migrantes nacionales e internacionales (Moscoso 2016).

La primera impresión que tenemos del plantel, y porque el trabajo de campo lo realizamos posteriormente al del colegio Juan Montalvo, es que su infraestructura es bastante más reducida en comparación con la anterior institución. No posee áreas verdes, ni estadio, ni coliseo, cuenta con dos patios de cemento y uno totalmente de tierra. Constatamos que su recinto y mobiliario no se encuentra en las mejores condiciones, aunque aquí es mucho más evidente el deterioro que en el anterior centro. En la observación también se constató que, en general, las instalaciones son mucho más precarias y que la Unidad Educativa carece de tecnología adecuada, al igual que el Juan Montalvo los docentes carecen de materiales básicos para trabajar, pero de forma más acuciada.

**Foto 3.7. Colegio Camilo Ponce Enríquez, zonas comunes**



Foto de la autora

**Foto 3.8. Colegio Camilo Ponce Enríquez, mobiliario deteriorado acumulado en la parte posterior de un aula clase**



Foto de la autora

**Foto 3.9. Colegio Camilo Ponce Enríquez, sector común donde se reúnen los adolescentes en los recesos**



Foto de la autora

Su planta docente es de 70 profesionales y el cuerpo estudiantil está conformado por 1 401 estudiantes. A pesar de ser una institución relativamente pequeña, sobre todo comparada con la anterior, llama la atención que ésta alberga a un número bastante grande de estudiantes extranjeros en comparación al primer centro educativo. En la investigación detectamos 109 estudiantes venezolanos dentro de un núcleo de estudiante de otras nacionalidades. Desde el área administrativa y del DECE no se mantenía un registro con esta información, por lo que como trabajo extra para el colegio levantamos un censo para conocer la cifra real de estudiantes venezolanos, pues era evidente haciendo el trabajo de observación en aulas y en lugares comunes que había muchos en el centro. La gestión del DECE nos comentó que había detectado en la población venezolana algunos casos de vulnerabilidad económica grave y riesgos relacionados a negligencias familiares, adolescentes infractores y estudiantes con intentos de lesiones autolíticas. La presencia de esta cantidad llamativa de estudiantes venezolanos y de otras nacionalidades siendo tan pequeño el centro se explica por tres causas identificadas a partir de las entrevistas. La primera es la cercanía de la institución a los lugares de residencia de las familias venezolanas (barrios muy populares del norte de la ciudad). Así, 8 de los 10 estudiantes entrevistados/as en el centro vivían en barrios cercanos como el Comité del Pueblo, La Kennedy y el Inca. Otros dos adolescentes manifestaron que venían de barrios que están en el Sur de Quito, por lo que hacen trayectos muy largos para llegar. Al indagar por qué se trasladan desde barrios tan lejanos, nos indicaron que ya se habían acostumbrado a estudiar en este centro y que acá ya tienen una rutina ya hecha.

La segunda causa identificada es que los/as adolescentes migrantes entrevistados/as mayormente procedían de una escuela fiscal en donde hicieron juntos/as la primaria y parte de la educación secundaria hasta el décimo año de Educación Básica: la escuela 12 de Octubre ubicada en la misma parroquia (San Isidro del Inca) que el Colegio Camilo Ponce Enríquez. Posteriormente se inscribieron en el centro secundario para terminar el bachillerato y estar todos/as juntos/as como una forma de sentirse protegidos en términos de relaciones con pares. También mencionaron que en esta escuela es común la presencia de estudiantes colombianos y que muchos de ellos se conocen con anterioridad.

La tercera causa tiene que ver con las redes de información y referencias entre migrantes, esto facilita que aquellos/as venezolanos/as que llegan por primera vez a Ecuador cuenten con

personas que les facilitan información sobre lugares de vivienda, de trabajo, centros educativos y otros espacios donde se pueden insertar con mayor facilidad. Particularmente el boca a boca entre madres de familia ha sido una herramienta muy potente para que muchos/as prefieran inscribir a sus hijos e hijas en centros que ya han acogido a coterráneos. Como señala Domingo y Viruela (2001), los migrantes son agentes activos en la conformación de anclajes que ayudan progresivamente a otros migrantes que se desplazan por primera vez. Ante las posibles dificultades o situaciones de necesidad estas acciones conocidas como redes o cadenas pueden densificarse actúan en favor de los implicados y retroalimentando el proceso migratorio.

Continuando con la descripción de la institución, un común entre las entrevistas a autoridades, docentes y estudiantes es la denuncia sobre el problema del consumo y expendio de sustancias ilícitas entre el alumnado, que se ha recrudecido en los últimos años y que también se señalaba en la anterior institución. También refieren sobre los niveles de violencia exacerbados entre pares que, de igual modo, pudimos observar en los espacios aledaños al plantel. De hecho, un día de visita regular a la institución, los gritos de estudiantes reunidos en una calle transversal detuvieron nuestro ingreso al colegio. El tumulto se debía a una riña entre dos adolescentes que terminó en golpes. Lo que llamó nuestra atención es que la pelea fue notificada a los directivos del plantel por parte de la Policía Nacional, que llegó minutos más tarde luego de que los moradores se quejaron de este suceso, pero al ser menores de edad la policía solo notificó y traspasó la responsabilidad a la institución educativa cuando el hecho se produjo, sin embargo, por fuera de sus puertas.

El psicólogo de la institución nos comentaba que la situación se ha ido agravando por cómo se maneja hoy la educación, particularmente el tema de derechos ha influido, según él, en que se instale una permisividad alarmante que promueve la falta de compromiso de los estudiantes con sus procesos educativos. Se ha normalizado entre los estudiantes y padres de familia que no se puede exigir responsabilidad porque genera malestar en los adolescentes. También nos mencionaba que la ubicación misma de la institución es un factor de riesgo. Por ejemplo, a las afueras del colegio merodean delincuentes y personas que venden de droga que vienen de sectores aledaños. El colegio se ha transformado en un punto clave para vender o incitar a los adolescentes a sumarse a estos grupos, lo que afecta al desarrollo diario de las actividades

educativas y genera una enorme presión entre profesores y directivos para que los estudiantes no acaben entrando en estos procesos.

### **3.2. “No nos capacitan para trabajar con estudiantes extranjeros”. Experiencias del trabajo docente con población migrante venezolana**

En este epígrafe pasamos a analizar a profundidad un elemento que juega un papel muy importante en las posibilidades de integración de los adolescentes migrantes venezolanos en las Unidades Educativas. Nos interesa visibilizar la experiencia del/la docente con respecto a cómo éstos/as enfrentan el fenómeno migratorio y qué entienden por integración dentro de los contextos descritos, marcados en distintos grados por la precariedad de las infraestructuras, los choques con las políticas del Ministerio de Educación y los contextos de pobreza y violencia en donde se ubican. Nos centramos en su experiencia y cómo a partir de ella leen las normas y programas que buscan la integración de estas poblaciones en los espacios educativos. Del mismo modo, reflexionamos sobre los retos que implica la llamada educación intercultural para estos profesionales frente a la presencia de los adolescentes migrantes.

En principio la interculturalidad en la educación surge como una alternativa lógica para la integración social de minorías y grupos prioritarios. Se basa fundamentalmente en que nociones mayoritarias de identificación cultural sean capaces de aceptar, respetar e incorporar las diferencias, al mismo tiempo que se mantiene la diversidad de las identidades culturales (Garro y Carrica 2013). Este enfoque implementado en el sistema educativo ecuatoriano estuvo pensado inicialmente para incorporar a las minorías étnicas del país (poblaciones indígenas, afrodescendientes) y personas con discapacidad. Los grupos migrantes no fueron considerados en esta idea, más bien la coyuntura migratoria regional obligó al Estado ecuatoriano a partir de la década del 2010 a incorporar a estas poblaciones como grupos prioritarios y reconocer sus derechos.

Frente a esa realidad surge la pregunta, sin embargo, de si los profesionales de la educación han estado preparados para hacer frente a la nueva situación que diversificaba el panorama cultural de sus aulas y a trabajar con estas poblaciones. Todo apuntaría a que no, a que los profesores enfrentan escenarios de incertidumbre por el desconocimiento de las condiciones en las que se insertan estas poblaciones migrantes en el país, por reproducción en los centros educativos de la

xenofobia que permea la sociedad ecuatoriana con mucha intensidad en los últimos años de llegada de poblaciones venezolanas particularmente, y a que se ven limitados a ejecutar las disposiciones dadas desde el Ministerio de Educación, que no resuelven sus problemas cotidianos.

Como se detalló en el epígrafe sobre la política educativa, en el capítulo dos, desde el Ministerio de Educación, apoyado por Organismos Internacionales, se han ido desarrollando estrategias y planes de inclusión desde la década anterior para frenar la discriminación y xenofobia en los centros escolares. Mayormente estos planes fueron ejecutados como capacitaciones para los docentes e implementación de contenidos al respecto en las planificaciones curriculares. Sin embargo, como también se expuso anteriormente, estos planes y estrategias no cubren las necesidades y condiciones de las instituciones ni del profesorado, tampoco atienden la diversidad de los grupos migrantes insertos en los centros. Por el contrario, estos programas resultan insuficientes y parecen no preocuparse en exceso por las realidades que se viven en los centros. Más que eso, lo que han provocado es una presión añadida sobre los docentes y autoridades de los planteles educativos en la medida de que exigen resultados de calidad en su trabajo.

Para conocer la experiencia de los profesores se entrevistó a un total de ocho docentes de la Unidad Educativa Juan Montalvo y Camilo Ponce Enríquez<sup>22</sup>, y se les planteó las siguientes preguntas clave al respecto de las normas educativas en torno a la integración de estudiantes extranjeros y su percepción sobre el funcionamiento del sistema educativo: ¿Piensa que el sistema educativo ecuatoriano es integrador o excluyente con respecto a poblaciones migrantes? ¿Encuentra algunas fallas en cuanto al tema de la integración de estudiantes migrantes? ¿Fueron preparados/capacitados para trabajar con estudiantes de otros países?

Raúl , docente, expresó lo siguiente:

Una cosa es trabajar en el ministerio, trabajar en un escritorio y hacer leyes, reglamentos, acuerdos, en fin, ponerse a dialogar en mesas. Pero otra cosa muy distinta es ir a trabajar en territorio. Aquí nosotros, los docentes de aula palpamos las necesidades de todos los estudiantes incluyendo a los extranjeros, todo lo que pasa. Somos docentes, consejeros, guías, tutores. Nos

---

<sup>22</sup> Es importante señalar que en mayoría los docentes pidieron no ser identificados por temor a alguna sanción administrativa debido a sus testimonios o comentarios. Por ello en los extractos de sus entrevistas únicamente se cita su nombre.

convertimos en todólogos sin una previa capacitación. A veces los chicos vienen y se desahogan, conversan con nosotros, les tratamos de ayudar en la medida de lo posible y dentro de la normativa legal. Pero el ministerio o los asesores, o quien sea que tenga la responsabilidad, no se fija en esa situación, las leyes no son pensadas desde lo que se vive aquí (Raúl, Quito, 21/02/2023).

Marcos, docente hace seis años, comenta que la idea de la integración educativa está lejos de cumplir con su propósito:

El ministerio de ocasión solo manda disposiciones por medio de acuerdos ministeriales, lineamientos, en fin, pero ellos no están palpando lo que es la realidad educativa. Yo creo que para que sea verdaderamente integradora la educación, tanto con estudiantes de nacionalidad extranjera, en condiciones de vulnerabilidad, madres adolescentes o por el tema de chicos con necesidades educativas especiales, deberían estudiar primero el espacio, la infraestructura, lo que ofrece el plantel educativo. Nosotros manejamos una población en los cursos de 40 estudiantes y a veces tenemos 1, 2 hasta 3 estudiantes con necesidades educativas especiales, con problemas de vulnerabilidad, migrantes, etc., y no, no podemos dedicar una hora de clase exclusivamente para ellos porque vamos a retrasarnos en contenidos y todo ese tema, entonces se trata de cumplir, pero en la práctica no es al 100% (Marcos, Quito, 24/02/2023)

Héctor, docente, coincide con los otros dos colegas que quienes crean las leyes son tecnócratas que desconocen la realidad de las instituciones públicas:

Es que el Ministerio de Educación es tecnócrata y lamentablemente de tecnócratas que no cumple su función, una cosa es que estén territorio y otra cosa es desde el escritorio, entonces desde el escritorio, por escribir cualquier teoría bonita, pero en la práctica se derrumba la teoría y no solamente en el aspecto del migrante, sino en todo el sistema educativo (Héctor, Quito, 27/02/2023)

En estos testimonios se insiste en que el docente se convierte en un cuerpo operativo que estaría sujeto a ejecutar órdenes sin más. Además, se argumenta que la educación que se piensa 'inclusiva' necesita involucrar a profesionales de las distintas áreas para trabajar con los estudiantes de los grupos prioritarios y que esto es un doble trabajo no reconocido que asume el docente. Marcos, expresa este malestar: “Somos docentes, pero no somos especialistas en discapacidad o en migración, no hay una capacitación sobre estos temas”. Héctor, ratifica esta realidad:

No fuimos preparados para nada. Lo que pasa es que tanto el ministro de Educación como el propio Ministerio de Exteriores se acogen a la Constitución que es garantista desde el año 2008. No se olvide de eso, que es muy importante tomar en cuenta. ¿Cuál es el problema? Que yo fui formado con educación antigua, con formación universitaria antigua para ser docente. Cuando llegan los migrantes, no se olvide que tuvimos primero a los colombianos, luego haitianos, tuvimos un pequeño porcentaje de peruanos y por último venezolanos. Pero el problema es que nunca nos enseñaron a trabajar con población migrante, o sea, nunca nos dijeron, oiga aquí al migrante se trata de esa forma, simplemente pusieron políticas para el migrante. “Hay que darles derechos” pero nunca nos dijeron cómo les va con el migrante, ¿qué pasó con el migrante?, ¿cuáles son las realidades en el colegio con el migrante? (Héctor, Quito, 27/02/2023).

Los testimonios de los docentes narran las problemáticas de los contextos escolares de estas instituciones y además el malestar que viven frente a lo que se les exige cumplir por ley *versus* a lo que enfrentan cotidianamente en el trabajo con poblaciones extranjeras. De hecho, las quejas más frecuentes tienen que ver con las incongruencias entre la norma educativa y la realidad. Según Rodríguez et al. (2022) la idea de la 'inclusividad' escolar no significa insertar poblaciones prioritarias a las escuelas ordinarias y esperar milagros, implica un trabajo amplio y conjunto de los estamentos escolares. Mayormente la responsabilidad principal recae en los docentes por ser los facilitadores directos de las experiencias de aprendizaje diario, pero esto se obstaculiza cuando los profesionales no han sido capacitados para ello, o en otros casos, las capacitaciones son muy poco profundas y no ayudan con una formación útil.

Otro gran problema que se hizo evidente es el aumento de actividades para los docentes. La UNESCO (2019) advierte que la sobrecarga de trabajo para el profesor acarrea serios problemas que se manifiestan en estrés y progresivo desinterés en cumplir el trabajo. Esto puede causar comportamientos disruptivos en los docentes. A esto se suma que no hay auténticos procesos de capacitación sobre movilidad humana, interculturalidad u otros temas que ligen a la educación de los llamados grupos prioritarios en donde se encuentran los NNA migrantes. Esto genera un sesgo sociocultural en los docentes que puede hacer caer en tendencias de exclusión a hacia el alumnado migrante. Héctor, por ejemplo, del Camilo Ponce Enríquez, desarrolla un discurso en el que se puede apreciar los sesgos culturales y prejuicios que existen con respecto a los migrantes, particularmente los venezolanos.

