

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador
Departamento de Sociología y Estudios de Género
Convocatoria 2014-2016

**Tesis para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y
Desarrollo**

Mujeres adolescentes y jóvenes, migración e inclusión educativa

María Leticia Cordero Molina

Asesora: Ana María Goetschel

Lectores: Patricia Ramos y Juan Samaniego

Quito, febrero de 2017

Dedicatoria

*A César por ser y estar, por el amor,
por impulsarme y animarme,
por creer en mí y
apasionarse por lo que hago.*

*A Joaquín por el tiempo robado
y por inspirarme en el camino
de otras formas de educación.*

Un niño procedente de Tucumán dice: “*no sé si irme o quedarme*”. Su compañero boliviano agrega: *que se parta a la mitad.*

Lo que no me gusta de esta escuela es que me digan que soy boliviana solo porque nací en Bolivia. No les diga a las otras chicas que soy boliviana porque me molestan. “Si yo nací en Buenos Aires y mi mamá en Bolivia, ¿yo qué soy?.

(María Laura Diez y Gabriela Novaro 2011, 2 ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos)

[...]La inclusión educativa demanda un proceso de reestructuración global de la escuela para responder a la diversidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos.
(Parrilla 2006,132)

No puedes culparte a ti mismo, viste mi color, viste lo que había en la superficie, y supusiste cosas. Todos lo hacen siempre. Venimos a este país llenos de esperanza, tan agradecidos por el potencial. Pero aún así dicen: “por qué dejamos la puerta abierta a esta gente. Traen drogas, criminales, terroristas mientras nos reproducimos”. Pero tú emigraste aquí también, ves lo que la gente de aquí no ve, ves la soledad, el aislamiento, lo que se siente estar tan lejos de tu país y de tu familia. Lo que es intentar encajar aquí, lo duro que es simplemente estar.

(Peter Bankole personificando a Haider Jamal Abdi en la miniserie inglesa River, que se estrenó el 13 de octubre de 2015).

Tabla de contenido

Resumen	IX
Agradecimiento	XII
Introducción	1
Capítulo 1	10
Marco Teórico	10
1. Introducción al fenómeno migratorio	10
1.1 La migración: diferentes conceptos para su aproximación y tipos de migración.....	11
2. Migración, globalización y contrageografías	13
3. Desarrollo, enfoque de género y políticas públicas	20
3.1 Desarrollo.....	20
3.2 Enfoque de género y política públicas.....	22
4. Inclusión educativa	26
Capítulo 2	29
La migración en Ecuador	29
1. Cambio del perfil migratorio en Ecuador	29
2. Evolución del proceso migratorio en Ecuador. Contexto económico e histórico del proceso migratorio y de las redes transnacionales	32
2.1 Contexto social de la migración y retorno de los migrantes.....	37
3. Evolución de las políticas públicas educativas en Ecuador	40
3.1 Migración y educación.....	42
4. Migración, abandono escolar, rezago escolar y políticas públicas de inclusión educativa ...	45
4.1 Abandono escolar.....	45
4.2 Rezago escolar	47
4.3 Políticas públicas e inclusión educativa.....	48
5. Migración y la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible-Ciclo Básico Acelerado (CBA)	53
Capítulo 3	65
Las y los estudiantes del CBA	65
1. Quienes son las y los estudiantes del CBA	66
1.1 Cuántos y quienes son las y los estudiantes CBA que han migrado en relación al año lectivo 2015-2016.....	75
2. Mujeres migrantes	83
2.1 Por qué migrar: descripción de las características y condicionantes de la experiencia migratoria en tres vidas relevantes.....	83
3. Los matices de la migración según la condición	88
Capítulo 4	100
Análisis de las dinámicas de inserción y re escolarización de las mujeres jóvenes migrantes en el contexto educativo regular y en el CBA	100
1. Retomar los estudios en la educación regular	100
1.1 Retomar los estudios en el CBA	114

2. Relaciones de género en el CBA.....	117
3. Identificación de los alcances de sus logros académicos	120
4. Causas que podrían afectar la continuidad de los estudios de bachillerato.....	127
Conclusiones	129
Respecto a la migración y educación.....	129
Respecto al abandono y rezago escolar	131
Respecto a la Modalidad CBA.....	133
Respecto a los logros educativos.....	135
Respecto a la continuidad de los estudios de bachillerato.....	138
Respecto al enfoque de género.....	139
Anexo No. 1	141
Resumen de estudiantes matriculador y promovidos en el CBA, periodo 2009-2016.....	141
Anexo No. 2 Encuesta	142
Entrevistas.....	148
Lista de referencias	149

Ilustraciones

Gráficos	
2.1	Evolución de la migración internacional en Ecuador (1985 – 2009)
2.2	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria y no migrante
2.3	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria y no migrante y por años lectivos
2.4	Porcentaje de estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria internacional
2.5	Porcentaje de estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna
2.6	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por provincias
2.7	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por provincias y porcentaje
2.8	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por regiones y porcentaje
2.9	Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por regiones, año lectivo y porcentaje
3.1	Porcentaje de estudiantes hombres versus al porcentaje de estudiantes mujeres
3.2	Cuántas personas viven en el hogar
3.3	Otro jefe de hogar
3.4	Porcentaje de estudiantes migrantes según su condición migratoria
3.5	Porcentaje de estudiantes migrantes y no migrantes
3.6	Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres según su condición migratoria
3.7	Diferencia porcentual entre estudiantes migrantes y no migrantes
3.8	Vive con su pareja
3.9	Años de vivir en Quito
3.10	Por qué otro motivo vino a vivir a Quito
4.1	Otro tipo de discriminación que sufren las mujeres migrantes

4.2	Años de rezago escolar del universo de estudiantes
4.3	Actividad antes de estudiar
4.4	Por qué el CBA
4.5	Motivación para retomar estudios como logros académicos
Tablas	
2.1	Movimientos Migratorios 1990-1997
2.2	Movimientos Migratorios 1998-2000
2.3	Movimientos migratorios en dolarización 2000-2004
2.4	Población migrante en un rango de edad de entre 15 y 21 años de edad con rezago y sin rezago escolar
2.5	Población migrante en un rango de edad de entre 15 y 21 años de edad. Hace 11 años (noviembre de 2005) en qué lugar vivía habitualmente
2.6	Provincia donde vivían hace 11 años en porcentaje
2.7	Resumen de estudiantes en condición de migración, periodo 2009-2015
2.8	Resumen de estudiantes con condición de migración internacional, por año lectivo periodo 2009-2015
2.9	Resumen de estudiantes en condición de migración interna por región del país periodo 2009-2015
3.1	Equilibrio entre edad y escolaridad
3.2	Edad estudiantes CBA
3.3	Auto identificación de las y los estudiantes del CBA
3.4	Vive con madre, padre o los dos
3.5	Tiene pareja
3.6	Vive con la pareja
3.7	Tiene hijas o hijos
3.8	Número de hijas o hijos
3.9	Quien cuida a las hijas e hijos

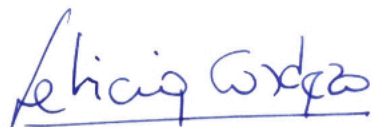
3.10	Jefe de Hogar
3.11	Número de estudiantes según lugar de nacimiento en relación a la población neta
3.12	Auto identificación población migrante
3.13	Número de estudiantes hombres y mujeres según su condición migratoria
3.14	Vive con su padre, madre o los dos
3.15	Tiene pareja
3.16	Tiene hijas o hijos
3.17	Con quién vino a vivir a Quito
3.18	Por qué vino a vivir a Quito
4.1	Tipo de Institución Educativa dónde estudió antes
4.2	Discriminación en el anterior colegio
4.3.(A)	Años de rezago escolar en mujeres migrantes
4.3.(B)	Años de rezago escolar en mujeres migrantes
4.4.(A)	Por qué dejó de estudiar
4.4.(B)	Por qué dejó de estudiar
4.5	Resolver las dificultades
4.6	Ingreso a otra institución educativa
4.7	Cómo se siente en el CBA
4.8	Lo más difícil de volver a estudiar
4.9	Otra actividad a más de estudiar

Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesis

Yo, María Leticia Cordero Molina, autora de la tesis titulada Mujeres adolescentes y jóvenes, migración e inclusión educativa declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la he elaborado para obtener el título de **maestría en Ciencias Sociales con mención en Género y Desarrollo** 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, febrero 2017



Leticia Cordero Molina

Resumen

Esta tesis busca, desde un enfoque de género, analizar cómo afecta o incide la condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica de las mujeres adolescentes y jóvenes migrantes, con rezago escolar severo, que retoman sus estudios en programas de educación flexible, particularmente en la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible-Ciclo Básico Acelerado (CBA).

Así, analiza el fenómeno migratorio y su relación con la educación. Mira la migración en su sentido más amplio porque involucra toda la dinámica migratoria que caracterizó al país en los últimos años y mira, particularmente, qué está pasando con las y los jóvenes migrantes, especialmente mujeres, que han migrado o que han retornado y que nuevamente vuelven a las aulas escolares. También describe las características de su experiencia migratoria y analiza cómo se dan las dinámicas de inserción o re escolarización de estas mujeres, en el contexto educativo del CBA; e, identifica los alcances de sus logros estudiantiles entendidos éstos en la culminación de sus estudios básicos y la continuación dentro del sistema de educación, así como el grado de satisfacción y bienestar.

La tesis se ha sustentado en un marco conceptual que pretende esclarecer, desde una perspectiva de género, las relaciones entre migración y alternativas de educación inclusiva. Tiene tres vertientes principales: i) Migración, Globalización y Contrageografías; ii) Desarrollo, Políticas Públicas y Género; e iii) Inclusión Educativa.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó instrumentos de análisis mixto. Se combinaron herramientas cuantitativas, para dimensionar el alcance de estudiantes del CBA relacionadas con el fenómeno migratorio y relaciones existentes entre diferentes elementos de la dinámica migratoria, aspectos de género con características socio económicas y variables educativas relacionadas principalmente con aspectos de inclusión educativa, y cualitativa para reconstruir las experiencias de vida de estas estudiantes y analizar la incidencia de su condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica.

La tesis concluye que el fenómeno migratorio está muy presente dentro del CBA ya que su carácter de política pública de educación flexible facilitó los procesos de incorporación al programa de la población relacionada con migración. Así, el CBA es un escenario donde se

despliega la dinámica migratoria del Ecuador. Pudiendo evidenciar que las mujeres que actualmente están en el CBA son fruto de esa dinámica.

De esta manera, las historias de vida de las estudiantes migrantes evidencian un fenómeno complejo que afecta profundamente la vida de las personas. Su dinámica rebasa los aspectos económicos, afectando así los lazos afectivos, las nuevas dinámicas de roles, los patrones de género y la constitución de las unidades familiares. Y si bien ser migrante no involucra tener rezago escolar, la condición migratoria es una causa más y en muchos casos determinante para el abandono escolar y las limitaciones para incorporarse al sistema educativo y que posteriormente se traducen en rezago escolar. De esta manera, la condición migratoria es un factor que se añade a la compleja situación de vida que incide en el abandono temporal y en muchos casos definitivo de los estudios.

Agradecimiento

Más que un agradecimiento, es un reconocimiento a todas y todos los estudiantes del CBA que han cambiado mi vida de una manera significativa y sobre todo muy sentida, es a toda esta población a quien va mi más profundo agradecimiento.

Han sido ellas y ellos los que me llevaron, en el sentido más coherente, a practicar mi discurso tanto en el ámbito profesional como en el personal, han sido ellas y ellos que me permitieron seguir soñando en sus sueños, seguir alimentando mis ansias de creer, de entender, de razonar, de reflexionar pausadamente y de saber que la vida se reinventa constantemente.

A ellas y ellos que en cada letra de este escrito los he sentido y los he recordado. A todas y todos ustedes que luchan y que lo han conseguido, donde quiera que la vida los llevó, gracias.

Al equipo CBA, a los que estuvieron y ya no están, a los que se fueron y volvieron, a los que continúan y que me permitieron, en cada trayecto, aprender de ellos, a crecer con ellos, a ustedes amigas y amigos por permitirme cruzar esta vida con la suya, a ustedes que soñaron conmigo, a ustedes que se arriesgaron conmigo, a ustedes que creyeron y me permitieron creer, a ustedes amigos y amigas que no paran de soñar, gracias y que la vida nos vuelva a juntar para continuar soñando, solo para continuar soñando, eso es lo importante.

Introducción

Las dinámicas migratorias en Ecuador han cambiado durante los últimos años; este proceso vivido en el contexto de la globalización nos presenta el tránsito de ser un país eminentemente expulsor de población a un país de tránsito de migración transnacional e incluso receptor de población.