Estos discursos reproducen además la idea de que los migrantes se aprovechan de los derechos que se les dan y que en torno a eso justifican sus actuaciones desviadas. Entre los dos colegios es en el Camilo Ponce Enríquez, por el número mucho mayor de estudiantes extranjeros y de nacionalidad venezolana, que las opiniones de los docentes son de este tipo:

Han llegado acá para reclamar sus derechos y se han olvidado de sus responsabilidades. Lamentablemente la población que llegaba y la que está llegando últimamente es una población muy, muy, muy violenta, son chicos que no quieren respetar las normas internas del colegio o de las del sistema educativo ecuatoriano. Se sostienen en la famosa vulnerabilidad por ser migrante. Ese ha sido los problemas que hemos tenido aquí en el colegio, que muchas veces llegan venezolanos a imponerse, a gritarnos y obviamente también hacernos de menos. Por ejemplo, el año anterior, los chicos venezolanos molestaban mucho, sobre todo con las mujercitas, con los hombres no tanto, porque los hombres son más, más adaptables. Salían con comentario misógino que las mujeres venezolanas son más vanidosas. Entonces hacían sentir mal a las chicas de aquí. Por eso a veces los nacionales los rechazan o actúan con xenofobia. Y es que el sistema educativo no respeta las características de la población adolescente. Los adolescentes actualmente, tanto a migrantes como ecuatorianos tienen otra perspectiva (Héctor, Quito, 27/02/2023).

Facundo, docente de la misma institución, coincide con la postura de su colega con respecto a la resistencia de algunos estudiantes venezolanos para seguir procesos y cumplimiento de obligaciones escolares:

El tener derechos, derechos y derechos, en mi criterio es un escudo. Es un escudo porque la sociedad a la que se están enfrentando los migrantes, es una sociedad diferente. Y es una sociedad que lastimosamente nosotros trabajamos bajo parámetros diferentes. ¿A que me refiero entonces? Los extranjeros toman esa visión de que “yo soy refugiado, yo tengo mis derechos y tienen que cumplir mis derechos y tengo que gritar porque esa es la forma con la que se encuentran aquí”. Actualmente el padre de familia, el estudiante ecuatoriano también genera ese mismo discurso de los derechos. Obviamente tienen derechos, pero también hágales entender que los derechos vienen acompañados de obligaciones (Facundo, 27/02/2023).

El rector de esta Unidad Educativa nos comentaba precisamente en torno a estas ideas, que los docentes reciben charlas sobre movilidad humana, pero que esto no llega a concientizarlos verdaderamente:

Los docentes permanentemente reciben charlas sobre este tipo, pero hay algunos que verdaderamente necesitan mayor concientización de esta situación. Sí, tenemos ese tipo de profesores que ven de otra forma la movilidad humana, un poquito excluyente. Entonces tenemos que cambiar ese chip. No solo en docentes sino en la sociedad misma, porque aquí vemos que el extranjero es mal visto en todos lados y, eso genera condiciones en la población de racismo, denigración y exclusión...

E: ¿En las charlas han abordado los temas de discriminación y xenofobia?

Todavía no hemos tocado el tema de la xenofobia, discriminación y la exclusión, más bien estamos enfocados en otra problemática, que es el asunto del consumo de alcohol, de sustancias y de educación sexual. Estamos enfocados en las problemáticas que más nos acarrea en este momento (Rector, Camilo Ponce Enríquez-Quito, 25/02/2023).

De acuerdo con Sánchez (2013), los espacios escolares se complejizan con las dinámicas de interacción cuando aparece el componente migratorio porque entran en juego las representaciones, los estereotipos y los estigmas relacionados con la nacionalidad, la clase social y la raza. Según esta autora, los conflictos más comunes en los espacios escolares recaen en el bullying físico y verbal, así como la exclusión social que es la que más practican los docentes.

Se reconoce que no existen programas de formación con enfoque de derechos humanos y movilidad. De manera que, o se ignora la realidad y origen de los estudiantes migrantes, o esa realidad y origen es utilizada para justificar la visión negativa que se tiene sobre ellos. Es evidente la necesidad de formar a docentes en diversidad cultural a partir de la aceptación de la realidad que vive el país de recepción de migración, en esta coyuntura, particularmente venezolana; pero, además, que la migración implica cambios cualitativos que se deben integrar, por ejemplo, en las dinámicas escolares y los currículos de los centros educativos (Rodríguez 2003).

También se hace imprescindible que los docentes adquieran conocimiento y capacitación sobre temas de movilidad humana y salud mental. Una idea que se repite a menudo es que ésta es exclusiva del personal de Bienestar Estudiantil. El Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de la UNESCO (2020), señala sin embargo que los docentes deberían tener una mejor preparación para trabajar con NNA migrantes en temas de salud mental, debido a que en el desplazamiento y en sus viajes pueden verse afectados al presenciar la muerte, la pérdida, la

violencia, la separación de la familia y la inseguridad prolongada. Estas experiencias traumáticas causan efectos físicos, emocionales y cognitivos que pueden perdurar en los NNA, explicando comportamientos erráticos que nada tienen que ver con la cultura o la nacionalidad, como normalmente suele pensarse y expresarse, errando sobre las fuentes del problema.

### **3.3.1 Estrategias docentes en torno a la integración de los estudiantes venezolanos**

De acuerdo con lo anterior, avanzar hacia una integración significaría en la práctica un doble proceso: conocer y entender verdaderamente las condiciones de los estudiantes migrantes que se insertan en el sistema educativo para poder trabajar desde ahí rompiendo con el sesgo cultural o nacional con el que se suele leer su presencia y actitud cotidiana en los centros. Por parte, se necesitaría de las autoridades estatales dejar de romantizar la norma garantista y la idea de integración, vaciándolas de sentido, al no tener en cuenta las dificultades de los centros que acogen a estas poblaciones, es decir, los problemas estructurales que les aquejan y que van mucho más allá de la presencia o no de personas de otras nacionalidades. Unos problemas que tienen que ver con la desfinanciarización de la educación pública, muy acusada en los últimos años, y la exacerbación de dinámicas de control institucional desde arriba que imponen acciones a las unidades educativas que no se ajustan con la realidad.

En la teoría, los ambientes educativos se presentan como espacios propicios para generar la integración social de los estudiantes migrantes por medio de maximizar la participación de estas poblaciones en actividades académicas y no académicas. Según Krampač y Kolak (2018) la interacción social tiene una considerable importancia para la formación de grupos de iguales. De ahí, que en el trabajo de campo también se indagara sobre las estrategias que han implementado algunos docentes para tratar de cohesionar a los adolescentes venezolanos con sus pares ecuatorianos.

A pesar del evidente sesgo de los docentes sobre la migración y el trabajo con estos grupos, no todos se limitan a seguir las estrategias del Ministerio, porque como se ha visto resultan escasas y difícilmente aplicables en estos contextos. Más bien han optado por desarrollar estrategias que inviten a participar a los estudiantes extranjeros en distintas actividades y espacios escolares. En las entrevistas a los docentes, psicólogos y autoridades de ambos centros, compartieron distintas estrategias que involucran apoyo informacional, instrumental y emocional que no se contemplan

en los programas ministeriales, más bien se los puede considerar como iniciativas propias de los docentes y del personal de bienestar estudiantil.

Las estrategias más comunes en las aulas han sido tratar de adaptar los contenidos curriculares y el esquema de contenidos establecidos a acciones que fomenten la participación de estas poblaciones, sin descuidar al resto de estudiantes. Aun así, encuentran dificultades por la timidez o actitud a la defensiva de los estudiantes extranjeros. De acuerdo con el rector del colegio Juan Montalvo, la integración es un proceso complejo que depende de varios factores como el idioma:

La institución actualmente tiene estudiantes colombianos y venezolanos que se han adaptado muy bien. Hubo un periodo en que tuvimos muchos estudiantes de Asia, vinieron de Arabia, Afganistán, iraníes. Entonces fue una oportunidad para conocer un poco más la cultura de ellos, conocer un poco más las tradiciones con estos chicos. Lamentablemente no conocían el español muy bien entonces con otros estudiantes de aquí se les ayudó para que puedan adaptarse más fácilmente. Se hizo actividades con una... con la función pública, como en el Consejo Provincial, que nos ayudaron a darles clases de español gratuitas. Para la integración, bueno, se hacen actividades con padres de familia, más que todo lúdicas, de integración. El sistema educativo trata de ser incluyente, pero todavía falta. Pero algunos estudiantes se han integrado a diversos grupos del colegio, como la banda estudiantil y bastoneras. También hemos celebramos el día de las nacionalidades en casas abiertas, ahí los chicos extranjeros hablaban sobre su cultura y costumbres (Rector, Juan Montalvo-Quito, 17/03/2023).

Otra de las estrategias que mencionan los/as entrevistados/as es el involucramiento de estudiantes migrantes a actividades académicas extracurriculares donde los/as adolescentes venezolanos/as participan representando a la institución educativa. Dante, docente, cuenta que los/as estudiantes venezolanos/as son empujados a aprender en estos eventos y eso se debe potenciar.

Particularmente nos cuenta su experiencia al trabajar con una adolescente venezolana que participó en un certamen intercolegial de literatura. Sin embargo, en este concurso pudo notar tempranamente los prejuicios.

Hubo un concurso intercolegial de libro leído y la representante del Colegio fue una estudiante venezolana. Participó con la obra *La Casa de los espíritus* de la escritora Isabel Allende. Observé que el jurado calificador y el público cambiaron la expresión en sus rostros apenas la escucharon e identificaron que era venezolana, se notaba su molestia. La estudiante tuvo una brillante participación, sin equivocación alguna, pero de nada valió, no la dejaron en los primeros lugares,

el hecho mismo de ser venezolana no le permitió ganar y yo ahí vi la discriminación. Solamente les permitieron ganar a estudiantes nacionales (Dante , 27/02/2023).

La estrategia más preponderante es el del apoyo emocional para los estudiantes extranjeros. Los psicólogos y docentes reconocen que la situación del alumnado migrante implica vulnerabilidad, pero que son capaces de no estancarse por las condiciones en las que se encuentran. En estos casos el acompañamiento del DECE es fundamental. Señalaba al respecto Armando, psicólogo.

Nosotros trabajamos bajo un protocolo establecido por el Mineduc, que nos permite detectar casos en situación de vulnerabilidad, dar seguimiento oportuno y en algunos casos gestionar ayuda inmediata. Sin embargo, a veces estas labores se dificultan porque no hay colaboración de los padres de familia, o porque la burocracia de los procesos entorpece las acciones. También es necesario comprender que la sobre exigencia que recae en nosotros es fuerte. Cada psicólogo abarca 4 cursos de más de 30 alumnos, tratamos de priorizar a aquellos en circunstancias más difíciles (Armando, Quito, 3/03/2023)

Los protocolos y rutas de actuación frente a situaciones de violencia detectadas o cometidas en el sistema educativo, si bien tratan de abarcar puntos centrales y son guías de procedimiento, no están pensados, al igual que la norma, en su aplicación práctica sobre las poblaciones migrantes y reducen el acompañamiento y el apoyo emocional al priorizar procesos repetitivos.

A manera de cierre de este capítulo señalamos que no se puede pretender una integración educativa palpable en los espacios educativos públicos sin atender aspectos básicos. La integración de los migrantes no puede reducirse a insertarlos en los centros educativos y pensar que se está dando cumplimiento con ello sus derechos, porque entonces la integración se concibe desde parámetros cuantificadores y estadísticas, desconociendo la diversidad y complejidad de estos procesos. Por otra parte, como menciona Albuja et al. (2022), el sistema educativo todavía utiliza metodologías que homogenizan a las y los estudiantes en un esquema tradicional de educación.

Estos autores también señalan que las capacitaciones a las/los docentes emitidas por el Ministerio de Educación son limitadas y no logran vencer las barreras de la educación tradicional, lo que deja a la integración educativa solo en el discurso. Finalmente, el trabajo de campo muestra el papel fundamental que tiene los profesores en favorecer o perjudicar la integración en la escuela de estudiantes extranjeros a través de la pedagogía del reconocimiento (Jordán 2001). Estos

profesionales son actores claves para que los estudiantes se familiaricen con el espacio y sean más llevaderos los procesos de formación. El propósito de capacitar a docentes para trabajar con estudiantes migrantes no es que funjan como terapeutas, sino que cuenten con los conocimientos básicos para brindar ayuda a estas poblaciones.

#### **Capítulo 4. La integración en el sistema educativo desde la mirada de los adolescentes migrantes venezolanos: interpretaciones y experiencias**

Una vez que hemos analizado cómo los problemas estructurales de la educación en centros públicos de secundaria en Quito afectan a las posibles formas de integración de los migrantes adolescentes venezolanos, y hemos constatado las contradicciones sobre las que se basa la política educativa nacional frente a la realidad cotidiana de los centros, nos centramos en los actores que más nos interesan en esta investigación, los adolescentes migrantes venezolanos.

El capítulo busca, precisamente, profundizar en la lectura que ellos hacen sobre qué significa integrarse o estar integrado y cómo esa interpretación está atravesada por sus vivencias cotidianas tanto dentro de los centros educativos como por la situación que viven en sus núcleos familiares o en otros espacios de convivencia con poblaciones nacionales y otras poblaciones migrantes.

Atender a las voces de los adolescentes nos permite ampliar el marco de comprensión sobre qué significa la integración, pues son los propios protagonistas los que materializan verbalmente unas experiencias que están llenas de contrastes y de situaciones ambivalentes. También nos permite desde lo micro pensar en lo macro, es decir, nos proporciona información valiosa sobre cómo funciona el sistema educativo, cuáles son los impactos prácticos de las políticas migratorias y de integración, qué importancia tiene para el sistema educativo que estas poblaciones puedan sentirse acogidas y formar parte de la sociedad en la que de forma más o menos autónoma, más o menos forzada, han tenido que insertarse.

Estudiar la integración desde los adolescentes migrantes también facilita detectar situaciones de vulnerabilidad que pueden ser sutiles o estar encubiertas en acciones que buscan supuestamente el desarrollo formativo en procesos académicos. Al conocer sus experiencias podemos fomentar actitudes de apoyo, empatía, solidaridad y respeto. Particularmente nos interesa la percepción de los/as adolescentes venezolanos sobre la relación que mantienen con los distintos estamentos educativos, las situaciones y problemáticas internas a la institución a las que deben hacer frente, pero también externas, ligadas a su condición migratoria.

Entendemos así que los procesos de integración son muy complejos y no solo deben pensarse en términos de la vivencia o no de situaciones claras de rechazo, discriminación o xenofobia.

Consideramos así a la luz de las informaciones obtenidas en este capítulo que las situaciones de rechazo y discriminación se encuentran constantemente en liza con otras que implican

colaboración, amistad y convivencia. Pensar en términos de integración implica vías de ida y vuelta marcadas por las tensiones y contradicciones, no por una ideal de las relaciones entre poblaciones migrantes y nacionales. Por otra parte, estas situaciones no pasan simplemente por el éxito o el fracaso que puedan tener programas o planes de política pública. Son procesos más intrincados en donde los adolescentes juegan un papel fundamental tanto por sus percepciones sobre lo que ocurre en lo estructural, como en lo que ocurre con sus relaciones interpersonales y sus propias subjetividades.

Señalar que la información de este capítulo procede principalmente de las entrevistas semiestructuradas que llevamos a cabo con 17 estudiantes de ambas instituciones educativas. También utilizamos parte de las informaciones que se obtuvieron con el grupo de discusión que se llevó a cabo en el Colegio Camilo Ponce Enríquez y en el que participaron otros seis estudiantes.

Para llevar a cabo nuestro objetivo dividimos el capítulo en tres partes. En la primera, indagamos en los procesos y experiencias migratorias de los adolescentes, pues nos parecía importante entender cómo se produjo su llegada a Ecuador, las condiciones en las que se dio el proceso migratorio, sus vivencias, su participación en las decisiones y cómo acabaron insertos en esas dos instituciones educativas, una vez instalados en Quito. La segunda parte profundiza en las interpretaciones de los adolescentes sobre lo que significa integrarse y si consideran que han conseguido hacerlo en estos centros. Indagamos igualmente, siempre desde su punto de vista, cuáles son las formas de rechazo o barreras más comunes que han podido experimentar en sus interacciones cotidianas en los colegios con sus pares u otros actores. Esta parte tiene particular relevancia, porque en la adolescencia las afectividades y cómo estas se viven contribuyen al desarrollo del pensamiento, de los comportamientos y de las formas de interacción.

La última parte del capítulo la dedicamos a indagar sobre su situación emocional, esto nos da un aviso de cómo los adolescentes viven esta fase compleja de sus vidas mientras se enfrentan a cambios abruptos que son producto de la migración; cómo sobrellevan los duelos migratorios, qué impactos tiene en la subjetividad de los adolescentes al encontrarse en sociedades nuevas, cómo les afecta la sensación de soledad y la adaptación forzada en los entornos escolares que pueden resultar hostiles; cómo afecta al proceso de integración las situaciones que viven en sus ámbitos familiares o como consecuencia de su condición migratoria. En este último punto

también buscamos conocer las expectativas futuras que tienen frente a quedarse en Ecuador, volver a Venezuela o viajar a otros países. Nos preguntamos, así si el sistema educativo se interesa y atiende a los aspectos emocionales de los adolescentes migrantes. Consideramos que la situación emocional y social que viven los adolescentes en los centros escolares y que mayormente es poco atendida, deben de ser parte intrínseca del desarrollo de procesos de integración exitosos. Por lo tanto, nos cuestionamos si el sistema educativo que pretende ser integrador y apuesta por la interculturalidad es más bien lo opuesto. Los/las adolescentes se ven obligados a “camuflarse” para no ser el centro de atención y ser vistos como los “diferentes”, esto provoca pérdida de autoestima y de la identidad que, como menciona Escarbajal et al. (2011) propicia un enorme caldo de cultivo para la aparición y/o profundización de problemas emocionales que repercuten en su salud mental- física, entorpeciendo además el objetivo de la integración.

#### **4.1 La vivencia migratoria: el proceso que lo cambia todo**

Antes de entrar en el tema central del capítulo, indagamos en las experiencias migratorias de los 17 chicos y chicas entrevistados durante la investigación. Consideramos importante esta visión en retrospectiva sobre esa etapa de sus vidas, pues, entendíamos, nos podría dar pistas sobre cómo se sentían dentro de los colegios y cómo lo vivido podría afectar sus formas de interactuar dentro de los espacios educativos. En este sentido, les preguntamos, entre otras cosas, si habían sido parte de la toma de decisión de la movilidad, cómo se habían desarrollado los procesos migratorios, qué tipo de experiencias les habían marcado, cómo vivían en estos momentos en Ecuador y en qué condiciones.

Hay que señalar que en las entrevistas nos encontramos con reacciones iniciales ante el tema de migración de bastante temor y sospecha, pues no entendían cuáles eran nuestras intenciones y si sus respuestas les podrían perjudicar de alguna forma. La sorpresa como reacción también fue bastante evidente, porque les resultaba extraño que tuviéramos interés en indagar sobre ellos y sus vidas. Algunos se mostraron muy herméticos, lo que dificultó mucho poder hablar con ellos. En cualquier caso, a medida que la entrevista avanzaba aquellos adolescentes que estuvieron al inicio más reacios entraron en confianza y consiguieron expresarse sin tanto miedo.

Casi la totalidad de los/as adolescentes entrevistados/as nos indicaron que no habían tenido ningún conocimiento sobre el viaje a Ecuador que estaban organizando sus padres y tampoco se les consultó qué pensaban o si entendían por qué se marchaban de Venezuela. La mayoría de las veces fueron sus madres las que les indicaron que viajarían apenas unos días antes de su salida, lo que da muestra de que los adolescentes que se encuentran aún bajo el amparo familiar y que no tienen aún responsabilidades de cuidado o mantenimiento económico de la familia suelen jugar un papel irrelevante en la toma de decisiones migratorias. En las entrevistas solo nos encontramos con una excepción, la de Ariel de 17 años, quién fue el que insistió en salir de Venezuela, porque ya tenían una red familiar asentada en Ecuador desde hacía 5 años conformada por sus hermanos.

Yo viajé con mi mamá, empezamos a planear el viaje desde agosto de 2019 porque yo quería venir, quería ver a mis hermanos. Mi mamá no quería viajar, pero bueno al fin y al cabo terminó cediendo. Estábamos en el terminal en Valera en el Estado de Trujillo. Ella me dijo hasta el último minuto si quieres, no nos vamos, si quieres nos quedamos aquí. No hay ningún problema. Yo dije, no, no, chama, yo quiero ir a ver a mis hermanos, yo quería venir. Entonces fue así como llegué aquí, nos vinimos en bus (Ariel, 17 años, 24/02/2023).

La decisión migratoria la tiene, en general, los adultos, y frente a las reticencias o incomprendiones iniciales que se pueden expresar, al ser una decisión tomada y planificada con anticipación podemos observar que, finalmente, hay un cierto conformismo en los adolescentes. Nuestros interlocutores/as señalan que la aceptación de migrar fue principalmente porque no tenían otra opción, aunque eso significara dejar a otros parientes cercanos como tíos/as, primos/as, abuelos/as, sus ritmos de vida ya establecidos, amigos/as o parejas. Según señala Morales y López (2009) la reducida participación de los NNA al momento de tomar la decisión de migrar obedece a la perpetuidad de esquemas culturales y mentales, donde a los adolescentes se les considera sujetos sin poder de decisión, quienes deben obedecer y seguir a sus familiares adultos.

Los relatos de los/as adolescentes también dan cuenta, de que más allá de las razones que inciden en la decisión de migrar, principalmente económicas y reunificación familiar, que están muy por encima de lo que ellos/as puedan expresar, sus padres y madres incidían en la importancia en mantenerse juntos. Es decir, traérselos con ellos ya sea desde un inicio o poco tiempo después era algo indiscutible. Es significativo que 15 de los/as 17 adolescentes entrevistados/as indicaron que el desplazamiento lo hicieron acompañados de sus madres. En la mayoría de los casos estas

mujeres se habían convertido en cabeza de hogar en Venezuela o estaban esperando el llamado de sus parejas para iniciar el viaje hacia Ecuador acompañados de todos o parte de sus hijos e hijas.

Junto con la decisión de migrar, el segundo momento importante que destacan los/as entrevistados/as es el propio proceso de movilidad desde Venezuela. El viaje es un cúmulo de experiencias que marcan a los adolescentes, más aún si en los trayectos se vieron envueltos en situaciones de peligro y violencia, algo bastante común en aquellos que hicieron viaje por carretera combinando momentos a pie. Algunos adolescentes señalaron que el viaje fue muy cansado. De media les había tomado entre 3 a 7 días llegar, mayormente viajaron en autobús, haciendo paradas cortas en distintas ciudades de Colombia. Algunos vivieron experiencias tranquilas, pero otros reportaron situaciones desagradables como robos o acoso sexual.

Yo viajaba junto a mi mamá y mi hermana pequeña, tuvimos una experiencia desagradable porque en la frontera de Ecuador, un guardia nos quitó los dulces y chocolates que le traíamos a mi papá, No nos querían dejar pasar, uno de esos guardias se fijó en mi hermana menor, ella es muy bonita, entonces comenzamos a tener miedo. El guardia nos dejó pasar solo por mi hermana, cuando estuvimos del otro lado nos pasó el susto (Carla, 15 años, 21/02/2023).

Viajábamos junto a mi tío y mi papá, y cuando el bus hizo una parada en una parte que no conozco, nos bajamos a estirar las piernas y tomar algo, cuando nos subimos nuevamente nos dimos cuenta que le habían robado la maleta a mi tío, tuvimos que continuar el viaje (Dante, 13 años, 09/02/2023).

Entre los trayectos, muchas vías, lugares de conexión o pasos irregulares convierten a los migrantes en blancos fáciles para robos u otro tipo de violencias. Podría pensarse, por otra parte, que las fronteras en sus pasos oficiales u otros lugares custodiados o en donde existen controles son puntos seguros porque se encuentran resguardados por militares o policías, sin embargo, el caso de Celesteda cuenta que los agentes de seguridad del Estado se convierten también en violentadores impunes para quienes tratan de cruzar de un país a otro. Esta situación es más evidente cuanto más vulnerable es la situación de quienes viajan. En este sentido, el viaje se vive en términos generales con sensaciones encontradas, entre la excitación de lo nuevo y el miedo creciente a que les pase algo, que no pudieran llegar a su destino, o que al llegar no les permitan pasar.

Los/as entrevistados/as señalan un abanico de emociones que atraviesan todo el proceso migratorio. Independientemente de sus circunstancias en Venezuela, dejar el país les resultó muy duro. A pesar de que comprendían que la migración era una oportunidad para mejorar la calidad de vida de ellos y sus familias, algunos de ellos/as se quebraron cuando hablaban de lo sintieron al dejar Venezuela y cómo esto les seguía afectado en su forma de verse en el mundo, de sentirse perdidos o enfadados. Particularmente en lo que respecta a la separación de familiares y amistades, en sus proyecciones futuras, era notable en las entrevistas que todavía atravesaban por un fuerte duelo generado por la migración y la ruptura abrupta que ella significa.

Estaba triste, había dejado a mis tres hermanas, éramos muy unidas... (llora) y eso me pega mucho porque estoy sola, tengo a mis padres acá, pero trabajan, cuando llego del colegio a la casa paso sola (Polette, 17 años, 22/02/2023).

Durante el grupo de discusión uno de los ejercicios que realizamos para generar dinámicas colectivas con las/los adolescentes y que pudieran discutir de forma abierta sobre los sentimientos que les generó el antes y el después de su migración consistió en escribir en posits aquellas emociones que experimentaron. Para algunos migrar supuso un alivio ante la situación extremadamente dura que vivían en Venezuela, pero para otras estudiantes la migración supuso sobre todo sentimientos negativos de tristeza y confusión ante lo que dejaban y lo que se abría por delante.

#### **Foto 4.1. Sentimientos sobre el proceso migratorio. Grupo de discusión**

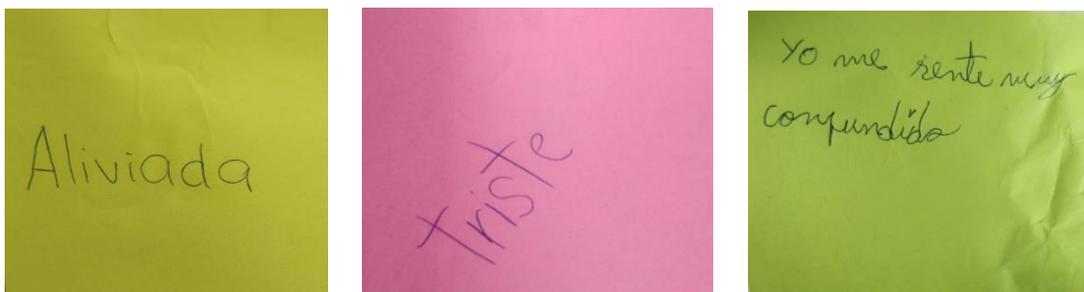


Foto de la autora, grupo de discusión

Tanto en las entrevistas como el grupo de discusión todos los adolescentes concordaron que fue muy difícil dejar su mundo, aquello que conocían, pero que pocos han podido hablar con sus padres al respecto, porque ante las situaciones complicadas que se viven en la cotidianidad ellos/as han decidido que lo mejor era guardar silencio para no estorbar o causar mayores

problemas de los que ya tienen. Sobre esto, en general, no hablan con nadie, lo que acaba suponiendo un peso difícil de sobrellevar. A pesar de ello, también admiten que la nostalgia se mezcla con otros sentimientos de comprensión porque las situaciones económicas que viven en estos momentos, aunque precarias, son mejores que las que tenían en Venezuela. A partir de este último aspecto también pudimos indagar sobre sus condiciones socioeconómicas actuales.

Algunos adolescentes señalaron que sus padres, habían conseguido trabajo en diferentes áreas como asesoría comercial, reparación de artículos del hogar, venta de distintos tipos de productos alimenticios, reparto o construcción. En cuanto a sus madres algunas se dedican al cuidado del hogar o trabajos de medio tiempo. Tanto en unos como en otros predominaban trabajos no cualificados. De los 17 adolescentes que forman parte de la investigación solo dos nos mencionaron que trabajan, pero que lo hacían los fines de semana: Ariel (de 17 años) se dedica a trabajar como ayudante polifuncional en una cevichería al norte de Quito, y Dante (de 13 años) comentó que trabaja junto a su padre en una imprenta.

Elías (de 14 años) señaló en la entrevista que al llegar a Ecuador se dedicó por un período corto a la venta de bebidas envasadas en los semáforos, principalmente de la zona norte de la ciudad, ya que era la única entrada de dinero que tenían en su casa. Para él lo más importante en ese tiempo era tener una entrada económica para solventar algunas de las necesidades más básicas, pero que, con el tiempo, cuando mejoró su situación, su madre le convenció para que empezara a estudiar.

La situación laboral de los padres en la sociedad receptora es un factor que influye directamente en la posibilidad que pueden tener los hijos/as de estudiar, si los progenitores no han encontrado un empleo que les permita suplir las principales necesidades, en sus hijos/as adolescentes cobra importancia la necesidad de trabajar, provocando el abandono escolar y frecuente inasistencia a los centros educativos. Por otra parte, las características socioeconómicas de padres y madres también tienen relación con el rendimiento escolar de sus hijos. Según Coronel (2013) citando a Vera, González y Alejo (2011) la calidad y rendimiento educativo de los estudiantes migrantes tiene que ver indudablemente con la posición económica de las familias, pero también de la procedencia étnica. Para este autor la integración cultural de los migrantes está ligada a la probabilidad de encontrar trabajos calificados, pero también a la educación que puedan tener sus hijos/as.

Del mismo modo, situaciones relacionadas a cómo se sienten los progenitores en el nuevo país se expresan en las relaciones afectivas que mantiene con sus hijos/as. Por ejemplo, es probable que aquellos casos en que los familiares adultos atraviesen por limitaciones económicas afecten a los adolescentes, quienes pueden desarrollar inseguridades en función de los problemas manifestados por sus padres, y esto indudablemente afecta su desempeño en la escuela (Coronel 2013).

Todo esto repercute indudablemente en su desarrollo escolar y percepción de la integración y de aquí también se deriva otras problemáticas de los procesos de integración cultural. Coronel (2013) señala que la integración también puede ser brusca a través de una adaptación obligatoria, donde la discriminación y la dominación cultural del grupo mayoritario se impone. Como se desarrollado en el capítulo teórico, el ideal de integración se espera que se de en base al respeto y el diálogo intercultural. Esto supondría que los maestros estuviesen capacitados para esta labor, tomando en cuenta las diferencias no solo culturales sino también religiosas, cognitivas, lingüísticas, y respetando la diversidad del grupo, eliminando de esta manera la homogenización del estudiantado.