La crisis de la deuda y problemas a nivel macroeconómico que caracterizaron la economía de varios de los países de Latinoamérica en los años 80, llevó a que se implementaran los llamados Programas de Ajuste Estructural (PAE) que promovían la austeridad fiscal, la reducción del rol del Estado, la privatización de servicios públicos y la liberación y desregulación de los mercados; políticas de corte neoliberal, que tuvieron implicaciones en el incremento de los niveles de pobreza y de desigualdad, afectando principalmente a las mujeres y a las niñas y niños de los sectores más vulnerables de los países.

Ésta realidad fue un proceso vivido también en Ecuador, y tuvo su momento más significativo durante la crisis financiera y quiebra del sistema bancario de 1999, la cual se tradujo en una crisis social y económica, en la que muchos hogares vieron en la migración una alternativa de sobrevivencia (Serrano s/f; Sassen 2003, Ramírez y Ramírez 2005). Entre 1998 y 2001 el promedio anual de ecuatorianos que emigraron al exterior y no regresaron fue de 104.176; mientras que para el periodo de 2000 a 2004, los primeros años de dolarización, esta tendencia se mantuvo con un promedio anual de 120.185 personas (Ramírez y Ramírez 2005, 52 y 62).

Actualmente, si bien la migración de ecuatorianos al exterior se mantiene, aunque en proporción menor que la registrada en años anteriores, el país se ha convertido en un destino y lugar de tránsito de migrantes internacionales. Este fenómeno está relacionado con varias causas, entre las que se encuentran las siguientes: i) la dolarización y el periodo de crecimiento y estabilidad económica; ii) el conflicto interno en Colombia lo que promovió desplazamiento y situación de refugio¹; iii) la nueva Constitución de la República y la política migratoria del actual gobierno; y iv) la crisis económica internacional del 2008, la cual afectó especialmente a varios de los destinos preferidos de los migrantes ecuatorianos, presentándose

¹ Ecuador es el país con el mayor número de refugiados colombianos (ACNUR).

un proceso de retorno de varias de las familias o de algunos de sus miembros al país (Sánchez 2014).

En particular la ciudad de Quito, al ser uno de los principales centros económicos del país con mayores niveles de cobertura de servicios y de oportunidades, ha sido históricamente uno de los destinos preferidos para la migración interna y para los actuales flujos de migrantes internacionales.

Los flujos de migrantes, tanto internos como internacionales, demandan de servicios y del ejercicio de sus derechos en la ciudad de Quito, siendo uno de los principales el de educación, cuyo acceso y ejercicio, indistintamente del lugar de procedencia, está garantizado constitucionalmente y constituye uno de los lineamientos de la política migratoria. No obstante, muchas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes presentan importantes niveles de abandono y rezago escolar, lo que dificulta su incorporación al sistema de educación regular.

Este abandono y rezago escolar está asociado, en buena medida, a su propia situación de migración; no obstante, las razones de éste problema, a nivel general son varias, y están frecuentemente entrelazadas con una connotación de género que describen su situación de vulnerabilidad. Muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes tienen rezago escolar o abandonan sus estudios por los niveles de pobreza, su incorporación prematura al trabajo, el limitado enfoque inclusivo del sistema de educación, necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, embarazos adolescentes, etc. que les conduce al abandono de sus estudios de manera temporal y en muchos casos definitiva.

En el Distrito Metropolitano de Quito (DMQ) se han identificado otros factores de abandono y rezago escolar, entre los que están: problemas de alcoholismo, drogadicción, participación o presión de pandillas, violencia, conflictos con la ley, así como situaciones de migración interna, internacional, refugio, retorno, necesidades de protección internacional, víctimas de explotación sexual y trata de personas, principalmente en mujeres (DMQ 2012).

Para hacer frente a la situación de abandono y rezago escolar, el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ) desde el año 2009 viene implementando la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible – Ciclo Básico Acelerado (CBA). Esta Modalidad funciona en establecimientos educativos municipales, las clases son presenciales de cinco días a la semana, en horario matutino o vespertino; la carga horaria semanal, conforme al Reglamento General de la Ley de Educación, es de 35 horas clase semanales de 45 minutos

cada una. El programa tiene una duración de 11 meses; durante este período², los estudiantes realizan los estudios correspondientes a 8^{vo}, 9^{no} y 10^{mo} de educación básica³.

Los resultados alcanzados durante el periodo de implementación del CBA en el DMQ han superado la planificación realizada. Este elemento no solo se lo evidencia en el número de matriculados y graduados que superaron significativamente las metas programadas al interno de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte (SERD) del MDMQ, sino que también, los aprendizajes y lecciones adquiridos en este periodo han permitido consolidar una oferta educativa integrada, aceptada y valorada por la opinión de los actores participantes y de la ciudadanía en general (DMQ 2012), situación que ha conducido a que en la actualidad sea una política pública nacional.

La migración es un hecho muy presente y que caracteriza la condición de vida de muchas de las estudiantes del CBA. De acuerdo a datos de la SERD una de cada cinco estudiantes del CBA, en el período 2014-2015, es migrante y proviene principalmente de otras regiones del país, en especial de la región Sierra Centro y también existe estudiantes extranjeras, provenientes de Colombia, siendo casi la mitad de ellas refugiadas. Así mismo, es muy frecuente que una alta proporción de los estudiantes tengan, actualmente, a un miembro de su familia nuclear como migrante en el extranjero y muchas de ellas también vivieron la condición de haber migrado al exterior y que al haber retornado, retomaron sus estudios en esta modalidad de educación flexible.

Si bien el acceso a la educación, indistintamente de la procedencia, está garantizado en el marco normativo ecuatoriano, se ha identificado en el sistema educativo regular situaciones de discriminación, xenofobia y exclusión hacia la población migrante (Sánchez 2014). Así mismo, el propio proceso migratorio puede generar una dinámica diferente de los estudiantes en sus actividades académicas puesto que “remueven vidas, reconfiguran contextos, redefinen dinámicas y relaciones en todos los ámbitos y dimensiones; y, que marcan nuevos ritmos y cotidianidades (personales, familiares, comunitarias, etc.) en sus distintas fases o momentos” (Hernández, Maldonado y Calderón 2010, 6).

² El inicio de clases es en septiembre, al igual que todo el sistema de educación (régimen sierra) y culmina sus actividades a mediados de agosto.

³ El pensum de estudios contempla las 4 asignaturas básicas (lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y 5 materias complementarias (educación para la vida, cultura física, cultura estética, inglés y computación).

En este contexto y desde un enfoque de género, esta tesis se ha planteado como objetivo principal analizar cómo afecta o incide la condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica de las mujeres adolescentes y jóvenes migrantes, con rezago escolar severo⁴, que retoman sus estudios en el CBA. Así mismo, se ha planteado los siguientes objetivos específicos: i) describir las características y condicionantes de su experiencia migratoria; ii) analizar cómo se dan las dinámicas de inserción o re escolarización de las mujeres jóvenes migrantes en el contexto educativo del CBA; e, iii) identificar los alcances de sus logros académicos⁵.

Dado que no existe literatura específica sobre migración e inclusión educativa, es necesario recurrir a una literatura más general, que dé cuenta sobre el fenómeno migratorio y la educación. Así, uno de los estudios sobre migración y educación es el realizado por Miguel Vera (2011), a través del Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB). Este programa presentó la investigación Migración y Educación. Causas, efectos y propuestas de cambio para la situación actual de migración escolar, y hace referencia al caso boliviano.

Vera (2011), manifiesta que esta investigación muestra que el número de estudiantes que se registra en unidades educativas ubicadas en lugares distintos a su sitio de nacimiento puede llegar hasta el medio millón y que la posibilidad de mejorar la situación educativa debe considerar de manera explícita la distribución y las características de la población a ser atendida. De esta manera “los flujos migratorios cobran relevancia no solo porque modifican el número absoluto de personas que requieren el servicio educativo en cada lugar, sino también porque alteran la composición socio demográfica de los lugares de origen y de destino. Por otro lado, la migración condiciona la capacidad del sistema educativo para atender de manera eficiente y equitativa al conjunto de la población” (Vera 2011, 3).

Por otra parte, Gray y Yáñez (2009) evidencian que para el caso boliviano, a mayores niveles de educación, la probabilidad de migrar es más alta pues la educación permite que la transición del área rural a la urbana sea menos costosa; y, Anderson (2002) sostiene que en la migración de familias rural-urbana en Bolivia, éstas buscan una mejor educación para los hijos, especialmente para el ciclo de la secundaria. Sin embargo, cuando la migración se da en mujeres adultas, éstas enfrentan problemas económicos y sociales asociados a su baja instrucción educativa, lo que dificulta su adaptación al área urbana.

⁴ Tres o más años de rezago en sus niveles de educación de acuerdo a su edad.

⁵ Logros académicos no sólo quiere decir tener buenas notas, sino aumentar, también, el grado de satisfacción psicológica, y de bienestar en el propio alumnado. (Adell Cueva y Adell, 2006 citando en Suarez 2012, 122).

Por otro lado, Vera (2011) plantea que la literatura ha incursionado en la identificación de los posibles efectos de la migración sobre la calidad de la educación en ciudades receptoras, en relación al rezago escolar, a las escuelas receptoras de migrantes que cada vez cuentan con grupos y niveles académicos y condiciones socioeconómicas más heterogéneas.

En este sentido, el rezago escolar en niñas, niños, adolescentes y jóvenes obedece a varios factores como pérdidas de años lectivos; un ingreso tardío a la escuela o por abandono temporal de los estudios, asociados estos factores con condiciones socioeconómicas complejas, padres y madres con niveles bajos de escolaridad o analfabetismo y con una participación baja en las actividades de la escuela; timidez de los migrantes lo que los lleva a no tener una buena comunicación tanto con los niños residentes como con el cuerpo docente y que además se produzca una suerte de acoso, a través de insultos, desde los residentes a los migrantes y “en parte de los casos esta puede ser la explicación para la presencia de “traumas” psicológicos, según se desprende de las entrevistas con padres de niños migrantes” (Vera 2011, 8).

Así mismo, en una de las investigaciones más recientes sobre migración y educación en Ecuador de Consuelo Sánchez (2014) se puede evidenciar que a pesar de las acciones realizadas por las instancias pertinentes del gobierno para facilitar el acceso a las instituciones educativas regulares a las niñas, niños y adolescentes migrantes, “en estos espacios (escuelas) también es posible encontrar diversas manifestaciones de la exclusión, que inciden en la experimentación de sentimientos negativos hacia la escuela, dificultades de socialización o el abandono de los estudios” (Sánchez 2014, 193). En este sentido, la escuela se vuelve en un campo donde se “legitima la violencia y la exclusión de los niños y niñas inmigrantes” (Sánchez 2014, 199), y al igual que el caso boliviano, la presencia de traumas psicológicos en los estudiantes migrantes afecta para su éxito o fracaso escolar y para alcanzar o no logros académicos.

Otro de los factores entre migración y educación es el de rezago escolar, por ejemplo, en el caso boliviano, Vera (2011) comenta que la situación de pobreza de las familias migrantes retrasa el ingreso de los hijos a la escuela por falta de recursos y que en muchos casos el rezago en las mujeres es mayor debido a aspectos relacionados con la necesidad de dar mayor prioridad al trabajo. Mientras que para el caso ecuatoriano, Sánchez (2014) manifiesta que a la falta de cupos en el sistema educativo, las niñas y niños migrantes deben disputar un cupo con los nacionales o ubicarse en grados menores donde haya disponibilidad, lo que provoca el

rezago escolar en esta población estudiantil que deberían ejercer su derecho a la educación de manera libre y en cualquier país.

Por todo lo antes expuesto, Vera (2011) plantea la necesidad de considerar políticas educativas flexibles en diferentes niveles educativos; mayor asignación de recursos considerando los patrones de movilidad de la población escolar; políticas que mejoren las condiciones de salida (migración interna, sobre todo rural-urbana) con el fin de reducir las brechas educativas y poder contar con una educación de calidad y así asegurar la equidad de la educación, en este caso particularmente, en Bolivia.

Por otra parte, Suárez (2014) plantea que la escuela debe conocer la transformación que viven las familias ante el proceso migratorio y prepararse con estrategias metodológicas que den soporte a los estudiantes que viven este fenómeno, específicamente de aquellos que tienen padres que han migrado y así dar un soporte educativo integral donde converjan “nuevas formas de interrelación (...). Si la escuela tiene definido sus estándares de calidad, atenderá estas vicisitudes desde un clima sano que motive, valore e incluya al estudiantes y sus representantes en verdaderos planes educativos característicos de una escuela eficaz” (Suárez 2012, 88).