#### **4.2. La convivencia escolar: “nos adaptamos porque no hay otro camino”**

La llegada de los adolescentes venezolanos a los centros escolares ecuatorianos supone un choque material y emocional. Decir lo que piensan sobre qué viven en el interior no es fácil. De hecho, para conseguir que se expresaran libremente se hizo necesario llegar a acuerdos en donde dejaran de tener miedo, pues pensaban que hablar de forma negativa podría suponer para ellos algún tipo de represalia, este temor también lo expresaron los padres que aceptaron que sus hijos/as participaran en la investigación. Podrían hacerlo siempre y cuando no tuviera consecuencias para ellos. De alguna forma, volvíamos a tener el mismo problema que con el plantel y las directivas de las instituciones educativas. Todas las personas entrevistadas, estuvieran en la posición que estuvieran, señalaban tener miedo a criticar o a señalar situaciones negativas que pudieran comprometer a los colegios y, por lo tanto, su trabajo o su inscripción en los mismos.

Como vimos en el capítulo anterior, la elección de los centros escolares viene determinado por varios factores: la existencia de redes de conocidos que aconsejan el colegio, la proximidad a los barrios en donde se encuentran las viviendas, la imagen de la institución, el valor social y

simbólico, el entorno social y el uso de los espacios dentro y fuera del recinto escolar, esto facilitó conocer el contexto educativo donde se encuentran los adolescentes venezolanos. Se conoció a fondo las condiciones materiales y sociales que les caracteriza a cada una de las instituciones. Esto sirvió, además, para comparar a ambos centros e identificar cómo operan acorde a su realidad. Finalmente, todo este conjunto de factores influye en la percepción y experiencia de los estudiantes migrantes y su proceso de integración.

En un primer momento nuestro propósito fue conocer cómo fue su entrada a las instituciones y su sentir frente a ello. A todos los adolescentes se les preguntó cómo fueron sus primeros días en el colegio, qué percibieron del entorno escolar y cómo se sienten actualmente en estos centros, si les costó trabajo insertarse en los espacios y actividades que ofrecen las instituciones, si ha cambiado su situación para mejor o para peor. También si mantienen amistad con sus pares ecuatorianos, venezolanos o de otras nacionalidades y qué comparten con ellos.

Las respuestas son coincidentes en que sintieron mucho nerviosismo y ansiedad al ingresar a los centros, no solo por ser migrantes y la carga que esto pudiera tener en el trato recibido, sino porque estaban enfrentándose a escenarios desconocidos que les generaban mucha inseguridad por no tener conocidos que les ayudaran diciéndoles qué hacer, a dónde dirigirse o con quién podían entablar amistad. El tema de cómo hacer amigos es uno de los principales causantes de ansiedad. Tener o no conocidos dentro de estos espacios parece haber sido fundamental para que esa sensación de falta de control o de miedo a la soledad y al rechazo estuviera menos presente. Aquellos que tenían amistades ya en el colegio, por las redes de amistad de sus padres, señalaron que el ingreso fue mucho más llevadero en cuanto a no encontrarse solos, pero también por tener información de primera mano sobre las dinámicas internas. Las redes de amistad, por lo tanto, se emplazan como uno de los elementos más importantes para elegir en qué colegio matricular a los hijos/as.

Así, los adolescentes que ya se encontraban transitado la secundaria se convirtieron en referencia para aquellos que recién la iniciaban, pero también fue determinante que pudieran pasar a secundaria con compañeros con los que habían hecho la primaria en instituciones educativas ecuatorianas. A pesar de que esta 'ayuda' facilitó el panorama para algunos/, la incertidumbre siguió estando presente:

Al principio tuve un poco de nervios, pues cuando mi mamá me dijo que me había matriculado y todo eso, cuando entré, vi a todos mis amigos porque casi todos venimos de la misma escuela, pues los vi y sentí como más alivio. No era el único que estaba aquí (Jeffrey, 16 años, 9/02/2023).

Tenía mucho miedo de no conseguir amigas, de estar sola, al principio fue muy duro porque no conocía a nadie y yo no sabía qué hacer o con quién hablar. Ahora tengo una amiga que también es de Venezuela, y pues me siento más tranquila (Georgina, 15 años, 21/02/2023),

Recuerdo que cuando entré a clases ya todos se conocían. Yo no conocía a ninguno y era como incómodo. Conocía a dos compañeros que estudiaban conmigo en la escuela anexa Venezuela, pero era como muy raro llevarme con ellos, claro, entonces yo entré al salón y me senté, hice como que bueno, o sea que sea lo que Dios quiera, y la niñita que estaba a mi lado me habló y me dijo, tú estudiabas en la escuela Venezuela y comenzamos hablar entonces ahí nos hicimos amigas (Shirley, 16 años, Juan Montalvo, 09/02/2023).

Nos interesaba saber si los primeros días de ingresar al colegio tuvieron algún acompañamiento de docentes o autoridades que les guiaran o les explicaran cómo está distribuida la institución, donde se encuentran las instalaciones, las aulas, cuáles son las normas específicas, a quién acudir. Mayormente señalaron que no, o que si el acompañamiento se dio fue muy breve. En particular los/as estudiantes que entrevistamos en el Colegio Juan Montalvo indicaron que en un principio se perdían en las instalaciones porque el colegio es muy grande, también que en alguna ocasión se confundieron de curso y que eso les hizo sentir mucha vergüenza.

Cuando ingresé por primera vez al colegio me perdí, el colegio es muy grande, un amigo de mis primas que estudiaba en el Bachillerato me llevó hasta el aula. Él ya se graduó del colegio. Con otras amigas que también son venezolanas comenzamos a caminar por el colegio para ir conociéndolo un poco más y ubicarnos (Alejandro, 12 años, Juan Montalvo, 09/02/2023).

Aquí destacamos la importancia que tiene las primeras impresiones del entorno y la necesidad de que los estamentos escolares contribuyan a rebajar la incertidumbre que pueden presentar los estudiantes en sus primeras semanas. Facilitarles el ingreso permite, además, relajar la tensión siempre presente en los adolescentes de que el resto de compañeros/as está pendientes de ellos o a la espera de que se equivoquen para señalarlos. En esta línea, el desarrollo de las primeras impresiones y experiencias de los estudiantes no están orientadas a guiar al alumnado, más bien, no cuidan las condiciones emocionales y materiales de los migrantes, es decir que los estamentos

escolares no procuran que el proceso de conocer y reconocer entornos nuevos escolares para los migrantes sea importante.

El inadecuado tratamiento a la diversidad poblacional del estudiantado particularmente del ámbito cultural en migrantes repercute en la desigualdad de oportunidades. Recordemos que los migrantes encaran una realidad por completo desconocida, donde la cultura dominante de una u otra forma obliga a estos grupos a vivir una aculturación, esto les provoca un sentimiento de desprotección y temor. San Román (1986) explica que estas situaciones son comunes en los estudiantes migrantes, porque al ser sometidos a un proceso de aculturación no viven ni su cultura de origen ni la cultura del grupo social donde se han insertado. Rodríguez Izquierdo (2010) indica, en este sentido, que en los espacios en donde los adolescentes entran por primera vez en contacto con la nueva cultura dominante, es importante que no sientan hostilidad. La incertidumbre puede jugar en contra, más aún con aquellos estudiantes que no tienen referentes y se encuentran solos. Al mismo tiempo, están enfrentado situaciones de ruptura de vínculos por la separación de sus familias y la adaptación forzada porque no tienen otra opción. Aquí es donde la autora señala que esta etapa es particularmente complicada, pues la sensación de soledad, vergüenza o rechazo puede desembocar en el abandono de la escolaridad.

Una vez superado el choque de su ingreso, nos interesó saber qué pensaban nuestros/as interlocutores/as sobre las instituciones educativas en donde están insertos/as. Sus respuestas señalan desde percepciones que les provocan las instalaciones, hasta temas de valor simbólico como el prestigio que saben que tienen ciertos centros, como pasa con el Colegio Juan Montalvo. Sus percepciones coincidían bastante con lo que pudimos observar en el trabajo de observación participante: los problemas en las infraestructuras, las situaciones visibles de consumo de drogas y alcohol, los choques con algunos miembros del profesorado y qué les ha significado estas situaciones para ellos y cómo repercutía en su proceso de integración.

Cuando entré al colegio solo fui a mi curso y no hablaba con nadie, pero no me gustaron mucho sus instalaciones, luego me dijeron que era el mejor colegio del sector y para mi está bien. Pero

E: ¿Qué consumían?

Marihuana y los profes no hacen nada al respecto. Pero yo no me junto con ellos (Jeremy, 15 años, 22/02/2023).

Algunos adolescentes señalaron que frente a lo que han visto en sus instituciones prefieren no decir nada para no verse envueltos en problemas, pero que en ocasiones han tenido que lidiar con compañeros bravucones que los molestan dentro de las aulas, por ejemplo, que les lanzan bolas de papel o les esconden sus cuadernos o maleteros. Aunque algunos han notificado de este malestar a sus tutores, estos han hecho caso omiso. A partir de ello se les preguntó que sentimientos o pensamientos tuvieron cuando pasaban estas situaciones, al menos tres adolescentes indicaron que querían cambiarse de colegio, y no entendían porque los profesores y/o autoridades no hacían nada al respecto.

Pienso que como soy venezolano, no tengo mucha posibilidad de protestar porque no me hacen caso, además yo he visto que siempre ganan la gente de aquí, entonces de gana me voy a hacer problemas.

¿Solo molestan los chicos ecuatorianos?

En mayoría sí, pero también he visto que algunos chicos venezolanos se han sumado a esos grupos, pero son chicos ya grandes de los últimos cursos. (Marcos, 13 años, 09/02/2023).

Otros adolescentes señalaban que el gusto por el colegio se relacionaba al valor simbólico que este poseía. Esto recalcaron 7 de los 9 adolescentes entrevistados del Colegio Juan Montalvo. Sus comentarios referían principalmente a que el colegio tiene prestigio y han desarrollado vínculos afectivos con la institución por lo que representa en la ciudad. Incluso pasan por alto los problemas que puedan tener con los profesores o sus compañeros con tal de quedarse en dicho centro.

A mí me encanta este colegio, porque es el mejor colegio de la ciudad. Porque tiene la banda estudiantil, pero no me gusta a veces porque tengo problemas con algunos profesores (Jeffrey, 16 años, 09/02/2023).

Por otra parte, los estudiantes partícipes del grupo de discusión del Colegio Camilo Ponce Enríquez no muestran ese vínculo con la institución, para ellos el colegio está bien, pero reconocen que tiene problemas que no son atendidos por las autoridades. 4 de los 6 adolescentes indicaron que solo quieren terminar lo más pronto la secundaria porque quieren empezar a trabajar o viajar hacia otro país. Se les preguntó cómo se sentían dentro del colegio con respecto a lo que han visto dentro del recinto, aunque sus respuestas señalan que se sienten bien dentro de la institución fueron respuestas mecánicas que no indicaban alguna emoción al respecto.

#### Foto 4.2. Respuestas de los adolescentes sobre cómo se sienten en el centro escolar

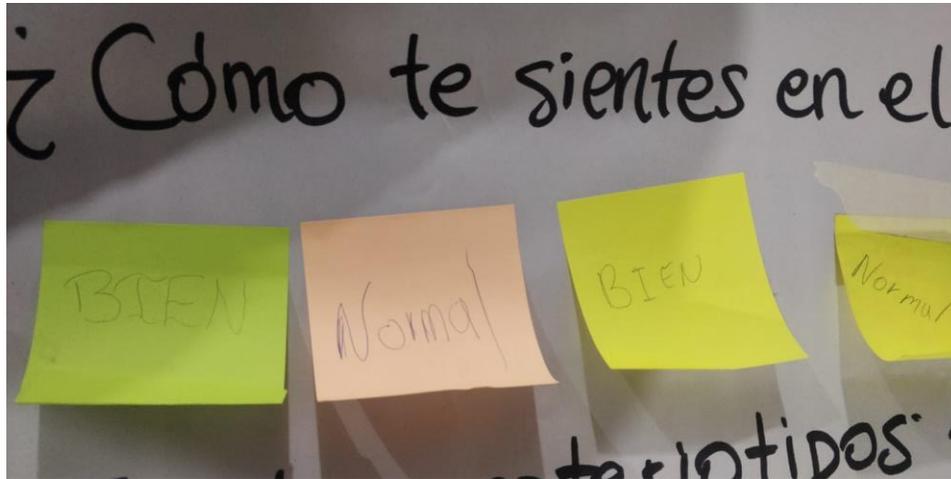


Foto de la autora, grupo de discusión

En algunos/as adolescentes los sentimientos de frustración eran más evidentes porque sienten que no logran integrarse en los entornos escolares, debido a las dificultades que sienten con respecto a las diferencias en los modos de expresión o en los comportamientos de sus pares nacionales. Además, en la cotidianidad saltan los prejuicios hacia ellos, muchos de éstos encubiertos en bromas.

Solo tengo un amigo que es de Venezuela, a veces no entiendo de lo que hablan, me siento muy confundido. Mi mamá dice que es hasta que me acostumbre, pero yo lo que quiero es estar con mis primos en Venezuela (...) si he escuchado que nos dicen cosas como *venecos*, a mí me han dicho pobre, pero no les digo nada. Si me gusta estudiar aquí, pero quiero regresar a mi casa, a mi país (Emilio, 13 años, 22/02/2023).

Al principio era difícil entender, porque aquí usan otras palabras para las cosas (...) si molestan, pero cuando les molestamos a los de aquí ya no les gusta, nosotros somos más habladores en Venezuela y usamos otras palabras como *marico*, *chama*, *encoñado*, pero cuando hemos dicho aquí nos han llamado la atención algunos profesores, o los ecuatorianos se enojan, entonces es mejor aprendemos a hablar como ellos (Grupo de Discusión, 22/02/2023).

Estas adaptaciones, implican un cambio de las condiciones a las que el adolescente está habituada. La lengua, las costumbres, la forma de vida, el clima, la alimentación son aspectos que

el migrante modifica para tratar de integrarse en los nuevos entornos y grupos humanos, esto es en respuesta a sus necesidades relacionada a realidades adversas (Coronel 2013).

Al analizar los testimonios de docentes y estudiantes se hace evidente que la relación de los adolescentes venezolanos con sus pares, profesores e incluso autoridades están intervenidas por un imaginario colectivo xenófobo que se ha construido en base a prejuicios sobre esta población. Como resultado, los nacionales dan muestras de esa idea imperante, aunque los adolescentes venezolanos reconocen que muchas veces la discriminación no es directa, sino que está disfrazada en comportamientos que los aíslan de forma 'disimulada' o comentarios fuera de lugar de algunos docentes. Aunque también admiten que esto no ocurre con todos los profesores o estudiantes.

No te dicen como insulto, te dicen como un chiste, que de tanto venezolano Ecuador ya es otra Venezuela (...) aquí no se come arepa, que comemos cevichocho (Sofía, 14 años, 22/02/2023)

En cualquier caso, aun no habiendo situaciones claras de xenofobia o de discriminación directa (tampoco las pude observar con claridad en el trabajo de campo) sienten que las relaciones con sus pares ecuatorianos son difíciles y que si bien algunos adolescentes han conseguido establecer lazos de amistad con sus pares nacionales ha sido porque han adaptado modismos del lugar en su forma de hablar. Sin embargo, la existencia de muchas formas de desconfianza que suelen venir incorporadas de afuera sigue presente.

En este caso vimos diferencias en el caso de las mujeres y los hombres. Con respecto a las adolescentes venezolanas, siempre señalaron que sus únicas amigas eran otras chicas venezolanas. No reportaron situaciones de tensión, pero sí que se ignoraban con las compañeras ecuatorianas. En el caso de los adolescentes, las relaciones parecían más fluidas con sus compañeros ecuatorianos, particularmente el deporte aparecía como espacio de interacción más común, aun así, muy pocos afirmaban tener amigos en el colegio por fuera de los venezolanos.

Yo tengo solo un amigo y es de Venezuela, el resto solo son compañeros de clase nada más (Kevin, 17 años, 22/02/2023).

La interacción entre el/la adolescente y un espacio educativo desconocido provoca generalmente ansiedad por la sensación de soledad, la poca confianza en que en cualquier momento no van a

ser objeto de discriminación por cómo hablan, visten o se comportan, las distinciones del idioma (en numerosas ocasiones escuchamos decir que se les dificultó adaptarse debido a las formas de hablar de sus compañeros), el aprendizaje de asignaturas relacionadas con otro contexto nacional del que desconocen la historia y la presión suplementaria que implica la necesidad de hacer amigos más allá del aula. Según Pimbo et al. (2019) estos puntos son claves para alcanzar la adaptación a los entornos escolares, porque permite que los estudiantes provenientes de otros países puedan acceder a la educación en igualdad de oportunidades que sus pares autóctonos.

A pesar de que los adolescentes manifestaron que a veces se hacen visibles tensiones en torno a su condición de extranjeros relacionados al uso de lenguaje, formas de comportamiento, comentarios que son ofensivos y también relacionados a la condición laboral y económica de las familias, admiten también que tratan de no darle mucha importancia porque en general la convivencia suele ser tranquila con el resto de estudiantes. Más bien señalan que las tensiones suelen venir de los profesores que actúan como inhibidores de la aceptación de la diversidad cultural. En cualquier caso, como ya veíamos ocurre con los padres, se nota aquí un juego de silencios que implica asumir y adaptarse a su nueva realidad en el colegio para no llamar la atención ni empeorar el panorama difícil que puedan tener los padres en otros ámbitos.

El pasar desapercibido se transforma así en una práctica común entre ellos y ellas. Existe un fuerte temor a sentirse directamente discriminado/a por ser venezolano/a, a que lo que escuchan y viven fuera de los muros del colegio se replique también en este espacio, de ahí que consideren que es mejor pasar desapercibidos/as o ser confundidos/as como procedentes de otra región u otro país a ser reconocidos como venezolanos.

Prefiero ser confundido como alguien de la Costa de Ecuador que, de Venezuela, porque no quiero que sepan que soy de allá, aquí hay gente prejuiciosa (Dante, 13 años, 09/02/2023)

Bustos entiende a este fenómeno como una aculturación que produce diversas reacciones físicas y emocionales en los migrantes. Cuando no logran adaptarse tempranamente pueden experimentar lo que Castro (2011) denomina un estrés aculturativo. Añade que los migrantes que enfrentan mejor este estrés son aquellos que tienen una mayor competencia intercultural. En este sentido Coronel (2013) señala otro efecto importante que tiene la migración en los sujetos, y tiene que ver con el desarrollo de la personalidad como un rasgo importante que adquiere el individuo resultado de su aprendizaje, de la interacción con el entorno y la sociedad. Para los migrantes,

particularmente, los adolescentes, esto resulta complejo porque se van insertando en ellos diferentes códigos de relacionamiento, generándoles contradicciones en su desarrollo de la personalidad, porque tienen que buscar mecanismos adecuados para integrarse al medio social. Según señala este autor, aquí pueden darse dos posibilidades. La primera, que ante las acciones que el individuo realice para integrarse exista un nivel adecuado de respuesta del medio circundante, sobre todo si existen contextos similares. La segunda, que pueda generarse una crisis en el adolescente que se manifiesta en confusión, incapacidad y desorganización, que impide una interacción adecuada con el medio.

Estas situaciones muestran que los procesos de integración mayormente no se generan en igualdad cultural, como se piensa y expresa en la política educativa intercultural. Más bien proviene de un proceso de adaptación casi forzada que viven los/as adolescentes derivados sobre todo de la homogenización, la discriminación, la xenofobia, la distinción de clase, y procesos de aculturación, que son pasados por alto en el ámbito educativo.

Muy a menudo se comprende la integración como un proceso lineal y de una sola dirección. Los extranjeros deben adaptarse a la cultura mayoritaria y no al contrario. Pensando en que desde la institucionalidad y la normativa se habla constantemente de interculturalidad consideramos que era relevante conocer si en las instituciones educativas les han abierto espacios para que pudieran hablar de su país y su cultura.

No parece por las respuestas de los adolescentes, que sea interés de las instituciones el fomentar intercambios que permitan conocer a los estudiantes extranjeros a través de sus experiencias vitales o la historia de su país, solo parecería que existen iniciativas de algunos profesores y aun así pueden ser eventuales. Parece también que cuando se dan tienen un componente más de señalamiento sobre la situación política y económica de Venezuela que un interés genuino por entender costumbres o formas de vida en ese país que pudieran acercar más a los estudiantes. Todo esto señala además que el trabajo escolar realizado por docentes y autoridades se ha limitado únicamente a seguir un currículo que no trabaja sobre la educación intercultural particularmente del eje migratorio.

Alguna vez conversé con una amiga sobre Venezuela, lo que se come allá, cómo son los paisajes, como era mi anterior escuela, sobre mi familia. Pero hasta ahí. No suelo hablar mucho. En clases

algún profesor pregunta, pero todos hablan de la crisis y yo no sé de eso. Solo les digo que sí, que Venezuela está en crisis y nada más (Georgina 15 años, Colegio Juan Montalvo, 09/02/2023).

Cuando llegué si se me hizo duro aprender la cultura de Ecuador, pero todo cambia cuando me siento incluida por lo profesores, cuando me preguntan cosas de mi país es bonito (Shirley, 16 años, 09/02/2023).

A pesar de los silencios o del miedo, no consideramos después de realizar las entrevistas y el trabajo de observación que haya pasividad en los/as adolescentes venezolanos/as, es decir, que entiendan que la integración es una adaptación unidireccional sin más. Algunos/as nos contaron que las formas de adaptación se han ido configurando con respecto al uso de expresiones y palabras ecuatorianas que notan, son de uso frecuente. Pero el lenguaje, al mismo tiempo que permite la apropiación de palabras y sus usos, también genera nuevas mezclas con su propia forma de hablar el español, lo que los lleva a ampliar su posibilidad de participar y a ser escuchados en clase.

Otra forma en que los adolescentes consideran que se producen mejores formas de integración, entendida ésta como participación, son los ingresos en las actividades y espacios que ofertan los colegios, por ejemplo, los clubes escolares como bandas estudiantiles o grupos deportivos.

Aunque esta estrategia es reconocida por los docentes, son los adolescentes quienes por motivación propia piden ser parte de estos círculos. El silencio hacia comentarios y conductas xenofóbicas es una decisión de los adolescentes para evitarse conflictos con sus compañeros y maestros, pero esta decisión también ha influido en que, al ignorar dichas situaciones, los nacionales bajen los niveles de bulling y comiencen a buscarlos para jugar y trabajar con ellos.

Finalmente, otra estrategia aplicada por algunos adolescentes venezolanos es tratar de focalizar su atención a la mejora del rendimiento académico, aunque puede significar un gran reto para ellos, pero esto les aleja de los conflictos.

Yo no me involucro en nada, aquí se ven peleas, consumo de drogas y otros problemas. Pero prefiero concentrarme en lo mío, en estudiar. Así me evito problemas con los demás. El colegio está bien, pero elijo con quien llevarme (Christian, 17 años, 22/02/2023).

Sobre el rendimiento académico de los estudiantes migrantes, existe una brecha palpable que ubica a los adolescentes en clara desventaja en comparación de sus compañeros nacionales, y tiene que ver con la discontinuidad de la educación. En las entrevistas y grupo focal, los

adolescentes coinciden que se han sentido atrasados en comparación a sus compañeros, porque al llegar al país, algunos estaban cursando un grado, y su estudio se vio interrumpido por la migración, al momento de ingresar a los centros educativos de Ecuador fueron ubicados en niveles inferiores, provocando en ellos una sensación de retraso en su formación. Otros señalan que recibieron una educación distinta en Venezuela y encontrarse con contenidos nunca antes vistos les ha generado estrés porque su rendimiento es bajo.

Aquí me enseñan física, química y otras asignaturas que nunca había estudiado. Yo en Venezuela estudié en un instituto técnico y estaba lista para graduarme en mecánica, pero tuvimos que viajar. Ahora me bajaron dos cursos, cuando solo me faltaba uno para graduarme (Polette, 17 años, 22/02/2023).

Tengo bajas notas en Matemática, Química y Biología, les pedí a la profesora que me explique otra vez porque no le entiendo muy bien, que me permitan presentar las tareas que estaban con errores, pero no quisieron, me pusieron baja calificación, me hacen sentir como tonta (Georgina, 22/02/2023).

Entre los obstáculos para la integración escolar que Víctor Zúñiga (2008) se encuentra justamente la omisión y desatención de las autoridades sobre los vacíos académicos que tienen los adolescentes. Otros factores que se relacionan a un rendimiento bajo es la reducida capacidad para atender a la población más vulnerable, el continuo uso de un currículo inadecuado con sesgo nacionalista, la rigidez institucional en cuanto a sus formas de enseñar.

Para profundizar sobre su experiencia y percepción de integración, preguntamos a los adolescentes sobre la relación con sus compañeros nacionales y de otras nacionalidades. Esto permitió conocer las dinámicas entre los adolescentes, sus códigos culturales, los modos en que entablan relaciones, si estas relaciones están condicionadas por factores como el origen étnico, el uso del lenguaje u otros, las tensiones y conflictos que mantienen. Si existen relaciones de dominación que conlleven a la exclusión del alumnado migrante y finalmente cómo se identifican los adolescentes migrantes frente a sus compañeros nacionales.

Partimos de la pregunta, ¿cómo se relacionan con sus compañeros de clases? En las entrevistas cuatro adolescentes indicaron que la relación con sus compañeros es buena, pero no consideran a estos como amigos porque no han intimado lo suficiente para considerarlos como tal. Mientras que en el grupo focal la situación fue parecida, como se muestra en la siguiente imagen al menos

dos adolescentes indicaron que no mantienen un vínculo con los nacionales, o que su relación es más o menos buena.

**Foto 4.3. Respuestas sobre las relaciones con pares nacionales**

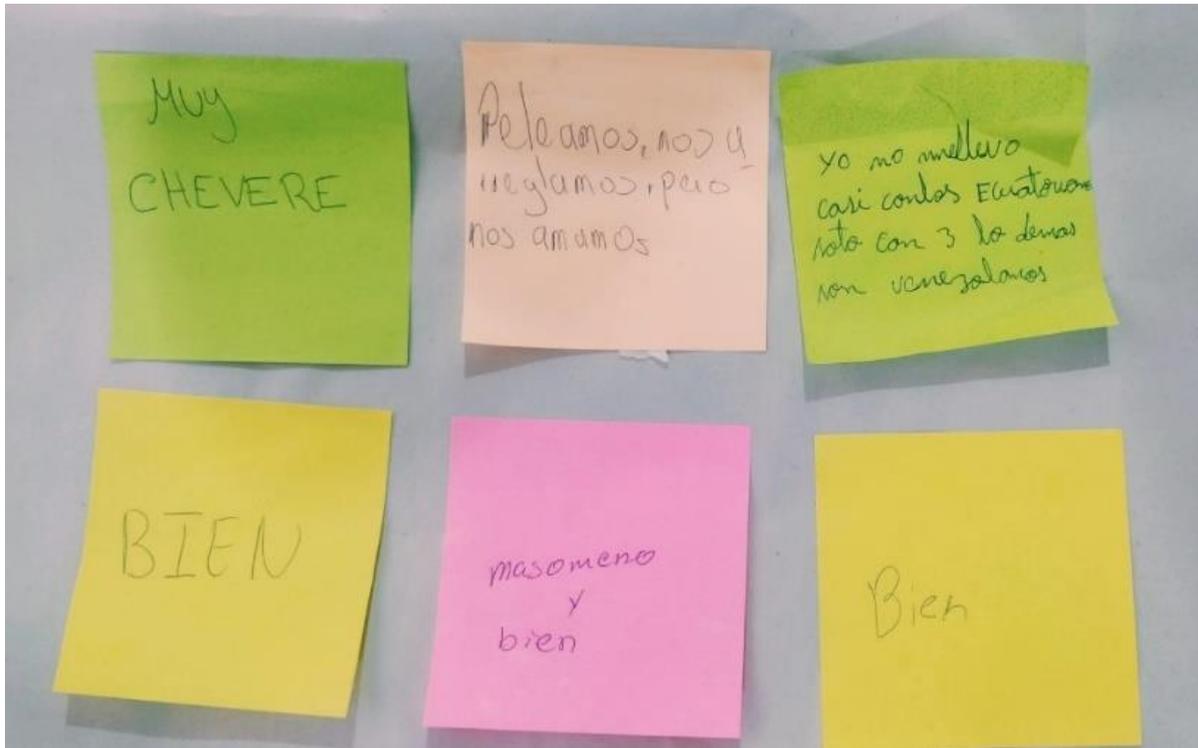


Foto de la autora, grupo de discusión

Estas respuestas indican que la relación con sus compañeros ecuatorianos es muy ambivalente, no siempre se enfrentan a situaciones de discriminación o insultos, a veces vienen de unas pocas personas dentro de los colegios. En general hay una suerte de compañerismo, pero no ha trascendido fuera de las aulas. También se les preguntó a aquellos adolescentes que si tenían amigos ecuatorianos si luego de clases salían en grupo a realizar alguna actividad recreativa, todos respondieron que no, que con sus amigos de colegio no compartían actividades extras. Algunas de las razones indicaban que sus padres les dejaban tareas de cuidado con sus hermanos menores, en otros casos tenían que trabajar, o simplemente nunca se había propuesto entre ellos algún plan fuera de clases. También quisimos profundizar sobre cuáles eran las expresiones xenófobas a las que los adolescentes se han enfrentado o que situaciones les habían hecho sentir discriminados por parte de sus compañeros.