En cuanto a la discriminación a las minorías, tanto Sánchez (2014) como Suárez (2012) y Herrera (2003), hacen alusión al profesorado ecuatoriano y su percepción ante la migración, misma que es señalada como un problema negativo ya que el discurso se vuelve discriminatorio hacia los estudiantes/hijos de padres migrantes. A pesar de ello, la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, establece que la educación es un derecho que las personas lo ejercen a lo largo de su vida y que debe ser participativa, obligatoria, intercultural, incluyente y diversa a más de garantizar su acceso universal, egreso sin discriminación y obligatoriedad en el nivel inicial, básico y de bachillerato (Art. 27 y 28). Además, prohíbe incentivar, promover o provocar la discriminación contra las personas, el racismo, la xenofobia, el sexismo y cualquier forma de agresión o violación dentro de los establecimientos educativos que atenten contra la dignidad humana (Art. 132).

Sin embargo, la mayoría de estudios e investigaciones, según Suárez (2012) se han centrado en temas raciales y étnicos pero pocos hablan del fenómeno migratorio que se vive en las aulas educativas y cómo éste registra problemas serios en la continuación académica, dándose el abandono escolar. No obstante, el abandono escolar no solo se produce en aquellos estudiantes que viven este fenómeno a través de sus padres que son los que migran, sino también en aquellos estudiantes que son migrantes.

De esta manera, podemos ver que el fenómeno migratorio y la educación tanto en Bolivia como en Ecuador en cuanto a su condición y relación con las y los estudiantes migrantes es muy similar; así, para Vera, González y Alejo (2011), los problemas que pueda enfrentar el sistema educativo nacional de Bolivia frente al fenómeno migratorio, se puede traspolar a cualquier otro país de la región. No obstante, “en la medida que estos sean considerados por autoridades nacionales, departamentales y organizaciones de la sociedad civil será posible traducir dichos problemas en objetivos de políticas y en diferentes alternativas de investigación y que se traduzcan en políticas públicas dependerá del marco institucional dentro del cual se implemente la ley de educación” (Vera, González y Alejo 2011, 3).

Así, si bien existen algunos estudios relacionados a los aspectos de migración y educación, son inexistentes las investigaciones que buscan ver esta relación dentro de programas de educación alternativos y con enfoque de inclusión, menos aún investigaciones de este tipo bajo un enfoque de género.

De esta manera, la presente tesis hace alusión a la realidad de las adolescentes y jóvenes migrantes y su condición de desescolaridad, ya que la mayor parte de investigaciones en la región y específicamente en el marco ecuatoriano, se centran en temas de género, violencia, xenofobia, remesas, entre otros. Esto deja un vacío importante de análisis frente al fenómeno migratorio, el rezago escolar y la inclusión educativa de las y los jóvenes migrantes.

La presente tesis se propone analizar el fenómeno migratorio en su sentido más amplio y mirar qué está pasando con las y los jóvenes migrantes, especialmente mujeres, que han migrado o que han retornado y que han dejado de estudiar por un lapso de tiempo y que nuevamente vuelven a las aulas escolares, a la vez que describirá las características y condicionantes de su experiencia migratoria y analizará cómo se dan las dinámicas de inserción o re escolarización de las mujeres jóvenes migrantes en el contexto educativo de uno de los programas emblemáticos de educación flexible de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito, denominado Ciclo Básico Acelerado (CBA)⁶; e, identificará los alcances de sus logros académicos entendidos estos como logros no en buenas o malas notas sino en la culminación de sus estudios básicos y la continuación dentro del sistema de educación regular⁷, así como el grado de satisfacción y bienestar.

Para esto la presente tesis acude a un marco conceptual amplio que busca relacionar los

⁶ Denominado por el Ministerio de Educación (MINEDUC) como educación extraordinaria.

⁷ Denominada por el MINEDUC como educación ordinaria.

principales desarrollos conceptuales relacionados a la problemática estudiada. Así para analizar la relación entre migración y educación acude a la propuesta de migración y contrageografías (Sassen 2003); en desarrollo y género se trabaja bajo el enfoque de desarrollo humano, en el cual éste está relacionado con las capacidades de las personas para llevar adelante una vida productiva (Sen 2003) y en aspectos de género se trabaja bajo el enfoque de las Necesidades Prácticas de Género (NPG) y los Intereses Estratégicos de Género (IEG) de Mosser y Young (1991), y finalmente se acude a las reflexiones de inclusión educativa, vista ésta como un aspecto más amplio que involucra la relación con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO 2005).

Partiendo del marco teórico analizado, para llevar a cabo esta investigación fue necesario utilizar instrumentos de análisis mixto. Se combinaron herramientas cuantitativas, para en una primera instancia dimensionar el alcance de estudiantes del CBA relacionadas con el fenómeno migratorio⁸ y las relaciones existentes entre diferentes elementos de la dinámica migratoria, aspectos de género con características socio económicas y variables educativas relacionadas principalmente con aspectos de inclusión educativa, y cualitativa con la finalidad de reconstruir las experiencias de vida de estas estudiantes y analizar la incidencia de su condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica.

A nivel cuantitativo se realizó el levantamiento de información primaria a través de una encuesta sencilla y corta (Anexo 2) a las y los estudiantes del CBA, año lectivo 2015-2016, la cual buscó dimensionar cuántos estudiantes están relacionados con la experiencia migratoria y conocer algunos aspectos generales, por ejemplo, la proporción de éstas y éstos que han tenido una experiencia migratoria internacional o que son migrantes internos, retornados o en condición de refugio, así como la proporción de éstos que trabajan, tienen hijos, su edad, cuántas son mujeres y cuántos son hombres, dónde nacieron, quién es el jefe o jefa de hogar, hace cuánto tiempo dejaron de estudiar, por qué dejaron de estudiar, entre otros aspectos de su condición socio económica.

Se contó con la autorización de las autoridades de la SERD para la realización de esta encuesta, la cual fue anónima y se aplicó a todos los estudiantes del año lectivo 2015-2016 que en el momento de aplicar este instrumentos se encontraban en clases, por lo cual no fue

⁸ La información actual existente en la SERD es solo referencial y estimativa y no incluye desagregación por sexo y otras variables de interés para el estudio.

necesario el desarrollo de un marco muestral y probabilístico ya que, al ser prácticamente un censo, los niveles de representatividad son altos y los niveles de error estadísticos bajos⁹.

A nivel cualitativo, con la finalidad de analizar la relación entre migración e inclusión educativa en experiencias de vida concretas de estudiantes, se emplearon las siguientes herramientas cualitativas: Revisión documental de información secundaria tanto de documentos, como de normativas, marcos legales, informes y trabajos académicos sobre migración y políticas públicas de inclusión educativa. Así mismo, se realizó entrevistas semi-estructuradas¹⁰ tanto a estudiantes mujeres del CBA relacionadas con el fenómeno migratorio y con experiencias migratorias relevantes con el fin de reconstruir a través de un ejercicio narrativo sus experiencias de vida como migrantes y conectadas éstas experiencias con la decisión de retomar sus estudios. Y una entrevista semi estructurada a una funcionaria de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito¹¹.

Se realizaron también cinco grupos focales conformados por estudiantes mujeres del CBA: un grupo compuesto por mujeres jóvenes retornadas, otro de mujeres en condición de migración interna, otro grupo de mujeres en condición de migración internacional, otro de mujeres con condición de refugio, y finalmente otro de mujeres en relación con distintos tipos de movilidad humana¹². Estos grupos focales se orientaron a identificar las percepciones de las estudiantes sobre su experiencia migratoria, su percepción de ser migrante y la incidencia que este fenómeno está teniendo dentro de su proceso educativo.

La tesis se ha estructurado en cinco capítulos. En el primero se trabaja el marco teórico. El segundo capítulo corresponde a una descripción del contexto migratorio en Ecuador y el cambio que se produce en el perfil migratorio. En el tercer capítulo, se realiza una aproximación a quiénes son las y los estudiantes del CBA. El cuarto capítulo corresponde al análisis de las dinámicas de inserción y re escolarización de las mujeres migrantes en el contexto educativo regular y del CBA. El quinto capítulo corresponde a las conclusiones.

⁹ Para la encuesta se utilizó exclusivamente estadística descriptiva y no otros aspectos de análisis econométrico.

¹⁰ Todos los nombres en la presente investigación han sido cambiados, no así la edad y el lugar de origen de las entrevistadas.

¹¹ Las entrevistas fueron realizadas en el mes de mayo de 2016 tanto a tres estudiantes del CBA como a una informante clave de la SERD con conocimiento de casos específicos de migración de las estudiantes del CBA.

¹² Madres, padres, hermanas, hermanos o parejas viviendo fuera de Ecuador.

Capítulo 1

Marco Teórico

No se trata tanto de viajar como de partir.

¿Quién de nosotros no tiene algún dolor que olvidar o algún yugo que sacudir?

(George Sand, citado en Herrera, Gioconda 2013)

En el presente capítulo se trabaja el marco teórico que pretende esclarecer, desde una perspectiva de género, las relaciones entre migración y alternativas de educación inclusiva. Para esto, se sustenta en un marco conceptual amplio, el cual tiene tres vertientes principales: i) Migración, Globalización y Contrageografías; ii) Desarrollo, Políticas Públicas y Género; e iii) Inclusión Educativa.

1. Introducción al fenómeno migratorio

Desde finales del Siglo XIX, el fenómeno migratorio ha sido abordado desde diferentes marcos analíticos y sus aproximaciones conceptuales, sus fases y tipologías, por ende, han sido diversas. Así, la migración ha sido abordada desde la “teoría neoclásica, la teoría de los factores push-pull, las teorías con perspectiva histórica estructural, las teorías sobre la perpetuación de los movimientos migratorios y más recientemente, la explicación del fenómeno a luz de la globalización” (Micolta 2005, 59).

Por otra parte, el fenómeno migratorio también ha sido objeto de análisis y de estudio desde una perspectiva económica y desde un enfoque sociológico.

En lo económico supone hacer frente a la sostenibilidad de una población que tiene que ser absorbida en el mercado laboral y la mayoría de casos están en una economía sumergida difícil de controlar y manejar. No obstante también supone la obtención de mano de obra barata, que posibilita la sostenibilidad de ciertos sectores debilitados como el agrario. En lo social justamente es donde aparece una serie de problemáticas para ambos países, especialmente por la masividad del fenómeno. En el país expulsor supone la pérdida de capital humano, así como también el vacío poblacional que supone. Para el país receptor se traduce en un problema de sostenibilidad de esta población, en diferentes ámbitos (López y Ma. Elena Lora 2014, 5).

Dentro de las teorías explicativas de la migración está la teoría de los factores push-pull, destacando las motivaciones personales de los migrantes. Así, “la decisión de emigrar se analiza a partir de una racionalidad instrumental que induce a elegir libremente entre las

oportunidades que ofrece el mercado dentro y fuera del país” (Micolta 2005, 68). No obstante, y aunque esta decisión de emigrar está relacionada con el mejoramiento de la calidad de vida económica, también se puede relacionar con factores más amplios como las oportunidades de mejorar el nivel de estudios de las personas, factor que se contrapone al planteado de que “las migraciones son vistas como flujos de una mercancía clave, la mano de obra o fuerza de trabajo, desde los países de regiones centrales y dominantes” (Romero 2003).

El fenómeno migratorio abarca subprocesos analíticamente diferenciables: la emigración, la inmigración y el retorno. Cada uno de los sujetos implicados (individuales y/o colectivos) posee unos intereses y necesidades diferentes, y cada etapa del proceso global de las migraciones origina problemáticas así mismo diferentes, hasta el punto que éstas han llegado a configurar materias de estudio específicos dentro del ámbito general de las migraciones humanas. Las razones se encuentran en “la multiplicidad y multidimensionalidad de las relaciones de los movimientos migratorios, en función de la diversidad de los elementos y procesos implicados” (Martínez de Pisón (s/f)).

1.1 La migración: diferentes conceptos para su aproximación y tipos de migración

No existe una definición conceptual absoluta sobre migración, así como tampoco la distancia o la prolongación del tiempo que se requiere para caracterizar a una persona como migrante. Así, “las migraciones son desplazamientos o cambios de residencia a *cierta* distancia -que debe ser significativa- y con carácter *relativamente permanente* o con cierta voluntad de permanencia” (Micolta 2005, 60)¹³.

Por otra parte, para De la Torre (2006) el concepto de migración es moverse y moverse es vivir, lo que implica cambios de situación social, económica, cultural y política que afectan los roles, estatus y prácticas comunes. Mientras que para Pardo (2008) y Palenque (2009) la migración implica un fenómeno de ida y vuelta que marca la movilidad espacial y las condiciones laborales, sociales, políticas y culturales, tanto para el que migra como para sus familias.

Por ello y para efectos de esta tesis, el concepto al cual se hará referencia será al de desplazamiento de un lugar geográfico a otro, denominado por Oso (1998, 33) traspaso de división geográfica administrativa y que implique desarrollar actividades de la vida cotidiana y que tenga una duración de al menos tres meses.

¹³ Cursivas de la autora.

Desde una perspectiva más amplia, para Cristina Blanco (2000) la migración es un proceso que abarca tres subprocesos: la emigración, la inmigración y el retorno.

No obstante, la ambigüedad existente tanto en el concepto como en el tiempo y la distancia, las dimensiones enunciadas por Micolta (2005), posibilitan una mayor precisión de lo que es el fenómeno o movimiento migratorio:

- Espacial: el movimiento ha de producirse entre dos delimitaciones geográficas significativas (como son los municipios, las provincias, las regiones o los países).
- Temporal: el desplazamiento ha de ser duradero, no esporádico.
- Social: el traslado debe suponer un cambio significativo de entorno, tanto físico como social.

Y aunque muchas veces no se considera migración a los desplazamientos por motivos de estudio, estos de alguna u otra manera implican una reorganización vital, por lo que para efectos de esta investigación este desplazamiento será relevante.

Por otra parte, la migración puede ser considerada o abordada desde diferentes etapas, así, para Tizón García (1993), la etapa migratoria se inicia con la preparación para posteriormente ejecutar el acto migratorio, luego el asentamiento y finalmente la integración. Pero por otra parte, tanto para Martínez de Pisón (s/f) como para Cristina Blanco (2000) estas etapas inician, en su fase inicial, con la emigración o abandono del lugar de origen para posteriormente dar lugar a la inmigración, siendo estos subprocesos migratorios parte de un mismo proceso migratorio, el cual no necesariamente termina aquí ya que incluso se puede dar otra fase migratoria que es la del retorno o iniciarse un nuevo movimiento migratorio a otro lugar de destino.

En este sentido, la investigación hará referencia a la integración del fenómeno migratorio, considerado éste como la condición migratorias de las mujeres adolescentes y jóvenes que retoman sus estudios.

Por otra parte, para establecer diversas tipologías de la migración se deben tomar en cuenta varias características o aspectos. Tizón García (s/f) toma en cuenta el tiempo (estacional, temporales reiteradas, de varios años, indefinidas), el modo de vida, las necesidades o demandas profesionales, la edad (infantil, de adultos) y el grado de libertades (voluntarias y forzadas: los esclavos, los deportados o desterrados, los refugiados); y, Cristina Blanco (2000)

toma en cuenta el límite geográfico (interna, externas o internacionales¹⁴), la duración (transitorias o definitivas), los sujetos de la decisión (espontáneas, dirigidas o forzadas) y las causas (ecológicas, políticas o económicas).

Es en este sentido que el fenómeno migratorio para efectos de la presente investigación se centrará en la edad de los miembros jóvenes de las familiar migrantes, así, aquellos que van desde los 15 a los 21 años de edad, tomando en cuenta todos los límites geográficos, si es transitoria o definitiva, si son espontáneas, dirigidas o forzadas y todas sus causas, con el único condicionante ya mencionado que es el del tiempo.

2. Migración, globalización y contrageografías

Amparo Micolta León (2005) plantea que la lógica de la globalización está ahondando la dualización interna de los mercados de trabajo que, tanto en su estructura salarial como en sus condiciones laborales, se polariza cada vez más en torno a estos dos segmentos extremos, que permiten comprender las nuevas migraciones con la actual política de regulación de extranjería.

Por otra parte, Saskia Sassen (2003) plantea que la globalización se ha venido consolidando como un hecho que modifica las prácticas, las relaciones, las luchas y procesos en la esfera doméstica de los países como en su relación con el resto. Las contrageografías son entendidas por Sassen como aquellos circuitos que si bien tienen una alta heterogeneidad, comparten la característica de ser rentables y generar beneficios a costa de quienes están en una condición desventajosa. Estos circuitos incluyen, entre otros, el tráfico ilegal de personas¹⁵, proceso que describe también muchas de las migraciones transfronterizas. En los países en desarrollo muchas de las personas en condiciones de vulnerabilidad y pobreza ven en la migración estrategias de supervivencia para hacer frente a situaciones de crisis. Así, “la prostitución y la migración derivada por la búsqueda de empleo están creciendo en importancia como modos de ganarse la vida” (Sassen 2003, 44). Existe una feminización en este comportamiento puesto que son especialmente las mujeres las que se incorporan a estas redes y economías, muchas veces subterráneas.

¹⁴ Las migraciones internacionales pueden tener el estatus de legal o ilegal, mas no el individuo ya que la legalidad o ilegalidad es un atributo ligado a situación, hecho o acción, pero nunca a personas (Micolta 2005,66).

¹⁵ El tráfico implica el transporte y la captación de gente tanto dentro como fuera del país. Puede ser inducido por medio del recurso a la necesidad del trabajo o bajo la promesa de cumplir ciertos servicios, pero siempre incluye cierta coerción por parte de los captores. (...) está unido a la industria del sexo, al trabajo coaccionado, a la inmigración ilegal (Sassen 2003, 56).

Es en este sentido que el tráfico ilegal de personas, atada a la migración, toma tanta relevancia y fortalece la industria del sexo como forma de obtención de ingresos, siendo las mujeres “el grupo de mayor importancia en los sectores de la prostitución y de la industria del sexo y se están convirtiendo en un grupo mayoritario en la migración derivada por la búsqueda de empleo” (Sassen 2003, 44). No obstante, esta migración derivada por la búsqueda de empleo a la que hace alusión Sassen, no necesariamente es o tiene un carácter ilegal, también ésta se da, desde la misma lógica, de manera legal, por ejemplo mujeres dedicadas al cuidado desde la profesión de la enfermería, pero que tanto la una como la otra tiene un mismo fin, la búsqueda de empleo, la supervivencia, el mejorar la calidad de vida.

Por otra parte, para Sassen la globalización ha facilitado varias dinámicas, como la referida a los circuitos de conrtrageografías, en la cual las mujeres desempeñan o tienen un rol fundamental. Así, agrega la autora que la migración internacional afecta a los patrones de género y a la constitución de las unidades familiares.

Como unidades domésticas transnacionales pueden otorgar poder a las mujeres, así como formas de solidaridad y cooperación transfronteriza que se refleja en nuevas subjetividades femeninas; sin embargo, éstas subjetividades no solo están atravesadas por los fenómenos migratorios sino también por otros factores como el ser proveedoras y autónomas de los hogares dejados en los lugares de origen.

Por otra parte, a nivel global, se afirma que existe una feminización de la migración. Siguiendo a Herrera (2011), Ecuador no ha estado exento de esta dinámica. La migración hacia el exterior fue muy extendida desde los años 40, pero especialmente durante las últimas dos décadas cuyo detonante fue la crisis económica de finales de los 90, con un perfil migratorio liderado por mujeres de las áreas urbanas.

la demografía de las migraciones se está modificando. El cambio más notable reside en la participación de la mujer en la migración laboral, tanto formal como informal. Las mujeres han migrado desde siempre, pero en el pasado sus movimientos guardaban una relación más directa con la reunión familiar, o dependían de un migrante varón, en tanto hoy en día se trasladan como migrantes primarias por derecho propio (OIM s/f, 2).

De esta manera y aunque en los últimos diez años los trabajos referentes a género y migración han crecido significativamente estos, según Herrera (2011), se han centrado más hacia las mujeres en los procesos migratorios, dando así una presencia selectiva de la perspectiva de género en la reflexión sobre los procesos migratorios.

Así, durante la década de los años 70 y 80, las migraciones internas, según Herrera (2011) fueron motivo de extensos análisis en América Latina, siendo las mujeres latinoamericanas las que participaron en un número mayor en los flujos de migración rural urbana transformando así las ciudades, dándose además redes y cadenas de apoyo y visibilizando aún más a las mujeres quienes aparecen como actoras económicas importantes dentro de las estrategias reproductivas de supervivencia.

En este sentido, tanto para Sassen como para Herrera, los últimos estudios realizados sobre migración se han centrado en las mujeres, visibilizando que la economía global transforma y altera los patrones de género al igual que la nueva reconstrucción de los hogares, como hogares transnacionales, espacio que las va empoderando.

Así, todos estos estudios son los que darán paso a los de migración internacional en la globalización en los años 90. Específicamente desde la región andina, la caracterización de los procesos migratorios ha visibilizado la feminización de las migraciones. En efecto, “las mujeres empiezan a migrar masivamente ya sea junto a sus conyugues o en procesos de reunificación familiar, (...), como migrantes independientes, como pioneras de proyectos migratorios familiares o como acompañantes cuidadoras (las abuelas). Es decir, lo hacen desde una multiplicidad de roles e identidades” (Herrera 2011, 40).

No obstante, antes de la feminización de la migración, los análisis de género apuntaban a la emigración masculina y los impactos de ésta en las mujeres que se quedaban en el lugar de origen, luego el fenómeno migratorio se da en la migración masiva de mujeres latinoamericanas hacia Europa, cuya actividad se centra en el cuidado, así, “si bien viven procesos de movilidad económica también experimentan procesos de desvalorización social en sus trabajos (...) y si el capitalismo siempre ha descansado en una división sexual en la cual las mujeres con su trabajo reproductivo subsidian la economía, las cadenas globales del cuidado estarían expresando este proceso a escala transnacional” (Herrera 2011, 41).

De esta manera el acto de migrar de las mujeres tiene las dos caras de una misma moneda, si bien se da una movilidad económica y una cierta independencia en este sentido, la desvalorización social en los trabajos que ejecutan es evidente, ahondando y persistiendo en la división sexual del trabajo entre éstas y los hombres.

Por ello, el imaginario respecto a la migración, entendido éste como una mejor calidad de vida vinculada con el aspecto económico, no corresponde siempre a la realidad; frecuentemente los salarios en los lugares de destino no permiten llevar a cabo los planes de

vida de ellas y de los miembros de la familia, lo que limita las opciones de reunificación familiar, vinculado este aspecto con la precariedad de pago de los empleos a los que pueden acceder, debido a la propia desvalorización social en los trabajos que ejecutan. Así mismo, la crisis internacional del 2008, sentida con mayor fuerza en los principales países de destino de la migración ecuatoriana, generó un proceso de retorno de varias de las familias al país y en otros casos de alguno de los miembros, frecuentemente los pequeños (hijas e hijos), quedando aún en los países de destino las madres y los padres.

Esto conllevó a situaciones complejas de vida, por ejemplo, hijos e hijas retornados que no se adaptan fácilmente a sus antiguos procesos culturales, que viven en un contexto emocional de vulnerabilidad, y madres con sentimientos de frustración por no haber podido sostener ni económicamente ni emocionalmente a sus hijas e hijos o viceversa en el caso de inmigrar. En este sentido, el papel que juega la familia en las dinámicas migratorias es fundamental no solo en el aspecto económico sino también en el campo emocional.

(...) los hijos no eligieron migrar sino que fueron “llevados” por los padres, siendo para los hijos como algo conflictivo o difícil de manejar ya que se encuentran con un sistema de crianza y educativo diferente al de sus países de origen, lo que les obliga a replantearse el modo de ejercer la paternidad, presentándose para los padres como incógnita qué consecuencias habrá traído para ellos la migración. Los hijos se encuentran con una sociedad muy diferente a la que estaban acostumbrados y en una etapa difícil de su vida, lo que les obliga a adaptarse y tener que enfrentarse a la nueva situación (López y Ma. Lora 2014, 11).

No obstante y en contra posición a este imaginario, cuando el impacto salarial cubre las expectativas de vida de la mujer migrante, éstas alcanzan mayor autonomía, independencia y libertad para tomar decisiones en el ámbito doméstico. Este empoderamiento conlleva a “su mayor participación en la esfera pública y su posible emergencia como actores públicos” (Sassen 2007, 124). Sin embargo y aunque el factor salarial alcance el impacto positivo previsto en las mujeres y en las familias, esto no insta de que otros factores del proceso migratorio afecten a sus miembros, como por ejemplo la desestabilización emocional de los miembros más jóvenes de las familias. Por ejemplo, tanto en el proceso de emigración como en el proceso de retorno, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes sufren procesos de adaptación en el campo escolar, ya sea porque éstos obedecen a nuevos campos culturales o porque los procesos culturales propios y dejados se vuelven, de alguna manera, ajenos a su actual condición.