**Foto 4.4. Respuestas de los adolescentes sobre las expresiones prejuiciosas y de insultos por parte de compañeros nacionales**

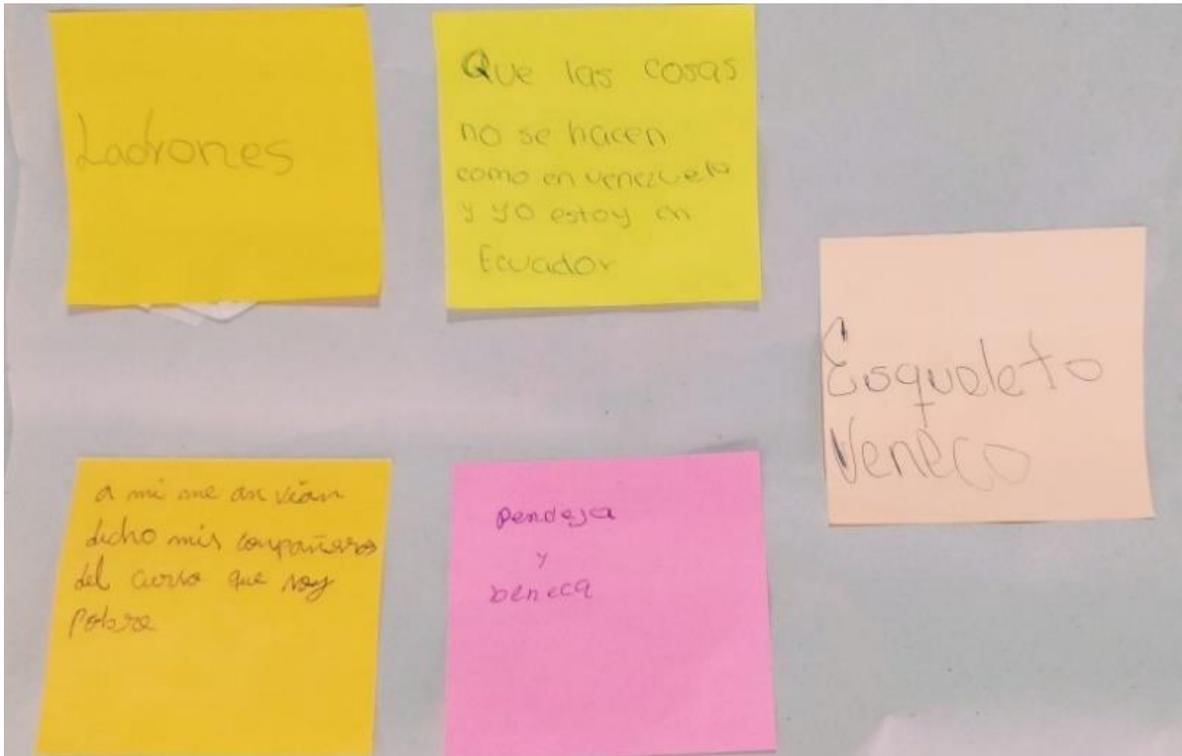


Foto de la autora, grupo de discusión

Cuando estas expresiones prejuiciosas se producen, calan profundamente en los adolescentes. Shirley nos contaba, por ejemplo, que en circunstancias concretas en donde hay noticias sobre robos o asesinatos cometidos por nacionales venezolanos el miedo a sentirse juzgada le ha hecho tomar decisiones más drásticas para no verse violentada por comentarios de sus compañeros o incluso de los profesores:

Yo falté a clases esa semana porque sentía que me iban a juzgar al igual que quién cometió el crimen, pero después entendí que él fue el que lo hizo, no yo, a pesar de que él sea de la misma nacionalidad que yo, no significa que todos seamos como él. Mi mamá me dejó faltar a clase, dijo que está bien que ella le entendía, pero que tenía que volver a clases (Shirley, 16 años, 09/02/2023).

Resulta preocupante que la discriminación que han vivido estos adolescentes por parte de sus pares, recaiga mayormente en su origen y nacionalidad, pero relacionados a contextos que no les inmiscuye directamente a los adolescentes, es decir, que parten del estigma que se ha construido

sobre la población venezolana. Pareciera que los adolescentes nacionales relacionan el crimen, la pobreza y la violencia con la población venezolana, fomentado la exclusión social.

Néstor Cohen (2007) expresa la preocupación de la exclusión hacia los migrantes y la entiende como una fragmentación cultural, como la expresión conflictiva de las relaciones interculturales, de la diversidad cultural, nacional, étnica. La exclusión, según este autor, visibiliza los modos de relacionarse socialmente y se convierte en una clara señal de que los procesos de integración son fallidos. En definitiva, lo que muestra las entrevistas es que, si bien los adolescentes están insertos en las actividades académicas de las instituciones con aparente normalidad, los procesos de integración que en ellas se dan en términos más sociales y culturales no son plenos y, desde luego, no son parte de la aplicación de políticas específicas o de una consciencia de cómo trabajar con población extranjera en los centros.

Como se ha mostrado las barreras son múltiples y hay mucha incompreensión sobre qué supone para los adolescentes migrantes iniciar una etapa escolar en un lugar desconocido, sin una red amplia de personas o conocidos que los guíen, en un contexto social que puede ser hostil y los presiona desde afuera. La integración queda en manos así de lo que ocurra en la cotidianidad, en las relaciones que se van tejiendo con dificultad, en las estrategias que los propios adolescentes van construyendo para acercarse o ser aceptados. Las reticencias parecen mucho más marcadas en la población que 'acoge', pues no tiene asumido que la adaptación es mutua.

Un último elemento debe ser señalado, pues los procesos de integración también se ven marcados por la incertidumbre de vida de las propias familias migrantes. Tejer lazos en contextos hostiles supone enormes esfuerzos y por lo que escuchamos la intencionalidad de muchas de las familias no es quedarse en Ecuador. Se les preguntó a los adolescentes que expectativas tienen después de terminar la secundaria, si habían pensado en seguir una carrera universitaria.

Mayormente los/as adolescentes expresaron que su intención y la de sus familias era irse hacia otros países como Chile, España o Estados Unidos. No entraba dentro de sus planes quedarse de forma indefinida en Ecuador y eso alejaba además la posibilidad de estudiar en la universidad, al menos en este país. Por otra parte, consideran el factor económico una limitante que hace que ni siquiera se les pase por la cabeza esta idea. En general, sobre los estudios pareciera solo esperar poder terminar la secundaria, el horizonte laboral se ve muy cercano y sobre todo no hay una

intención de permanecer en Ecuador por lo que la idea de migrar de nuevo, sobre todo a países del norte, parece estar muy presente.

#### **4.3. ¿Cómo afecta lo experimentado en las escuelas en la subjetividad de los adolescentes migrantes venezolanos?**

La migración supone de por sí grandes desafíos y cambios abruptos en los adolescentes, mucho más cuando se ven envueltos en estos procesos. No obstante, un aspecto que normalmente no se tiene en cuenta cuando se trabaja con ellos es el de la subjetividad, más concretamente los cambios que producen en ella las emociones que experimentan en el proceso migratorio, particularmente respecto a todo lo que involucra a la familia, los amigos o las vivencias internas en las instituciones en donde realizan sus estudios, pues son sus principales ámbitos de socialización. En este apartado abordamos la importancia que tienen las experiencias de la migración y la integración escolar en el desarrollo emocional de los adolescentes.

Las dificultades que atañen a la migración no se reducen únicamente a la precarización de la vida material y social de las personas que suele estar aparejada al proceso de movilidad, también están fuertemente relacionadas con la salud mental. La migración genera muchos sentimientos enfrentados, puede ser violento en muchos aspectos y generar presiones muy fuertes porque devenga exitoso sin que tengan verdaderamente control sobre el proceso. Están sujetos a lo que mande y dicte la norma del país receptor, al comportamiento de los nacionales y las oportunidades y derechos que se les conceda o restrinja (Escarbajal et al. 2011).

Las consecuencias de estos condicionamientos cuando se intenta partir de cero en la sociedad de destino, se juntan a las ya preexistentes por la salida o por hechos traumatizantes que se han vivido en los tránsitos migratorios, desencadenando en las personas migrantes situaciones de estrés, depresión, confusión y desarraigo. Estos problemas, sin embargo, no suelen tenerse en cuenta cuando quienes migran son niños, niñas y adolescentes. La pérdida de referentes como sus antiguos espacios educativos, la familia nuclear o extensa, las redes de amistades, también se convierten en duelos que tienen que ver con la lengua o la cultura, desencadenando problemas de tipo emocional (Achotegui 2017).

A partir de ello, nos preguntábamos si el sistema educativo en Ecuador atiende el ámbito emocional de los adolescentes migrantes. Durante el trabajo de campo pudimos constatar que los

duelos migratorios que estaban más presentes en los/as adolescentes entrevistados/as tenían que ver con la separación familiar, el abandono de su grupo de pertenencia, la invisibilización de su cultura y lengua, pero, sobre todo, con la soledad que experimentan.

Tengo compañeros en el colegio, pero no se siente igual, a veces no me entienden y no les entiendo, entonces no hablo mucho (...) sí, extraño a mi familia, a mis hermanas, en las tardes o los sábados nos juntábamos para pasar el rato, eso ya no tengo aquí. A veces sí me siento muy triste, pero eso pasa. No le cuento a mis padres, porque trabajan todo el día y no quiero preocuparles (Polette, 17 años, 22/02/2023).

Ante esto el silencio, el no contar, el sentir vergüenza a mostrar debilidad aparecen como respuestas defensivas. Del mismo modo, esto también se ve reflejado en su escasa capacidad para entablar amistad con otros/as compañeros/as, en bloqueos en la comprensión de los contenidos de las asignaturas, en los sentimientos de rezago, y, en ocasiones, en el desarrollo de comportamientos agresivos. Aunque desde el área del Departamento Estudiantil de los Centros Escolares trabajan sobre estos temas, algunos/as adolescentes prefieren que no intervengan las/os psicólogas de los planteles.

No entienden lo que uno vive, por eso prefiero callar, yo llego a mi casa y lo que hago es contactarme con mi familia en Venezuela, aquí no siento que encajo, me quiero regresar (Georgina, 15 años, 22/02/2023).

Armando, psicólogo del DECE del centro en el pertenece Georgina, manifestaba que, si bien se les da contención emocional a todos los casos detectados (de nacionales y extranjeros), la cantidad de alumnos que abarca el plantel hace imposible que puedan conocer particularmente a cada estudiante a pesar de que su trabajo es diario. Es un tema también que se relaciona a la falta de profesionales, por no contar con presupuestos y la sobrecarga de trabajo que tienen docentes y psicólogas en las instituciones.

Respecto al accionar del centro educativo observamos que, al igual que en aspectos como la integración social basado en políticas y planes, la atención a la salud mental de los adolescentes migrantes adolece de la comprensión de los procesos de pérdida y estrés que viven. Aunque no todo es negativo, los problemas emocionales de los adolescentes que migran y que no se sienten integrados en la sociedad receptora también desentrañan un problema de invisibilidad. Sobre

todo, porque como señala Escarbajal (2011), los migrantes para ser aceptados se ven obligados a adaptarse e invisibilizarse, lo que genera pérdida de la autoestima y conflictos de identidad.

Casi no tengo amigos ecuatorianos, solo uno, y dos amigos venezolanos, es que no me gusta muchas cosas de aquí, se burlan cuando no hablas como ellos (...) pienso que es mejor no decir nada, porque si hablas, te molestan. También quieren que seas como ellos, y algunos se comportan muy mal, yo no les hago caso. No me importa estar solo en el recreo (Lucas, 12 años, 09/02/2023).

Aunque los adolescentes suelen ser bastante comprensivos con las razones de su migración, no percibimos reciprocidad en padres/ madres u otros familiares en cómo se puedan sentir. Por otra parte, la contención emocional que trabajan en los centros escolares por docentes, psicólogos y autoridades son percibidos por los adolescentes como procesos administrativos más que de apoyo. En general los/as adolescentes entrevistados/as, aunque trataron de mostrarse fuertes, admitieron que nos les fue fácil desprenderse de su vida en Venezuela y rehacerla en Ecuador. Esto es algo que todavía no han conseguido porque todavía muchos no han superado la ruptura de vínculos. Como señala Coronel (2013), esta situación repercute directamente en el desarrollo de su personalidad, en la capacidad de integrarse socialmente o de crear nuevos lazos en el país de residencia.

Para finalizar este capítulo señalamos que, desde las voces y las experiencias de los adolescentes, se identificó que los procesos de integración están condicionados no solo por ámbitos materiales e institucionales, sino que además un componente importantísimo es la subjetividad de los individuos. En general se detectó que los adolescentes no experimentan una integración genuina, más bien a partir de procesos de aculturación se han adaptado al entorno. Una suerte de subordinación cultural aparente al grupo mayoritario ha sido para ellos una estrategia que les permite fundamentalmente pasar desapercibidos, pues se interpreta que esto les va a permitir insertarse con mayor facilidad, ser aceptados o directamente no vivir violencias físicas o verbales. Las acciones o inacciones que realizan los adolescentes tienen un propósito claro, no verse expuestos a tratos hostiles mientras cursan la secundaria. Pese a todo, los/as adolescentes que han formado parte de esta investigación dejan un mensaje claro: la migración les ha puesto en un camino difícil que les ha significado más pérdidas que ganancias.

## Conclusiones

Pese al desarrollo fecundo de estudios sobre migraciones, existen aún muy pocos trabajos que se centren sobre el impacto de la migración en adolescentes. Al ser poblaciones vulnerables, el proceso migratorio involucra para ellos más riesgos de padecer distintos tipos de violencias y experiencias que marcan sus vidas, todo esto mientras transitan una etapa de desarrollo compleja. Esto no los convierte, sin embargo, en sujetos pasivos o dependientes, mientras atraviesan dicha etapa, emergen en ellos/as la necesidad de autonomía. Sin embargo, la construcción adultocéntrica que pesa sobre ellos/as y la noción tradicional de ver a los/las adolescentes como personas en desarrollo, a menudo subestima su capacidad para tomar decisiones.

Ecuador ha sido uno de los países que más población venezolana ha recibido desde que los flujos procedentes de ese país aumentaran exponencialmente desde 2017. Se ha caracterizado, además, en las últimas dos décadas, por dotarse de instrumentos jurídicos y políticos en el ámbito de las migraciones con un corte más garantista que, además, incorporaban la idea de la integración intercultural. En este sentido, el ámbito de la educación ha aparecido en lo discursivo como un espacio importante para favorecer la integración social de las poblaciones jóvenes migrantes, pero también uno de los ámbitos más débiles de la implementación de la política migratoria.

Más allá de analizar las contracciones posibles entre lo signado y la práctica, entre lo que dicen las normativas y la realidad de los centros escolares, nos interesaba conocer las perspectivas y las experiencias que sobre los procesos de integración tienen los/as adolescentes migrantes venezolanos/as. De ahí que nos preguntáramos ¿Cómo interpretan y experimentan los/as migrantes adolescentes venezolanos/as insertos en instituciones de secundaria ecuatorianas, concretamente de Quito, la idea de integración en el sistema educativo?

La investigación indaga sobre aspectos estructurales (problemas intrínsecos al sistema educativo ecuatoriano), así como en aspectos más subjetivos basados en las vivencias de los adolescentes. Nos basamos así en dos centros públicos situados en barrios de la ciudad correspondientes a clases medias-bajas y populares; uno de ellos con una acogida muy importante de población venezolana. Cada uno de los centros atraviesa problemáticas parecidas, pero al mismo tiempo tiene sus propias características que influyen en las percepciones y experiencias de los adolescentes en cuanto a qué entienden por integrarse y cómo lidian con las múltiples contradicciones cotidianas que ocurren en estos espacios frente a su presencia.

Sin que la investigación tratara de ser exhaustiva, pues existen muchas realidades educativas, distintos centros públicos y privados que acogen estas poblaciones, la elección de estos dos centros se produjo pensando en los contrastes entre ellos en los ámbitos del valor simbólico, la ubicación que las relaciona a barrios populares y o más comerciales, y finalmente al número de migrantes que acogen. En función de esto, los hallazgos de la investigación nos permitieron sacar las siguientes conclusiones.