En conclusión, si bien el impacto económico es relevante en los procesos migratorios, el

impacto emocional de aquellos que migran y de aquellos que retornan como de aquellos que se quedan en el lugar de origen es también de importante relevancia.

Por ello, la conexión que hace Sassen (2003) entre migración y los circuitos de contrageografías de la globalización están directa o indirectamente asociadas con la economía global, siendo las mujeres las actrices claves de estos circuitos alternativos.

De esta manera Sassen (2003), además, hace una reflexión sobre las relaciones de género y globalización, mostrando cómo los procesos de globalización económica están moldeados por relaciones de desigualdad de género a nivel estructural. Dilema que para Herrera (2011) se centran en que si la migración femenina desestructura las familias o si las familias siguen existiendo pero transformadas en familias transnacionales cuyo rol es el de mantener lazos materiales, afectivos y mecanismos de toma de decisiones conjuntas sobre su futuro.

En consecuencia, la reflexión podría plantear dos aspectos, tanto uno positivo como otro negativo. Por un lado, los procesos de globalización económica muestran las desigualdades de género a nivel estructural pero por otro lado, se da una transformación en las familias, se recomponen y se transforman en transnacionales donde su rol, muchas veces, trasciende el tema material-económico, dando fuerza a los lazos afectivos. En estos dos aspectos, las mujeres adquieren un rol determinante.

Por otra parte, para López y Lora (2014) el fenómeno migratorio trae como consecuencia, entre otros, la desestructuración familiar y ésta trae como consecuencia la creación de nuevas familias, fenómeno que se produce a partir de las situaciones adversas y parecidas que viven las y los migrantes.

En este sentido, la invisibilización de las mujeres y de los miembros más jóvenes de las familias en los procesos migratorios empieza a emerger y la migración se “convierte en un campo social permeado entre otras cosas por desigualdades y jerarquías de género y generacionales” (Herrera 2011, 43).

No obstante y a pesar de que a lo largo de los movimientos humanos las mujeres han sido consideradas como sujetos pasivos, “las migraciones femeninas (...) se ubican en la actualidad entre los temas que mayor interés suscitan en el terreno de los estudios migratorios y de género” (Magliano, y Eduardo E. Domenech 2008, 49).

Durante los últimos 20 años se registra un incremento exponencial de los flujos migratorios en la región andina, así como también un cambio en el perfil de los migrantes, puesto que la característica rural masculina que antes predominaba en la migración ha sido reemplazado por

mujeres de origen mayoritariamente urbano. A nivel global, entre 1960 y el 2000, la migración femenina pasó del 46,6% al 48,8%, para Latinoamérica estas cifras pasaron del 44,7% al 50,5% en el mismo periodo de tiempo, siendo el incremento de la proporción de migración femenina aún más acelerado en algunos países (Herrera, 2007).

Para el caso ecuatoriano de inicios de los años 2000, el fenómeno migratorio cobra un giro importante a través de la inserción de emigrantes a una economía que “demanda mano de obra barata, semicalificada y de preferencia femenina; ello sugiere una cierta tendencia hacia la feminización de la migración ecuatoriana hacia España” (Ramírez y Ramírez 2005, 52).

No obstante, antes de 1995, según la encuesta Emediho del 2000, la emigración era preponderantemente masculina y para el período 1996-2001, según el INEC/SIISE y aunque el porcentaje de inmigrantes hombres fue del 53%, el de mujeres fue el del 47% ante el 33% de la época del 95, es decir sube 13 puntos porcentuales. Afirmando así la hipótesis de que la nueva ola migratoria se está feminizando debido no solo a la crisis económica sino también a la consolidación de las redes transnacionales que va creando y generando el mismo fenómeno migratorio, “(...) esta nueva migración tiene como principal destino España, país que en los últimos años ha demandado mano de obra no calificada y, con preferencia, de carácter femenino” (Ramírez y Ramírez 2005, 82).

Además, la nueva dinámica o estructuración de los mercados laborales globales, como así lo plantea Sassen (1998) está atravesada por nuevas demandas laborales, mismas que están atravesadas por procesos de racialización y género, exportando así, en el caso ecuatoriano, a un número considerable de mujeres para el trabajo del cuidado y de los quehaceres domésticos.

Así, el trabajo en España, visto por las mujeres migrantes ecuatorianas, se ejecuta en mejores condiciones que en Ecuador, especialmente el trabajo doméstico y el cuidado de personas, y es equivalente o complementario al de sus parejas. No obstante, deben lidiar con la afectación emocional que implica el migrar.

De esta manera

...las mujeres comienzan a darse cuenta de que su voz tiene tanto peso como la voz de sus parientes varones (...) Es importante notar que, aunque vean que su poder ha aumentado en el país de destino, las mujeres migrantes con frecuencia enfrentan luego el gran desafío de lograr el equilibrio entre el estilo de vida que han adoptado y el que tenían y volverán a tener en su país de origen. En el país de acogida, no obstante, a menudo deben lidiar con largas horas de

trabajo, obligaciones financieras (incluyendo el envío de remesas a sus familias), responsabilidades familiares (porque deben criar a sus hijos en el país de destino o sufren la culpa y las preocupaciones de haberlos dejado atrás, al cuidado de sus parientes), la aculturación (incluso la discriminación) y las expectativas sociales en el plano de la competitividad. Cuando migran los varones (especialmente los jefes de familia), los efectos pueden ser negativos para sus parientes mujeres que han quedado en el país de origen, sobre todo para sus esposas o parejas (OIM s/f, 4).

Es en este sentido que la globalización, según Sassen (2003) se ha venido consolidando como un hecho que modifica las prácticas, las relaciones, las luchas y procesos en la esfera doméstica de los países como en su relación con el resto. Así, la feminización de este comportamiento se evidencia puesto que son las mujeres las que se incorporan a estas redes económicas, muchas veces como ya se mencionó, subterráneas.

Por otra parte, para Sassen, la globalización ha facilitado varias dinámicas como los circuitos de contrageografías en el cual las mujeres desempeñan o tienen un rol fundamental. Así, la migración internacional afecta a los patrones de género, la constitución de las unidades familiares y como unidades domésticas transnacionales pueden otorgar poder a las mujeres, así como formas de solidaridad y cooperación transfronteriza que se refleja en nuevas subjetividades femeninas. Estos procesos aparecen en las ciudades globales y circuitos globales como lugares estratégicos donde se concentran estos procesos económicos y centros principales de migración.

En definitiva, los circuitos alternativos de supervivencia empiezan a tomar otro giro, otro significado y se mueven rápidamente y van cambiando la contrageografía, con otras dinámicas que se producen a pasos agigantados.

Ecuador no ha estado exento de esta dinámica, especialmente durante las últimas dos décadas caracterizadas por la crisis económica de finales de los 90 y la crisis financiera internacional que inició en 2007 y que afectó principalmente a varios de los países de destino de los migrantes ecuatorianos, lo que promovió un proceso de retorno de varios de ellos.

En Quito y específicamente a nivel de mujeres jóvenes y adolescentes que retornaron y se incorporaron desde el 2009 a un proceso específico de educativos flexibles se registran casi doscientos casos¹⁶ quienes refieren cómo estos circuitos transfronterizos se han convertido en un modo de vida para muchas familias que entran en esta dinámica, efectivamente, por la

¹⁶ Estadísticas de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte del MDMQ.

supervivencia.

Concluyendo, la migración es analizada desde varias teorías, desde varias perspectivas y sobre todo desde varias miradas. Hay autores como Pardo (2008) y Palenque (2009) que dicen que el fenómeno migratorio es un proceso dinámico de ida y vuelta, jamás estático y que en la actualidad está eliminando la noción de frontera y que su connotación cambia según se trate de una migración interna o internacional. Pero sobre todo la migración es vivida de diferente manera dependiendo la edad, la connotación y el motivo para migrar, concepción que a pesar de su diversidad está ligada a la capacidad de desarrollo humano de las personas, ampliando sus opciones y fortaleciendo sus capacidades, conceptos que a continuación se retoman, enlazados con los intereses prácticos y estratégicos de la mujer.

3. Desarrollo, enfoque de género y políticas públicas

3.1 Desarrollo

El desarrollo no es un concepto estático, al contrario, existen diferentes perspectivas con las que ha sido entendido. Hidalgo-Capitán (2011) señala que el campo tradicional de las teorías del desarrollo puede dividirse, muy a grandes rasgos, entre aquellas concepciones que observan el desarrollo como un proceso unidireccional que busca hacer avanzar a las sociedades ‘subdesarrolladas’ hacia un estadio de bienestar material definido por los estándares del mundo occidental contemporáneo, y aquellas otras visiones que contemplan al desarrollo y al subdesarrollo como dos caras de una misma moneda, siendo ambos fenómenos parte de un mismo proceso histórico y, por tanto, indisociables.

De esta manera, el concepto de desarrollo corresponde a una construcción discursiva histórica y socialmente determinada, a un conjunto de prácticas, y un campo de disputas e interacciones entre actores e instituciones. La presente tesis se sustenta en el enfoque de desarrollo humano, entendido como “un proceso que amplía las opciones de las personas y fortalece las capacidades humanas, para llevar al máximo posible lo que la persona puede ser y hacer”¹⁷, y en la reflexión respecto a género, en particular con los intereses prácticos y estratégicos de la mujer.

Para Sen (2003) el desarrollo es entendido como la libertad tanto de los hombres como de las mujeres de ejercer plenamente sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales lo cual contribuye no solo a mejorar el bienestar material sino a reducir inequidades, ampliar

¹⁷ En http://jobs.undp.org/cj_view_job.cfm?cur_job_id=56646, visitado el 29/10/15.

capacidades y oportunidades. Por ejemplo, si la mujer accede a la educación y de esta manera su bienestar mejora, su capacidad de independizarse se eleva sustancialmente y se refuerza su agencia, así mismo una mujer con mejor educación, salud y nutrición contribuirá positivamente a que sus hijos e hijas tengan mejores niveles de bienestar (Sen 2003, 76 y 113). De igual manera, hay autores, por ejemplo Roberts (2009), que establecen vínculos entre desarrollo, desde el enfoque de libertades y desarrollo humano, con migración.

Según Ewa K. Strzelecka (2011), el estudio pionero de Ester Boserup “El Rol de la mujer en el desarrollo económico”, publicado en 1970, rompe con el enfoque tradicional y ortodoxo que mantenía una visión de bienestar en la cual las mujeres se incorporaban al desarrollo como mejores madres, poniendo énfasis en su rol reproductivo. Así mismo, este aporte destaca los efectos negativos del sexismo en la planificación y en la práctica del desarrollo, uno de cuyos puntos claves es la exclusión a la educación, es decir, mientras muchos hombres eran capacitados y formados para incursionar en los espacios laborales que las industrias capitalistas les ofrecían, las mujeres debían quedarse en casa. “La economía moderna que promovían los planificadores del desarrollo había aportado nuevos recursos y oportunidades a los hombres pero había dejado a las mujeres en los márgenes del desarrollo” (Kabeer 1998, 38).

Dentro de los conceptos que han marcado la discusión de género y su vinculación con el desarrollo, están los de *Intereses Prácticos y Estratégicos de Género*. Kate Young (1991) buscando dar respuesta a la pregunta de ¿cómo enfrentar las necesidades de las mujeres? extiende el análisis inicial propuesto por Caroline Moser respecto a las *Necesidades Prácticas de Género* (NPG) e introduce los conceptos de *condición* y *posición* de la mujer, buscando generar un puente entre NPG y los Intereses Estratégicos de Género (IEG), su relación con el Estado y los criterios para una planificación desde el género. Muchas de las iniciativas de desarrollo y los procesos de planificación e implementación de políticas públicas se enfocan en la *condición* de las mujeres, por lo que se limitan a las necesidades de corto plazo relegando abordar aspectos estructurales a largo y mediano plazo relacionados con su *posición*.

Desde los estudios de género se ha dado cuenta de la existencia de una ruta de inclusión de mujeres y género en políticas de desarrollo, que poco a poco han buscado reconocer los intereses estratégicos de género, aunque con avances y retrocesos. Por ejemplo, el tema educativo, en particular la inclusión educativa, tiene la doble característica de ser tanto interés práctico como estratégico de género, puesto que permite cubrir una necesidad inmediata,

restituir un derecho, el cual a futuro permitirá transformar las relaciones de género y de poder existentes. De aquí que no solo los programas que se diseñen sino la política pública en conjunto debe de manera integral, abordar, desde un enfoque de género, tanto intereses prácticos como estratégicos de las mujeres.