El estudio muestra que aquellos adolescentes que son dependientes aún de su familia viven el proceso migratorio encuadrados dentro de una visión en donde predominan actitudes adultocéntricas. Bajo esta noción, se les asigna cualidades y características que anulan su capacidad agencial. Esto quedó en evidencia en que casi todos/as los/as adolescentes participantes de esta investigación, no fueron considerados en la toma de decisiones sobre el proceso de movilidad y también sobre su educación en el país de acogida, sino que se convirtieron en un apéndice de sus progenitores, menguando sus capacidades de reflexión y autonomía. Por lo tanto, sus opiniones, valores y aspiraciones quedaron por debajo de las necesidades de los adultos, aunque estos, al mismo tiempo, les asignen tareas de cuidado, generalmente de hermanos menores, o se vean empujados a actividades laborales que generen ingresos, haciendo que se alejen del sistema educativo o que tengan pensamiento de no seguir sus estudios en un futuro próximo, cuando acaben la secundaria.

El diálogo que mantuvimos con los/as adolescentes confirma que existe discriminación y rechazo hacia ellos/as. Esto es una cuestión que se constata desde distintos lugares (discursos de terceros actores) y que es fuertemente percibido por los/as propios/as adolescentes en la cotidianidad de los centros. En cuanto a los hallazgos más estructurales señalamos los siguientes:

En primer lugar, observamos que la integración es un objetivo de la política pública que, sin embargo, no se concreta en ningún ámbito. Los planes y programas de política educativa de los últimos años están pensados para favorecer la integración desde un enfoque intercultural, pero no mantienen correspondencia con la realidad educativa de los centros escolares, es un discurso que no tiene aplicación práctica y que, por lo tanto, se vacía de sentido. De hecho, da más bien la impresión que los intentos de aplicación de algunos programas, sin invertir verdaderamente en ellos, ha fomentado más sesgos y resistencias, particularmente de los docentes. Sin procesos educativos de respeto, empatía y concientización permanente, las respuestas se tiñen de formas de

exclusión que, sin ser muchas veces directas o ser de baja intensidad, no dejan de estar ahí y de tener el componente de violencia que involucra a menudo al alumnado nacional.

En segundo lugar, pudimos constatar que los problemas estructurales del sistema educativo son tan apremiantes en estas instituciones públicas, que el objetivo de integración educativa no se cumple ni siquiera con la población nacional. La investigación realizada en la Unidad Educativa Juan Montalvo y Camilo Ponce Enríquez ponía de manifiesto problemas importantes provocados por la disminución de los presupuestos estatales comprendiendo, entre otras cuestiones, la masificación de las aulas, la falta de infraestructuras o su deterioro, la falta de presupuesto para realizar actividades o llevar a cabo una enseñanza de mayor calidad, problemas de pandillas, de consumo de drogas o de alcohol, agotamiento del personal docente, falta de motivación, sobrecarga de trabajo. Los esfuerzos están puestos, por lo tanto, en otros sitios. Hay demasiados casos que atender en medio de contextos en donde existe mucha vulnerabilidad y la individualización de los estudiantes, de sus problemas concretos, es muy difícil que se dé.

El tema de la capacitación de los docentes es, en este sentido, flagrante. Hablar de inclusión, no discriminación, reconocimiento de derechos y otros, pero sin capacitar constantemente a los docentes sobre ello, no atender tampoco las necesidades de estos y reconocer sus limitaciones para trabajar con una población diversa, ha dado paso a recargar aún más su trabajo y a generar malos ambientes laborales. Esta situación se traduce muchas veces en que los docentes tengan fuertes sesgos con respecto a los estudiantes de otras nacionalidades y posturas de rechazo.

Por otra parte, a pesar que la integración no dependa completamente de los discursos y la norma existente, si está anclada a la gestión escolar que realizan los profesionales que trabajan en las instituciones educativas, señalamos que el sistema educativo no está preparado para enfrentar la diversidad que incorpora la población migrante. Es decir, el ideal de un modelo de integración intercultural está lejos de ser una realidad, en su lugar se han asentado una integración asimilacionista, en donde la educación se basa en los mismos objetivos, contenidos y métodos para el alumnado, respondiendo principalmente a la cultura dominante. Recordemos que finalmente la escuela es una entidad que refleja y difunde un paradigma social establecido, lo que muestra las dificultades mismas de la sociedad receptora.

Aunque ambas instituciones manejan cifras dispares de estudiantes venezolanos, tanto el colegio que tiene menos alumnos extranjeros como aquel que tiene una mayor concentración presentan

limitaciones y problemas para que los adolescentes puedan integrarse. El estudio no nos ha permitido constatar que en uno de los centros la integración sea mayor por existir más población extranjera o menos población extranjera. Lo único que pudimos constatar es que en aquel que había más estudiantes venezolanos/as, los sentimientos de soledad eran menores. Las experiencias de los adolescentes señalan, además, que existe una palpable diferencia en el trato hacia ellos en comparación a sus pares nacionales, lo cual se traslada también a las relaciones e interacciones sociales que mantienen con sus compañeros.

En cuanto a los hallazgos que están relacionados con las interpretaciones y experiencias de los adolescentes podemos señalar lo siguiente. Los/as adolescentes muestran que la integración va más allá de un proceso vertical marcado por el cumplimiento o no de una norma en los espacios escolares o de la intervención de docentes o autoridades. Así, el proceso de integración se nutre de otros componentes que proceden de los propios adolescentes en su interacción con sus pares ecuatorianos: su capacidad de agencia, las posibilidades que les brindan las redes familiares o de amistad, la situación económica estable o no de la familia, los planes futuros migratorios, entre otros. Es en este sentido, los adolescentes desarrollan estrategias para integrarse en el espacio escolar, y lo que observamos es que la situación general de inestabilidad en la que viven tanto en sus entornos familiares como en términos emocionales se refleja en el espacio educativo, por lo que muchos de ellos tratan de emular las características de comportamiento o de lenguaje al alumnado nacional. En un contexto en donde se rechazan las diferencias y en donde se busca la uniformidad los/as estudiantes venezolanos/as tratan de equipararse o asimilarse a la cultura dominante, no para ser aceptados, sino más bien para no llamar la atención.

Esto no es percibido ni atendido por los docentes, autoridades y psicólogos educativos, quienes muchas veces dan por hecho que la integración, pensada precisamente en términos de asimilación, se dará tarde o temprano con la convivencia cotidiana en los centros. El trabajo de campo mostró, precisamente, las contracciones que se producen cuando las consignas hablan de interculturalidad, sobre trabajar en el reconocimiento del otro, el respeto y la aceptación de las diferencias culturales, pero en la práctica escolar, empezando por los profesores poco capacitados y con una carga de prejuicios con respecto a la migración, particularmente venezolana, los adolescentes acaban viviendo situaciones de adaptación forzada en donde se ven obligados a invisibilizar sus rasgos culturales para encajar en el entorno o directamente pasar desapercibidos.

Aun así, es interesante ver que la agencialidad de los adolescentes se activa con la participación de actividades extraescolares como clubes deportivos, bandas estudiantiles, concursos intercolegiales e incluso cuando se proponen liderar comités estudiantiles, espacios claves, donde se abren la oportunidad de tener tipos de interacción que no son totalmente asimilacionistas. Es decir, observamos que las iniciativas de involucramiento de los adolescentes en actividades, por fuera de las clases, fomenta una integración 'a su modo'.

Finalmente, señalar que se detectan en los/as adolescentes entrevistados/as situaciones de estrés, tristeza y procesos de duelo muy importantes que no tienen respuesta ni por parte de las familias ni por parte de los centros educativos. Todas esas emociones se manifiestan en comportamientos diversos, algunos agresivos, pero en general de encerramiento que acrecienta la sensación de soledad que tienen muchos de ellos/as. Aunque no pudimos observar situaciones de violencia, era palpable la instauración de formas de interacción escasas con los/as pares ecuatorianos/as en donde prima la incompreensión, y equilibrios frágiles en donde suelen ignorarse entre ellos/as.

En este estudio, si bien se ha abordado específicamente la noción de integración derivada de las experiencias y percepciones de los adolescentes venezolanos con respecto a sus interacciones con otros actores presentes en los espacios educativos, no se ha abordado a profundidad los posicionamientos de los adolescentes ecuatorianos con respecto a la migración. Conocer los pensamientos, experiencias y discursos que se tejen en esta población con respecto a sus compañeros migrantes, pero también con respecto a la migración de ecuatorianos hacia el exterior, puede abrir paso a otras reflexiones más amplias en este campo de estudios.

En definitiva, esta tesis confirma, por una parte, que la migración para el sistema educativo ecuatoriano ha sido un factor develador de las desigualdades que se viven en los centros, de las carencias materiales y humanas, y la falta de comprensión de lo que implica un modelo de integración cultural. Por otra parte, la presencia del alumnado venezolano o de otras nacionalidades en la educación ecuatoriana no es una garantía de que se ha superado los problemas de discriminación, prejuicios y exclusión hacia las minorías y grupos vulnerables, más bien es un claro indicador de que espacios como la escuela concentran violencias en todos los niveles.

## Referencias

- Acosta Arcarazo, Diego and Luisa Feline Freier. 2015. "Discursos y Políticas de inmigración en Sudamérica: ¿hacia un nuevo paradigma o la confirmación de una retórica sin contenido?" *REMHU - Revista Interdisciplinaria de Movilidad Humana* 23 (44):171-189.
- Achotegui, Joseba. 2006. "Estrés límite y salud mental: el Síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)". *Migraciones* 16: 59-85.
- Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR). 2022. Situación de Venezuela. Recuperado de: <https://www.acnur.org/situacion-en-venezuela.html>
- Aguilar Gordón, Floralba. 2019. *Fundamento, evolución, nodos críticos y desafíos de la educación ecuatoriana actual*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Aguilar, Sonia. 2015. *Respiramos Inclusión en espacios educativos. Propuesta metodológica para educadores*. Quito: Editorial AQUATTRO.
- Alarcón Leiva, Jorge. 2020. *Inmigrantes y discurso de la inclusión en la política educativa chilena. Reflexiones desde el dilema redistribución o reconocimiento*. Veritas.
- Albuja Puyol, Daniela, Maria Sol Buele Jaramillo, Alejandra Estupiñán Delgado y Juan Villacis. 2022. "El sistema educativo ecuatoriano y su deficiencia en la inclusión educativa". *Alfa Publicaciones* 4(1): 132-143. doi.org/10.33262/ap.v4i1.147
- Alonso, Juan Francisco. 2023. "Qué fue el Viernes Negro y por qué marcó el fin de la Venezuela saudita". *BBC News mundo*.
- Álvarez Velasco, Soledad and Valentina Glockner. 2018. Niños, niñas y adolescentes migrantes y productores del espacio. Una aproximación a las dinámicas del corredor migratorio extendido Región Andina, Centroamérica, México y U.S. *Revista Entre diversidades* 11: 37-60. <http://entrediversidades.unach.mx>
- Álvarez Velasco, Soledad. 2020. (In) Movilidad en las Américas y Covid 19. En Boletín Grupo de Trabajo Fronteras: movilidades, identidades y comercios. CLACSO.
- Adams, Leah and Anna Kirova. 2007. *Global migration and education. Schools, children, and families*. Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Altarriba, Francesc Xavier. 2022. "Construcción social de la adolescencia. Límites, formas y contenidos desde una visión prospectiva". Conferencia Inaugural.
- Aruj, Roberto. 2008. "Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica". *Papeles de población*: 14(55): 95-116.
- Ayala Reyes, Constanza. 2022. *Sesgos hacia estudiantes migrantes: Tres estudios sobre logro académico, prejuicios y rol del profesor*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Barrera, Helder, Teresa Barragán y Grace Ortega. 2017. "La realidad educativa ecuatoriana desde una perspectiva docente". *Revista Iberoamericana de Educación* 75 (2).
- Borrás, Tania. 2014. "Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad". *CCM* 18(1).
- Bustos González, Raúl Antonio. 2016. Estrategias de adaptación académica en estudiantes inmigrantes de establecimientos de enseñanza básica y media en la ciudad de Arica. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Blouin, Cécile. 2019. *Después de la llegada. Realidades de la Migración Venezolana*. Lima: Editorial Themis.
- Caballero, Zulma. 2001. *Aulas de colores y sueños: la cotidianidad en las escuelas multiculturales*. Barcelona: Octaedro.

- Cachazo, Alexia. 2019. Migración, Educación Intercultural y educación social: Una aproximación a la realidad. En *Migración, Interculturalidad y Educación: Impactos y Desafíos*. Universidad de Salamanca
- Camarero Santamaría, Jesús. 1998. *El déficit social neoliberal. Del Estado de bienestar a la sociedad de la exclusión*. Santander: Sal Térrea.
- Canevaro, Santiago. 2004. “Migración y juventud: Reinterpretando aproximaciones al concepto de “integración” a partir de un estudio sobre personas de origen peruano”. Ponencia presentada en las *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cañarte Cedeño, Fátima, Andre Cantos y Andrea Espinoza. 2022. “El Interés superior del menor en niños, niñas y adolescentes migrantes en Ecuador”. *Nulltus* 3(2): 97-113.
- Catholic Relief Service. 2009. *Niñez Migrante: Detención y repatriación desde México de niños, niñas y adolescentes centroamericanos no acompañados*. Baltimore Estados Unidos.
- Castillo Castro, Tomás and Mercedes Reguant Álvarez. 2017. Percepciones sobre la migración venezolana: Causas, España como destino, expectativas de retorno. Universidad de Barcelona. *Migraciones* 41.
- Cerruti, Marcela and Georgina Binstok. 2019. Migración, adolescencia y educación en Argentina: desentrañando las brechas de aprendizajes. *Revista Latinoamericana de Población y ALAP*.
- Chaves González, Diego, Jordi Amaral y María Jesús Mora. 2021. Integración económica de los migrantes y refugiados venezolanos. Los casos de Brasil, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. OIM, DTM, MPI.
- Cohen, Néstor. 2007. Relaciones sociales de dominación entre jóvenes nativos y migrantes externos. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Coronel Berrios, Franz. 2013. Efectos de la migración en el proceso de aprendizaje – enseñanza y su tratamiento desde la escuela. Instituto Internacional de integración. *Revista Integra Educativa*. v.6 n.1 La Paz.
- Corbetta, Piergiorgio. 2007. *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Edición Revisada. The McGraw-Hill Companies. España
- Crespo Fajardo, José Luis and Luisa Alejandrina Pillacela Chin. 2019. Un recorrido por la educación comprehensiva en el Ecuador. En *IV Congreso Virtual Internacional sobre Migración y Desarrollo*
- Dávila León, Óscar. 2004. *Adolescencia y Juventud: De las nociones a los abordajes*. Última década. Online. Vol. 12 No. 21.
- De León Escribano, Carmen Rosa, Alejandro Canales and Juan Alberto Fuentes. 2019. *Desarrollo y Migración: Desafíos y oportunidades en los países del norte de Centroamérica*. CEPAL. Ciudad de México.
- Domingo Pérez, Concha and Rafael Viruela Martínez. 2001. Cadenas y Redes en el proceso Migratorio Español. *Revista Scripta Nova*. Universidad de Barcelona.
- Durston, John. 1997. “Juventud rural en Brasil y México: Reduciendo la invisibilidad”. Ponencia presentada en el xx Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, São Paulo, alas.
- Escarbajal Frutos, Andrés, Tomás Izquierdo, Javier Maquilón, Antonio García, and Ana María Giménez. 2011. *Los Inmigrantes y el Equilibrio emocional: La difícil integración*. Universidad de Murcia.

- Elías, Alison, Isabel Granada, Emma Naslund-Hadley, Paola Ortiz, María Jimena Romero, and Adela Dávalos. 2022. *Migración y Educación: desafíos y oportunidades*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Espinosa- Fernández, Lourdes, Luis García López, and José Muela Martínez. 2018. Promoción de la salud y bienestar emocional en los adolescentes: Panorama actual, recursos y propuestas. *Revista de Estudios de Juventud*. Injuve. No. 121.
- Essomba, Miguel Ángel. 2006. *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Felder, Franziska. 2018. The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1): 54-70. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12280>
- Felman – Bianco, Bela, Liliana Rivera Sánchez, Carolina Stefoni, and Marta Villa. *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: prácticas, representaciones y categorías*. Quito, FLACSO Ecuador, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, Universidad Alberto Hurtado.
- Fernández Rodríguez, Juan Carlos. 2020. El síndrome de Ulises: el estrés límite del inmigrante. *Revista de Estudios en Seguridad Internacional*.
- Freier, Luisa Feline and Soledad Castillo Jara. 2020. El desplazamiento venezolano y las políticas de Colombia, Ecuador y Perú. *Revista La Brújula* (114) en <https://bit.ly/3MCAUCY>
- Freitez, Anitza. 2011. La emigración desde Venezuela durante la última década. *Temas de Coyuntura* N.63. En: <https://bit.ly/3qd5fCv>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). 2019. Venezuela migrant crisis: 1.1 million children across the region will need assistance in 2019, up from nearly half a million today – UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/press-releases/venezuela-migrant-crisis-11-million-children-across-region-will-need-assistance-2019>
- Gandini, Luciana, Fernando Lozano, and Victoria Prieto. 2019. El éxodo venezolano: migración en contexto de crisis y respuestas de los países latinoamericanos, en *Crisis y Migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*. UNAM
- García Roca, Joaquín. 1998. *Exclusión social y contracultura de la solidaridad. Prácticas, discursos y narraciones*, ed. HOAC, Madrid.
- García Suárez, Carlos and Doris Parada Rico. 2018. Construcción de adolescencia. Una concepción histórica y social inserta en las políticas públicas. *Revista Universitas Humanística*. núm. 85: 347-373
- García, Manuel Felipe and Jair Elías Restrepo. 2019. Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Revista Hallazgos*. Universidad Santo Tomás de Colombia.
- García Yépez, Karen. 2017. Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España. *Diversidad Cultural y retos educativos*. Alteridad, *Revista de Educación*
- Garro Gil, Nuria and Sarah Carrica Ochoa. 2013. La identidad relacional y el principio de solidaridad como bases para la educación intercultural. Universidad de Salamanca.
- Giménez, Carlos. 1996. “La integración de los inmigrantes y la interculturalidad”, *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. 607: 119-150.
- González, Andrea. 2020. Análisis de la organización y dinámicas familiares en la migración venezolana llegada a Quito-Ecuador a partir del 2017. *Flacso Ecuador*.
- González – Rábago, Yolanda. 2014. Los procesos de integración de personas inmigrantes: límites y nuevas aportaciones para un estudio más integral. *Athenea Digital*. Universidad del País Vasco.

- Granda Merchán, Sebastián. 2009. La Educación Intercultural para todos en el Ecuador: ¿discurso o realidad? En Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas. FUNPROEIB Andes.
- Guzmán Guerra, Wendy, Ramón Uzcátegui Pacheco, and Luis Bravo Jáuregui. 2020. Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (6). <https://doi.org/10.25965/trahs.2314>
- Heckmann, Friedrich. 2006. Integration and Integration Policies. IMISCOE Network Feasibility Study. Final Paper of INTPOL Team. EFMS.
- Hernández Yulcerán, Arnaldo. 2016. El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios pedagógicos* (Valdivia).
- Herrera, Manuel. 2010. La Integración de los migrantes: El modelo intercultural. Nueva Revista.
- Herrera, Gioconda. 2019. Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. CLACSO
- Herrera, Gioconda and Georgina Gálvez. 2019. Ecuador: de la recepción a la disuasión. Políticas frente a la población venezolana y experiencia migratoria 2015-2018. En Luciana.
- Herrera, Gioconda and Georgina Gálvez. 2020. Los tortuosos caminos de la migración venezolana en Sudamérica: tránsitos precarios y cierre de fronteras.
- Hernández Ramírez, Jesús Alejandro. 2008. “Los jóvenes rurales. ¿Nuevos actores de la migración a Estados Unidos?” En: Escobar Latapí, A. (coord.). Pobreza y migración internacional. México: Publicaciones de la Casa Chata
- INEI. 2018. Resultados de la Encuesta Dirigida a la Población Venezolana que reside en el País - ENPOVE
- Izquierdo, Rosa María. 2003. La escolarización del alumnado migrante. ¿un nuevo reto en la formación del profesorado? Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid.
- Jordan, José Antonio. 2001. La educación 'nierculiural, una respuesta a tiempo. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- López-Contreras, Rony Eulalio. 2015. Interés superior de los niños y niñas: Definición y contenido. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1): 51-70. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1311210213>
- López Chapato, Cecilia and Eva Vásquez. 2020. Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. IPE UNESCO, Oficina para América Latina.
- López Hernández, Jorge. 2019. La mala infraestructura educativa reproduce desigualdad. Cemmes.
- López Salas, Ana. 2005. Inmigrantes y estados: la respuesta política ante la cuestión migratoria, Barcelona, Anthropos.
- Medina Audelo, Ricardo. 2016. “La integración sociocultural: una visión del inmigrante latinoamericano residente en Cataluña”. *UAM – Polis* 12(2): 141-175.
- Mezzadra, Sandro. 2012. Capitalismo, migraciones y luchas sociales. La mirada de la autonomía. Nueva Sociedad.
- Molina, Luis Aníbal. 2012. Los currículos oficiales del bachillerato y la continuación de los estudios superiores o la inserción al campo laboral. UASB.
- Moscoso, Raul. 2016. Ciudadanos Universales en el Comité del Pueblo. UASB. Quito- Ecuador.
- Murillo, Javier. 2017. “Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. Magis”. *Revista Internacional de Investigación en Educación* 9(19): 11-30.

- Núñez Sánchez, Jorge. 2014. “Los Normalistas”. *El Telégrafo*. <https://bit.ly/3B4AYru>
- ONU Migración, 2023. Tendencias Migratorias en las Américas. Informe febrero 2023.
- Ortega, Elisa. 2015. “Los niños migrantes irregulares y sus derechos humanos en la práctica europea y americana: entre el control y la protección”. *Boletín mexicano de derecho comparado* 48(142):185-221. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332015000100006&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0041-86332015000100006&script=sci_abstract)
- Orellana, David. 2021. Revista Voz Montalvina. Edición Digital. Disponible en: <https://pubhtml5.com/mtny/vscf/basic/>
- Padilla, Beatriz and Magdalena López. 2021. Venezolanos en Argentina, Estados Unidos y Portugal: una diáspora en construcción. Perspectivas diaspóricas
- Páez Thomas, Leonardo Vivas. 2017. The venezuelan diáspora, ¿another impending crisis? *Freedom House*. <https://www.researchgate.net/publication/317099053>
- París Pombo, María Dolores. 2022. Niñas, niños y adolescentes centroamericanos no acompañados solicitantes de asilo en Norteamérica: entre la precariedad y la vulnerabilidad. *Mundo Plurales. Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública* 9 (1).
- Passeti, Francesco, y Carlota Cumella de Montserrat. 2021. MIPEX 2020 y las políticas de integración migrante en América Latina. CIDOB Briefings.
- Pedone Claudia. 2020. “Reconfiguración de los flujos migratorios en América del Sur. Desafíos teóricos y metodológicos desde las perspectivas transnacional e interseccional”. En *Migraciones Transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento*, editado por Galaz, Gissi y Facuse. Chile: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.
- Pedroza, Luicy, Pau Palop, and Bert Hoffman. 2018. Políticas hacia emigrantes en América Latina y el Caribe. FLACSO Chile- GIGA – EU LAC Foundation.
- Peñañiel Chang, Luis. 2020. ¿Migración Venezolana un problema para Latinoamérica? Un Análisis a través de la historia y sus determinantes. *Revista Cuestiones Económicas* 30 (1).
- Pérez de Armiño, Karlos y Marlen Eizagirre. 2006. *Exclusión Social. Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al desarrollo*. Universidad del País Vasco.
- Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela. 2022. Refugiados y Migrantes de Venezuela. Informe R4V.
- Penninx, Rinus. 2006. Proceso de integración y políticas (locales): estado de la cuestión y algunas enseñanzas. *Revista Reis* 123- 156.
- Primicias. 2022. Portal de noticias. Ecuador: Migrantes de todos los países podrán regularizar su estatus.
- Quispe - Remón, Florabel. 2010. “Problemas y perspectivas de procesos de integración en América Latina. 16 International Law”. *Revista Colombiana de Derecho Internacional* 259-292.
- Ramos, Georgina. 2019. *Los hijos del éxodo: bebés en riesgo de apátrida que llegaron a Perú*. Pólemos.
- Rangel Mujica, Argerlin. 2021. “Un estado del arte sobre la inclusión y el acceso de la migración a la salud pública en Argentina”. *Revista Reflexión Política* 23(48): 40-54.
- Reguillo Cruz, Rossana. 2002. “Cuerpos juveniles, políticas de identidad”. En *Movimientos juveniles en América Latina: pachucos, malandros, punketas*, editado por Carles Feixa, Fidel Molina y Carles Alsinet. Barcelona: Ariel.

- Reguillo, Rossana. 2000. "Las culturas juveniles: Un campo de estudio. Breve agenda para la discusión". En: G. Carrasco Medina (comp.). Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: El Colegio de México.
- Restrepo, Elías. 2015. "El proceso de investigación etnográfica: Consideraciones éticas", *Etnografías Contemporáneas*, 1 (1): 162-179.
- Rex, Jhon. 2002. Multiculturalismo e integración política en el Estado Nacional Moderno. Universidad de Warwick.
- Reyes Eguren, Adán. 2013. Juventudes migrantes. Indocumentados, invisibilizados y mitificados. Marco conceptual para una agenda de investigación en el estudio de la migración juvenil. *Revista Nueva Época* No. 5. Colegio de San Luis.
- Reliefweb. 2023. Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo. Disponible en: [bit.ly/3N3uEr8](https://bit.ly/3N3uEr8)
- Reyes Muñoz, Edith. 2006. Inmigración y Lenguaje. Para una didáctica de la hospitalidad, estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas por un inmigrante marroquí. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rivadeneira, Dánae. 2021. "Niños y niñas adolescentes migrantes venezolanos en Perú: atrapados entre dos marcos jurídicos de protección y de exclusión". *Deusto Journal of Human Rights* 7: 65-94. <http://dx.doi.org/10.18543/djhr.2115>.
- Roldán Elizabeth and Alexandra Cedeño. 2020. Mendicidad Infantil como consecuencia de la movilidad humana externa en Santo Domingo. UNIANDES
- Rodríguez Cruz, Marta. 2020. Política Educativa, inserción escolar y desigualdad en Oaxaca, México. ¿A qué se enfrenta la niñez y la adolescencia migrante? en *Temas y aproximaciones actuales para el estudio de las migraciones y movilidades en las Américas*. Universidad Autónoma de México.
- Ruiz de Lobera, Mariana. 2004. "Inmigración, diversidad, integración exclusión: Conceptos clave para el trabajo con la población migrante". *Revista de Estudios de Juventud* 66(04).
- Sánchez Bautista, Consuelo. 2013. Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito. Flacso Sede Ecuador.
- Sánchez, Agustín, Sabrina Candela, and Ángel Torres. 2022. Desinformación y migración venezolana. El Caso de Ecuador. Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Universidad de Cuenca.
- Seguro, Pedro María and Miriam Rodríguez. 2019. Claves ético culturales para la integración social del migrante desde la Pedagogía Social: desde el discurso moral a la acogida efectiva del migrante en España. En *Migración, Interculturalidad y Educación: Impactos y Desafíos*. Universidad de Salamanca
- Silva Divero, Irene. 2021. La Adolescencia y su interrelación con el entorno. Injuve. España.
- Subia, Andrea. 2018. Análisis del Tratamiento en Ecuador de la trata Infantil con Fines de Explotación Laboral Durante Periodo 2008-2017.
- Stefoni, Carlona, Matías Jaramillo, Alfonso Urzúa, Gustavo Mayaca, Josefina Palma, Aline Bravo and Carolina Díaz. 2022. Informe Estudio. Necesidades Humanitarias de personas venezolanas con ingreso reciente a Chile. Universidad de Tarapacá
- Suárez Navaz, Liliana. 2006. "Un nuevo actor migratorio: Jóvenes, rutas y ritos juveniles transnacionales". En: F. Checa y Olmos; A. Arjona y J. C. Checa Olmos (eds.). *Menores tras la frontera. Otra inmigración que aguarda*. Barcelona: Icaria.

- UNESCO. 2019. La educación como sanación: abordar el trauma del desplazamiento a través del aprendizaje social y emocional. Documento político No. 38.
- UNESCO. 2020. La educación como sanación: abordar el trauma del desplazamiento a través del aprendizaje social y emocional. Documento político No. 38.
- UNESCO. 2021. Webinar lanzamiento Capacitación Sensibilízate. Quito. Disponible en: <https://www.facebook.com/UNESCOQuito/videos/152261447108001>
- Uldemolins, Enrique. 2013. Migraciones, modelos de integración y riesgo. La inmigración ¿un riesgo social? Universidad Complutense de Madrid.
- Valle, Álex. 2017. Breve análisis histórico de la inmigración al Ecuador. Universidad Católica del Ecuador.
- Vargas Orozco, Cinthya, Arturo Arrona Palacios, Karla Villareal-Sotelo, Rafael Sánchez-Vásquez, Rafael and Francisco Gorjón Gómez. 2012. Menores Migrantes. Repatriados no acompañados en Reynosa, Tamaulipas: Un análisis descriptivo del flujo migratorio. Revista Ciencia UAT. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Vera, Marcos, Susana Gonzales, and Juan Alejo. 2011. Migración y Educación. La Paz Bolivia: PIEB.
- Vansteenberghe, Guillermo Pablo. 2012. Coexistencia de los tres modelos de integración en España. Revista Castellano-Manchega de Ciencias sociales, núm. 13: 225-237. Toledo – España.
- Vargas, Génesis. 2020. Apátrida en la región: el caso de los hijos e hijas de migrantes venezolanos en Colombia. IDEHPUCP. Disponible en: [bit.ly/3FySSpc](http://bit.ly/3FySSpc)
- Vásquez, Jorge Dante and Pedro Andrés Bravo. 2021. Crítica de la sociedad adultocéntrica. Universidad de La Salle. Bogotá. II Edición.
- Velasco Abad, Margarita, Soledad Álvarez Velasco, Gioconda Herrera, and Alison Vásconez. 2014. La niñez y adolescencia en el Ecuador contemporáneo: avances y brechas en el ejercicio de derechos. CNII, Observatorio Social del Ecuador, Unicef.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. 2011. Módulo I: Educación Inclusiva y Especial.
- Virosta, Leticia and Matilde Luna. 2011. Niñez y adolescencia migrante: situación y marco para el cumplimiento de sus derechos humanos. Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar.
- Zapata-Barrero, Ricard. 2005. Una nueva filosofía de la UE. Tradición versus innovación en la propuesta de ciudadanía cívica. En Imma Moraleda y Narcís Serra (Eds.), Cinco años después de Tampere. II Seminario Inmigración y Europa, 61-78. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Zúñiga González, Víctor Aurelio. 2017. Los niños y niñas migrantes en escena. Sinéctica No. 48 Tlaquepaque.
- Zúñiga Víctor, Edmund T. Hamann and Juan Sánchez García. 2008. Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización. México: SEP.