3.2 Enfoque de género y política públicas

Para García Prince (2008) el asunto de las políticas públicas forma parte de los procesos más recientes vinculados con la modernización del Estado, especialmente con el desarrollo del Estado de Bienestar. No obstante, considera la autora, que las política públicas deben tener especial cuidado en lo referente a la dicotomía público-privada y aunque el rol del Estado siga teniendo una mirada primordial cuando a decisiones de política públicas se refiere, esto no insta a que la sociedad no llegue, efectivamente, a tener un rol decisivo.

De esta manera la dicotomía público-privado, según García Prince, debe superar la noción de que lo público es aquello pertinente exclusivamente a lo estatal, es decir, lo público se refiere también a la forma cómo individuos particulares se relacionan o interactúan con espacios, con derechos que son de todos.

Pero en cuanto a la definición de políticas públicas, sus enfoques son diversos en cuanto a explicar la interacción entre el proceso de las políticas y su práctica administrativa siendo este proceso el que define el concepto de las políticas. Así, Gracia Prince cita a Thomas Dye quien señala que una política pública “es aquello que el gobierno decide hacer o no hacer” (Dye, citado en García Prince 2008, 18).

Es en este sentido que la presente investigación toma como relevante el concepto de políticas públicas señalado por Thomas Dye, considerando que a pesar de las problemáticas, enfoques, las miradas y las propuestas que se pueden plantear alrededor de temas de la inclusión educativa sean legítimas, éstas deben pasar, si se busca garantizar procesos sostenidos, definitivamente por una decisión de los gobiernos. Lo cual no deslegitima la forma en la cual los individuos se relacionan con las diversas problemáticas, elevándolas a la agenda pública.

Según Kingdon, la agenda es el listado de los temas o problemas sobre los cuales, en determinado momento se focaliza el interés de los actores públicos con poder de decisión y otros actores no estatales vinculados. Los problemas entran en la agenda pública por dos vías: la interna y la externa. La vía interna se refiere al ingreso de temas en la agenda por iniciativa de los actores del propio sistema político: algún partido, algún organismo del Estado. La vía

externa se refiere a las iniciativas que parten de otros actores diferentes a los mencionados como pueden ser las organizaciones de la sociedad civil (García Prince 2008, 20).

Es así que “pese a que actores estatales y no estatales pueden intervenir en el proceso en diversas fases y a través de varios mecanismos, la política es pública porque se convierte en un producto del Estado” (García Prince 2008, 19) y por ende respaldados por la autoridad.

De esta manera, las políticas públicas están llamadas a dar respuesta a problemáticas de la sociedad que requieren atención y que necesitan de soluciones satisfactorias para la sociedad o para un segmento de ésta. Y si bien las problemáticas pueden visibilizarse desde la sociedad civil o desde el propio Estado, éstas también pueden surgir, originarse o ser develadas desde otras instancias menores del propio Estado, como por ejemplo desde los gobiernos locales quienes están en mayor contacto con la población, con sus necesidades y bienestar. De esta manera las políticas pueden surgir como políticas públicas locales para luego pasar a ser políticas públicas nacionales.

En este sentido, la presente investigación hace referencia, en primera instancia, a las políticas gubernamentales que se caracterizan por tener una gestión determinada que es la que “se enmarcan dentro de los límites y alcances de poder y obligación de una gestión específica de gobierno, tales como los planes, los presupuestos, los decretos presidenciales, las disposiciones ministeriales” (García Prince 2008, 23), a diferencia de las políticas estatales que “son los mandatos públicos de mayor jerarquía político administrativa y son las que conforman cursos de acción que están por encima de los gobiernos” (García Prince 2008, 23).

Se hará referencia a estas políticas gubernamentales ya que los procesos de inclusión educativa son una gestión específica de gobierno a través de las disposiciones ministeriales.

Y aunque muchas políticas gubernamentales pueden llegar a ser permanentes, es decir pasar de una administración a otra, entendida ésta como cambio de gobierno, no se la debe confundir con políticas estatales que son los mandatos públicos de mayor jerarquía y que por ende están por encima de los gobiernos.

En este sentido, la presente investigación hace referencia a una política en específico, clasificada como política gubernamental local municipal sectorial que se ha transformado en una política pública nacional, sin descartar otras diversas clasificaciones, a saber:

(...) políticas compensatorias dirigidas a corregir desigualdades entre grupos y suponen acciones afirmativas para compensar desventajas; políticas focalizadas que están circunscriptas a grupos específicos y a determinadas necesidades específicas que presentan situaciones

extremas o de riesgo para aspectos determinados del bienestar; y, políticas generativas que van acompañadas de acciones de empoderamiento de los grupos a los cuales van dirigidas (García Prince 2008, 23-24).

Por otra parte, para García Prince (2008) referirse al principio de igualdad en el contexto de las políticas públicas, obliga a considerar que el sentido que se le asigna a la igualdad no siempre satisface las demandas planteadas por los diversos sectores sociales.

Es por esto que las políticas de igualdad toman tanta relevancia al momento de ser formuladas, especialmente cuando a desigualdad de género se refieren, para alcanzar la igualdad sustantiva. De aquí la importancia de su formulación ya que las políticas de igualdad deben tener un enfoque de género e interpretación de las desigualdades de mujeres y hombres, tomando en cuenta que dentro de las políticas de igualdad, el enfoque de género es el más relevante e importante.

(...) definimos las políticas de igualdad de género como el conjunto de principios, normas y objetivos formulados explícitamente (a través de fórmulas legales y técnico administrativas) y sancionados por el Estado (autoridades públicas), dirigidas a la consecución de la igualdad de hecho y de derecho de mujeres y hombres (García Prince 2008, 43)

En este sentido, las políticas género sensitivas o género inclusivas han tenido un salto cualitativo de envergadura, tomando como relevante el enfoque de género, así, “el gender mainstreaming o género en el mainstream o mainstreaming de género¹⁸, cuyo propósito general es hacer de las políticas públicas en general, políticas de igualdad con efecto efectivamente transformador en las relaciones de género” (García Prince 2008, 41). Así y recordando lo que se ha señalado en páginas precedentes, estas políticas nacen o se originan en las necesidades prácticas y estratégicas de género.

Por otra parte, están las políticas género transformadoras, cuyo fin es el de transformar las políticas, dándole un carácter más sostenido a las políticas género sensitivas o inclusivas, en cuanto a relaciones de poder. “Ello nos lleva a proponer una nueva denominación para las políticas alienadas al enfoque de género: políticas género transformadoras” (García Prince 2008, 42)

Y para que éstas políticas tengan los resultados esperados, deben hacer eco no solo a la igualdad de oportunidades, sino al conjunto de las igualdades de acceso, de trato y resultados,

¹⁸ El gender mainstreaming, no representa una propuesta acabada e incluso tiene denominaciones diversas: mainstreaming de género, transversalización de género, transversalización del enfoque de género, enfoque integrado de género, entre otros (García Prince 2008).

“lo que quiere decir que la igualdad debe asegurar que todas y todos tienen acceso al proceso que puede conducir al disfrute o ejecución de un derecho humano consagrado y contar efectivamente con los medios y recursos para alcanzar el fin contenido en el derecho en cuestión” (García Prince 2008, 44).

En tal sentido y con lo antes mencionado, el enfoque de género en las políticas públicas es una estrategia para el logro de la igualdad, visibilizando además, como lo plantea García Prince, que las mujeres son una entidad humana con especificidad en condiciones de vida y posición social diferentes a las masculinas. Es así que la aplicación del enfoque de género en las políticas públicas, a través de las estrategias del *gender mainstreaming*, busca la igualdad de género y una construcción de ciudadanía con igualdad de derechos.

De esta manera, la construcción de las ciudadanías de las mujeres se verá reforzada en su condición de sujetos de derecho en los ámbitos públicos y privados (Vargas s/f), privilegiando la diversidad, la multiculturalidad, la pluriétnicidad, la interseccionalidad, la interculturalidad, ahondando en la no desigualdad y afectando positivamente a las mujeres y su diversidad de ciudadanías.

Sin embargo, las políticas públicas de igualdad no guardan, en muchos casos, el enfoque de género, así,

(...) las políticas públicas que se llevan a cabo en la región, no reflejan esfuerzos serios por la transversalización del enfoque de género, enfocándose más bien en temas puntuales como la participación política de las mujeres y la matrícula femenina en los diversos niveles de educación, tal como lo establecen los indicadores oficiales. (Wappenstein 2014, 288-289).

Así, la falta del enfoque de género se ahonda aún más cuando se hace eco con lo que establece la Comisión Económica para América Latina y el Caribe en cuanto a la superación sostenida de la pobreza en la región que dice debe enfocarse en la reducción de las brechas de desigualdad en cuanto al acceso igualitario de la población a “educación de calidad, con especial énfasis en los grupos humanos con mayor vulnerabilidad, entre los cuales están las mujeres, los niños y las poblaciones indígenas (Naciones Unidas 2010, 9).

De esta manera, la igualdad respecto al indicador 3.1, no se traduce en un mejor desempeño futuro de las mujeres en inserción en el mercado laboral e ingresos económicos lo que demuestra que alcanzar la paridad en la educación no necesariamente significa que existen condiciones que garantizan la igualdad de género (CEPAL 2010, 179-180), dando evidencia de lo limitado del enfoque de género en muchas de las políticas públicas de educación.

En este sentido y aunque las condiciones de vulnerabilidad de las beneficiarias de éstas políticas muchas veces no hace distinción por sexo, el esfuerzo que deben hacer las mujeres para terminar sus estudios es doble, teniendo que combinar el estudio con el trabajo, con el cuidado de sus hijos e hijas, así como el cuidado muchas veces de la familia nuclear.

Todo lo antes expuesto da evidencia de que aunque las políticas públicas de educación flexible han tenido logros fragmentarios, persisten en éstas políticas públicas, diseñadas para personas con escolaridad inconclusa, formas estructurales de discriminación y exclusión de acuerdo al género.

En parte estos resultados mixtos tienen que ver con la perspectiva de género que ha prevalecido en el diseño, implementación y ejecución de políticas públicas. Existe una fuerte limitación en la aplicación de esta perspectiva que ha reducido el ámbito de políticas sociales denominadas "de género" a sujetos mujeres. Esta miopía impide avanzar hacia una agenda transformativa de relaciones desiguales de poder que incluya un entendimiento de las diversas experiencias de mujeres y hombres atravesados por sus múltiples condiciones (Wappenstein 2014, 305).

4. Inclusión educativa

La inclusión educativa es un concepto que ha adquirido una especial significación durante el último tiempo, aunque éste ha sido entendido de manera diversa. En algunos casos, se considera que es una nueva forma de denominar a la educación especial, en otros se lo utiliza como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a las instituciones educativas tradicionales.

Esta confusión tiene como consecuencia que “las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión” (Infante 2010).

La inclusión educativa está relacionada con “la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (UNESCO 2010, 1). Desde esta perspectiva, la inclusión no solo involucra el acceso, la calidad y los logros de todos los alumnos desde una mirada plural, sino el enfrentar los sistemas de exclusión, segmentación y discriminación que se dan por tener condiciones, por ejemplo, de migrante.

Desde la perspectiva de la inclusión, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia), sino al sistema y a los modelos educativos.

El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas (Blanco 2006, 18).

En este sentido y dada las múltiples dimensiones del fenómeno migratorio, es de especial relevancia vincularlo con la inclusión educativa, con el fin de reflexionar sobre su efecto en el ámbito escolar de aquellas mujeres jóvenes migrantes que buscan retomar sus estudios, mejorar su condición de vida, la reunificación familiar o mejores alternativas de educación.

De esta manera, los factores ya señalados que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas se acentúa cuando su carácter es migratorio por “la timidez, formas de pensar diferente, baja autoestima, limitaciones en el uso de la lengua, falta de adaptación, por la discriminación (...) y por la falta de personal para atender sus problemas específicos” (Vera 2011, XIII).

Así, en Ecuador, la inclusión educativa está ligada, entre otros, a la opción de una propuesta educativa acelerada y flexible que responde al mandato constitucional de universalizar la educación básica y bachillerato¹⁹, al nuevo marco normativo en educación²⁰ y a los lineamientos de política pública de proveer alternativas que permitan completar los estudios básicos a aquellos adolescentes y jóvenes que por razones laborales, económicas o de cualquier otra índole, no han podido hacerlo en el tiempo debido.

No obstante, las principales brechas relacionadas con la condición étnica, territoriales y

¹⁹ Constitución de la República: Art. 28.- La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente.

²⁰ Ley Orgánica de Educación Intercultural, cuyo Art. 50 establece que “el Estado, para garantizar el acceso universal a la educación, impulsará políticas y programas especiales y dotará de los recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por distintas particularidades o circunstancias de inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que, por cualquier motivo, demanden intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación. Así mismo, definirá e impulsará políticas, programas y recursos dirigidas a las mujeres que no han tenido acceso a la educación o tienen rezago educativo, a fin de asegurar y promover la igualdad real entre hombres y mujeres”.

situación de pobreza o vulnerabilidad para el acceso a una educación de calidad no han sido aún superadas; así por ejemplo, el analfabetismo (de acuerdo a datos del 2012) afecta al 27% de mujeres indígenas mayores de 15 años.

Así mismo, persisten deficiencias relacionadas con la pertinencia y capacidad de retención en el sistema educativo, lo que se refleja en una caída de más de 30 puntos porcentuales en la matrícula de los estudiantes entre los 15 y 18 años (SETEP, 2014), dando como consecuencia el abandono y el rezago escolar.

Así, la inclusión educativa, desde una mirada más plural, permite ampliar los horizontes para aquellas y aquellos jóvenes migrantes desescolarizados, que han visto vulnerado su derecho a la educación y que deben no solo retomar sus estudios sino que también deben culminarlos con éxito y con logros académicos alcanzados. Por ello, toda propuesta de educación flexible puede afectar positivamente para enfrentar sistemas de exclusión, segmentación y discriminación, aspectos que afectan drásticamente al desarrollo de la vida de las personas, tanto en el ámbito académico como en el campo emocional.

Capítulo 2

La migración en Ecuador

¿Quiénes migran?

La decisión de migrar depende de las condiciones económicas de ambos lugares, pero también del perfil de los migrantes. La migración puede tener motores observables, como las diferencias en calidad de vida entre la zona expulsora y la receptora, el nivel salarial, la tasa de desempleo, el tamaño de la familia o la edad; pero también depende de otras características no observables como el perfil mismo de los migrantes que los hace más proclives a trasladarse, y que además determina su éxito en el área de destino en términos laborales.

(Tannuri et al. 2004, citado en Vera 2011, 4-5)

Este capítulo corresponde a una descripción del contexto migratorio en Ecuador y sus transformaciones, dando muestra de la evolución del proceso migratorio en nuestro país, tanto en el contexto económico, histórico, de las redes transnacionales, así como del contexto social de la migración y el retorno de los migrantes a su país de origen.

También se presenta, en este capítulo, la evolución de las políticas públicas educativas en Ecuador, enlazándolo a la migración, el abandono escolar, el rezago escolar y la política pública de inclusión educativa y se complementa con la caracterización de la migración y la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible-Ciclo Básico Acelerado (CBA).

1. Cambio del perfil migratorio en Ecuador

Las dinámicas migratorias en Ecuador, como ya se mencionó en la introducción, han cambiado durante los últimos años; este proceso vivido en el contexto de la globalización, nos presenta el tránsito de ser un país eminentemente expulsor de población a un país de tránsito de migración transnacional e incluso receptor de población.

La crisis de la deuda y problemas a nivel macroeconómico que caracterizaron la economía de varios de los países de Latinoamérica en los años 80, llevó a que se implementaran los llamados Programas de Ajuste Estructural (PAE) que promovían la austeridad fiscal, la reducción del rol del Estado, la privatización de servicios públicos y la liberación y desregulación de los mercados; políticas de corte neoliberal, que tuvieron implicaciones en el

incremento de los niveles de pobreza y de desigualdad, afectando principalmente a las mujeres y a las niñas y niños de los sectores más vulnerables de los países. Ésta realidad fue un proceso vivido también en Ecuador, el cual tuvo su momento más significativo durante la crisis financiera y quiebra del sistema bancario de 1999, la cual se tradujo en una crisis social y económica, en la que muchos hogares vieron en la migración una alternativa de sobrevivencia (circuitos alternativos de supervivencia) (Serrano s/f; Sassen 2003, Ramírez y Ramírez 2005).

Así, se evidencia que el peor año para la economía ecuatoriana fue 1999, dando como resultado una elevada inflación a más de una contracción significativa de la economía.

(...) se contrajo en 7.3%, con un 60% de inflación. Para finales de la década de los noventa, según la Encuesta de Condiciones de Vida, la incidencia de la pobreza de consumo en el país en 1999 fue 1.6 veces superior a la de 1995. La proporción de la población que vivía en hogares cuyo consumo es inferior al valor de la línea de pobreza, aumentó del 34% en 1995, al 46% en 1998 y finalmente al 56% en 1999 (Herrera 2007, 198).

Entre 1998 y 2001 el promedio anual de ecuatorianos que emigraron al exterior y no regresaron fue de 104.176; mientras que para el periodo de 2000 a 2004, los primeros años de dolarización, esta tendencia se mantuvo con un promedio anual de 120.185 personas (Ramírez y Ramírez 2005, 52-62).

Es así que para el año 2000 con las políticas neoliberales el Ecuador se sitúa en los puestos más bajos de Latinoamérica en cuanto al gasto social:

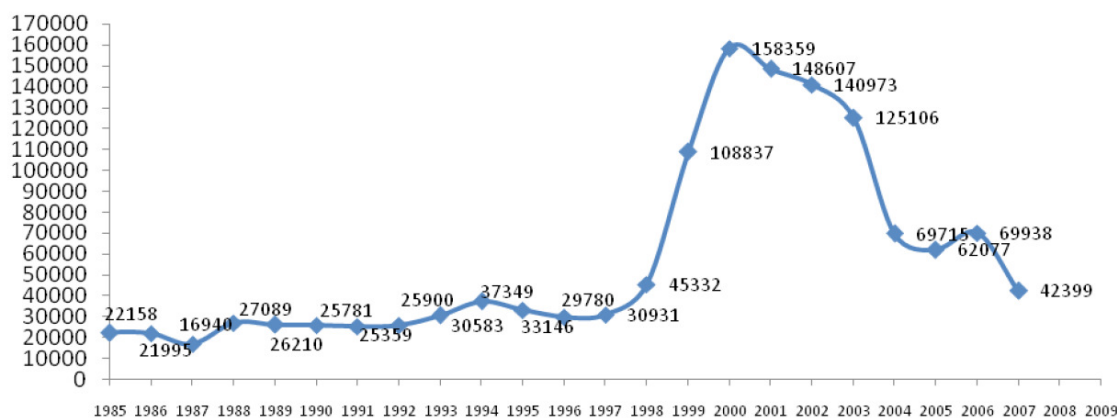
El gasto público en educación cayó del 4.8% en 1981, al 1.7% en el 2000, y el gasto en salud pasó de 1.3% del PIB (Producto Interno Bruto) en 1981, a 0.6% en el 2000. En 1996, el Estado asignó \$285 dólares, por estudiante, para educación, mientras que en el 2000 otorgó tan sólo \$130 (Vos 2003, citando en Herrera 2007).

En este contexto, la sociedad ecuatoriana se sentía desamparada del Estado, que no solo redujo los servicios públicos y el gasto social sino que también desregularizó la economía permitiendo que se dé la crisis financiera y bancaria, que conllevó al quiebre y cierre de los principales bancos del país, asociado esto a problemas económicos y sociales como altas tasas de desempleo, devaluación, pérdida del poder del salario y elevados niveles de pobreza e inequidad. Esto condujo a que surja en el Ecuador una fuerte ola migratoria, no sólo a Estados Unidos que era un destino previo de la migración, sino también hacia Europa, particularmente a España.

España, Estados Unidos e Italia son los principales destinos de la emigración de los y las ecuatorianas. Hasta 1997, el 63% de los emigrantes se dirigió a los Estados Unidos. De acuerdo al Censo 2001, el 49,40% de la población que salió, entre 1996 y 2001, está en España; el 26,70% en Estados Unidos y el 9,90% en Italia. Si bien los datos del Censo muestran porcentajes muy bajos en otros países europeos, es necesario señalar la presencia cada vez más creciente de ecuatorianos en Inglaterra, Bélgica y Suiza [...] (Herrera 2007, 193).

Es evidente que la crisis generada a partir de la aplicación de políticas neoliberales en el Ecuador, despuntó la movilización de las y los ciudadanos, siendo el año 2000 el que presenta “el pico más alto de la emigración, con 175.000 personas que viajaron y no volvieron” (Herrera 2007, 192), lo cual se ilustra en el siguiente gráfico.

Gráfico No. 2.1 Evolución de la migración internacional en Ecuador (1985 – 2009)



Fuente: INEC
Elaboración: Ochoa 2010, 70

La crisis económica y financiera de finales de los 90 motivó la declaración (en enero del 2000) de la dolarización de la economía ecuatoriana. Paradójicamente fueron los migrantes, muchos de ellos fruto de la crisis del 90 y especialmente mujeres, las que contribuyeron a través del envío de remesas a sostener la dolarización durante el primer lustro del nuevo milenio.

De acuerdo a datos del Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), referidos por Herrera (2011), para el año 2003 las remesas de ecuatorianos en el exterior sobrepasaron los US\$ 1.500 millones, lo que equivale a 10 veces el total de toda la asistencia económica extranjera hacia Ecuador y casi cinco veces el monto del crédito otorgado por el Fondo Monetario Internacional (FMI) en 2001 al país. A inicios del 2000 las remesas constituían la segunda fuente de ingresos de divisas después del

petróleo²¹. En este sentido, siguiendo a Sassen (2003) podemos considerar que el proceso migratorio de finales de los 90 trajo consigo beneficios al gobierno ecuatoriano así como a redes delictivas que traficaban con las personas, especialmente mujeres y niñas.

De esta manera y si bien la migración de ecuatorianos al exterior se mantiene, aunque en proporción menor que la registrada en años anteriores, el país se ha convertido en un destino y lugar de tránsito de migrantes internacionales. Este fenómeno está relacionado con varias causas, entre las que se encuentran las siguientes: i) la dolarización y el periodo de crecimiento y estabilidad económica; ii) el conflicto interno en Colombia lo que promovió desplazamiento y situación de refugio²²; iii) la nueva Constitución de la República y la política migratoria del actual gobierno; y, iv) la crisis económica internacional del 2008, la cual afectó especialmente a varios de los destinos preferidos de los migrantes ecuatorianos, presentándose un proceso de retorno de varias de las familias o de algunos de sus miembros al país (Sánchez 2014).

En particular la ciudad de Quito, al ser uno de los principales centros económicos del país, con mayores niveles de cobertura de servicios y de oportunidades, ha sido históricamente uno de los destinos preferidos para la migración interna y para los actuales flujos de migrantes internacionales.

Estos flujos de migrantes, tanto internos como internacionales, demandan de servicios y del ejercicio de sus derechos en la ciudad de Quito, siendo uno de los principales el de educación, cuyo acceso y ejercicio, indistintamente del lugar de procedencia, está garantizado constitucionalmente y constituye uno de los lineamientos de la política migratoria. No obstante, muchas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes presentan importantes niveles de rezago escolar, lo que dificulta su incorporación al sistema de educación regular.

2. Evolución del proceso migratorio en Ecuador. Contexto económico e histórico del proceso migratorio y de las redes transnacionales

La migración es un fenómeno recurrente que se produce en el tiempo y en el espacio global, así como en el tiempo y el espacio de un mismo territorio, pero que en ambos casos depende de la evolución de los países y de los nuevos contextos de la globalización y su connotación puede variar según el tipo de migración, si es internacional o interna. Así, los flujos

²¹ Durante el año 2002 los emigrantes enviaron al país lo equivalente al 69,5% de las exportaciones petroleras.

²² Ecuador es el país con el mayor número de refugiados colombianos (ACNUR).

migratorios ecuatorianos internacionales o flujos transnacionales están asociados con las estrategias que las familias migrantes adoptan, según Ramírez (2005), en el nuevo orden político y económico mundial dentro de los actuales procesos de globalización económica pero también desde las propias subjetividades de las familias migrantes, permitiendo así comprender “lo material junto a lo social y lo simbólico” lo que en consecuencia nos permite tener “un mapa de la emigración ecuatoriana y cómo se han configurado los espacios sociales transnacionales” (Pedone, en Ramírez y Ramírez 2005, 3-4).

Así, las olas migratorias ecuatorianas, tanto internas como internacionales, se han dado por causas no solo materiales sino también simbólicas, produciendo profundos cambios en la sociedad ecuatoriana. De esta manera, los movimientos migratorios en el Ecuador no son recientes, por ejemplo, en los años 50 se da una de las primeras olas migratorias a propósito de la crisis de la exportación de los ‘Panama Hats’, sin descartar, según Herrera (2003) que hay señales de procesos migratorios desde los años 40 en el sur del país.

Para los años 60 se da una salida de población perteneciente al sur del país, cuyo destino era los Estados Unidos y ya para los años 70 se acelera la migración interna rural-urbana y se empieza a hablar de la migración como un fenómeno no aislado, “los datos arrojan un promedio de 22.000 inmigrantes en el balance de los flujos migratorios durante la segunda mitad de esta década” (Ramírez y Ramírez 2005, 23), además de haber sido esta década la antesala de la migración internacional, dándose una nueva aceleración del fenómeno migratorio en los años 90, principalmente en 1998²³ y notablemente hacia Europa.

(...) partimos del supuesto de que la crisis económico-financiera del Ecuador a fines de la década de los noventa, expresada con toda nitidez en el salvataje bancario y en el congelamiento de los depósitos en marzo de 1999, constituyó el escenario de incubación de nuevas dinámicas migratorias y de intensa aceleración de unos procesos migratorios que ya venían desarrollándose -y tenían incluso una cierta historia- con específicas características, en distintas localidades del país (Ramírez y Ramírez 2005, 17).

Por otra parte, con el aceleramiento de la migración interna, causada por las necesidades de la población de conseguir mejores recursos de supervivencia, la Sierra ecuatoriana experimenta un notable crecimiento “como consecuencia de los movimientos migratorios desde las zonas rurales a la urbana y Quito tejó una red de influencias comerciales en la Sierra” (Suárez

²³ Incremento que coincide con el desenvolvimiento de la más grave crisis que ha experimentado el país en su período republicano, en el sector económico, financiero y político (Ramírez y Ramírez 2005).

2012, 11). De esta manera, la población ecuatoriana empieza a crear redes sociales internas, con el propósito de apoyar las estrategias de supervivencia de muchos grupos empobrecidos que no solo buscaban mejorar su economía sino que seguramente buscaban mejores oportunidades en el ámbito educativo para sus hijos e hijas.

Es en este contexto del fenómeno migratorio que las redes sociales empiezan a surgir en la década de los años 70 y 80, siendo “los migrantes pioneros los que facilitarían posteriormente el camino para que miles de personas puedan apuntalar su decisión migratoria” (Ramírez y Ramírez 2005, 25). Esto evidencia que la construcción de las redes sociales, tanto internas como internacionales, en los procesos migratorios son altamente significativas y que su dinámica obedece a una construcción y activación histórica de décadas que no necesariamente obedece a la crisis económica, aunque su construcción se centre o sienta sus bases en estas crisis.

A suma cuenta las redes sociales para Ramírez y Ramírez se generan o construyen a través de la unión de crisis socio económicas y “el efecto de atracción motivado por los cambios materiales y culturales en familias” (Ramírez y Ramírez 2005, 32).

Sin embargo y a pesar de la crisis económica de los años 80, los flujos migratorios son menores que los de los años 70. Así, “se registra un ligero descenso en el promedio de la década que baja de 22.000 en el segundo lustro de los años 70 a 17.000 en el curso de los 80” (Ramírez y Ramírez 2005, 29); pero para finales de los 80 vuelve en aumento el fenómeno migratorio, alcanzando cifras de más de 26.000 personas, relacionado esto con una inflación económica del 85%, siendo así para Ramírez y Ramírez (2005) que los actores sociales empiezan a ver en la migración una opción viable para responder a la crisis económica.

Ya para la década de los 90, específicamente a finales de ésta, los movimientos migratorios tienen un ritmo de crecimiento vertiginoso: “la tasa de crecimiento de 1997 a 1998 pasa de 4 a 47% y de este último año a 1999 asciende al 140%” (Ramírez y Ramírez 2005, 31). Razón de esto, el colapso de la crisis económica y bancaria que sufrió el país en el gobierno de Mahuad, dándose una salida de 108.837 personas²⁴, consolidándose el fenómeno migratorio como una estrategia de supervivencia para las y los ecuatorianos y llegando al “2000 a su punto más alto en toda la historia con 158.359 salidas registradas” (Ramírez y Ramírez 2005, 51).

A pesar de ello, Sassen (1998) manifiesta que a pesar de que un país sufra de manera constante una crisis económica, el fenómeno migratorio se desata a partir de eventos o

²⁴ Ramírez y Ramírez. 2005: Datos de migración según período de gobierno.

sucesos particulares, se podría decir, no por la propia crisis económica, sino por causas asociadas a la crisis como por ejemplo el desempleo, la pérdida de credibilidad en el país, desastres naturales, maltrato por parte de uno de los cónyuges, alcoholismo, entre muchos otros. Y de igual forma Herrera, Castillo y Torres (2005), manifiestan que la migración no se da solamente por causas económicas o que ésta tenga los mismos efectos en las familias o sector, modificando así radicalmente el “acto de migrar”.

Tal es así, que en el período 1992-1997 en el Ecuador “los resultados macro económicos fueron mejores que en el pasado” (Ramírez y Ramírez 2005, 37) y sin embargo los flujos migratorios no cesaron, dándose un promedio de 29.000 personas las que salen del país para este período, promedio superior al registrado para fines de los ochenta²⁵.

Tabla No. 2.1 Movimientos migratorios 1990-1997

Años	Migración
1990	23.539
1991	25.880
1992	25.900
1993	30.683
1994	37.349
1995	33.146
1996	29.780
1997	30.931
Promedio 90 - 97	29.651

Fuente: Dirección Nacional de Migración
Elaboración: Ramírez y Ramírez. 2005

Y el número aumenta para el período 1998-2000 a consecuencia de la crisis del sistema financiero, del feriado bancario, la pérdida del poder adquisitivo, el desempleo, aumento de la pobreza, entre otros.

Tabla No. 2.2 Movimientos migratorios 1998-2000

Año	Migración
1998	45.332
1999	108.837
2000	158.359
Promedio 98-2000	104.176

Fuente: Dirección Nacional de Migración
Elaboración: Ramírez y Ramírez. 2005

Sin embargo, al situarnos en el período 2001-2004 donde Ecuador tuvo una relativa recuperación económica, el fenómeno migratorio no disminuye en relación a la época que antecede la crisis económica; así “para el período 2001-2004, en efecto, se ha registrado un

²⁵ Ramírez y Ramírez. 2005. Datos de emigración ecuatoriana.

promedio de 120.685 salidas de ecuatorianos al extranjero” (Ramírez y Ramírez 2005, 62). Esto nos sugiere, efectivamente, que no se puede hacer una lectura “mecánica” del fenómeno migratorio y la crisis económica y que las “relativas recuperaciones económicas” no siempre son sentidas como tales por la población o por un segmento de ésta.

Tabla No. 2.3 Movimientos migratorios en dolarización 2000-2004

Año	Migración
2001	148.607
2002	140.973
2003	129.080
2004	64.081
Promedio 2001-2004	120.685

Fuente: Dirección nacional de Migración
Elaboración: Ramírez y Ramírez 2005

Esto nos lleva a pensar lo dicho en párrafos anteriores en relación al fenómeno migratorio, las crisis económicas y la conformación de redes transnacionales, siendo una de las posibles conclusiones de que no necesariamente la crisis económica es la que detona la migración ecuatoriana, siendo otros los factores de relevancia como por ejemplo los lazos sociales transnacionales que se van construyendo a lo largo del fenómeno migratorio e incluso el imaginario que van construyendo las personas en cuanto al acto de migrar, tanto de manera interna como internacionalmente.

Las nuevas redes migratorias aparecen como ampliamente consolidadas y es a partir de ellas que se entiende el continuo movimiento migratorio. En efecto, nuevas capas de emigrantes se integran y se ven imbuidas dentro del funcionamiento de los diversos componentes de las redes sociales translocales. Es en torno a tales redes que las familias despliegan estrategias tendientes a gestionar el complejo proceso de la migración y reunificación de sus miembros en las sociedades de destino (Ramírez y Ramírez 2005, 63).

En cuanto a la migración más focalizada, “el 50% de los inmigrantes provienen de Pichincha y Guayas (...) y las ciudades de Quito, Guayaquil y Cuenca concentran el mayor número de inmigrantes en términos absolutos” (Ramírez y Ramírez 2005, 74-77).

Sin embargo y a pesar de una mejoría de la economía ecuatoriana, los flujos migratorios en el Ecuador no han disminuido, lo que nos lleva a pensar que “la propia dinámica de las redes transnacionales influye de manera determinante en la consolidación de los movimientos migratorios” (Ramírez y Ramírez 2005, 17).

Así y según el informe del INEC, hasta el año 2010 han emigrado 7.115.983 hombres que corresponde al 65% y 7.088.917 mujeres que corresponde al 61.6%. No obstante, estas cifras

pueden no ser exactas, considerando que muchos ecuatorianos han salido de manera ilegal del país, encontrándose, de igual manera en una situación de migración ilegal en los lugares de destino.

Por otra parte, el Censo 2010 señala que en Quito la población migrante interna en Pichincha alcanzó 142.000 personas. La mayoría se concentra en el Distrito Metropolitano de Quito (DMQ).

Con respecto a la migración internacional e interna hacia Quito de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 21 años de edad, población objeto de este estudio, se debe considerar que “esta movilidad esté relacionada con el estado de rezago escolar que tienen o que al ser Quito una de las principales ciudades del país atrae a personas de otros lugares” (Estudio de la situación de la educación nacional y del DMQ con miras al fortalecimiento de la política de Inclusión Educativa 2012, 1).

2.1 Contexto social de la migración y retorno de los migrantes

Debido a la crisis económica que sufrió el país a finales del siglo pasado, los hogares se vieron tremendamente afectados. La pobreza, según datos de Ramírez y Ramírez (2005), se eleva para 1999 al 56%, el desempleo alcanza el 9,7% para el mismo año, siendo las mujeres las más afectadas en una puntuación de 1,8 veces más que los hombres; el gasto social en educación y salud también se afectó, dejando de cubrir las demandas de la sociedad.

Los flujos migratorios aumentan, a inicios del año 2000 a Europa, especialmente a España e Italia, siendo esta población inmigrante la que posteriormente elevará los ingresos públicos del Ecuador a través de las remesas, mismas que servirán para “gastos de subsistencia de las familias, pago de deuda por la movilización del inmigrante, consumo de bienes muebles, e incluso a la adquisición de bienes raíces y la construcción de viviendas” (Ramírez y Ramírez 2005, 57).

En cuanto a la edad de las y los migrantes, según el INEC/SIISE, si bien el porcentaje mayor es de aquellas personas mayores de 21 años (41%), hay un 18,5% considerable que corresponde a aquellas personas que van de los 11 a los 20 años de edad, evidenciando una fractura familiar y siendo los más afectados las y los niños menores de 11 años que quedan en una situación de riesgo y abandono.

Varios autores aseguran que la salida de los padres da lugar a las modificaciones en la vida de sus hijos/as, especialmente en la organización del cuidado, ya que se transforma en un tema de

discusión al interior de las familias para lograr distintos arreglos que permitan asegurar la crianza de los niños/as mientras dura la ausencia de los padres (Suárez 2012, 16).

Sin embargo, si bien para el período del 2000, el número de niños dejados en el lugar de origen fue de 237.000, para el 2005 esta cifra bajó debido a la reagrupación familiar, sobre todo en el caso de migrantes en España²⁶.

Otro dato significativo es el que elaboró Escobar y Velasco (2010), con el apoyo del Observatorio de los Derechos de la Niñez y Adolescencia que afirma que: el 2% de la niñez ecuatoriana menor de 18 años tiene a uno o ambos padres viviendo en el extranjero. Lo que implica, según Suárez que “los infantes que viven y se desenvuelven en el contexto de la migración se hacen actores de su propia historia. Con el tiempo, ellos crean una nueva forma de ser niños/as no solo para sí, sino para los otros que comparten la vida diaria con ellos” (Suárez 2012).

Por otra parte, la migración tiene que ver con un contexto social “como el producto de un conjunto de acciones de carácter unipersonal” (Ramírez y Ramírez 2005, 108), afirmando así la dinámica de las redes transnacionales y sus nexos sociales entre los lugares de origen y de destino de los inmigrantes y dando sentido así a las redes sociales.

Desde esta perspectiva, las razones del incremento de los flujos migratorios se comprenden a partir del funcionamiento de redes sociales que facilitan el proceso migratorio una vez que el grupo de inmigrantes pioneros se ha establecido en el país de destino. Las cadenas y redes (...) establecen canales sociales que crean y abren caminos para la entrada y el asentamiento de familiares (...). Los procesos de reunificación familiar, por ejemplo, se han convertido en una marca de la función y rendimiento de las redes para producir el ingreso legal de extranjeros a diversos puntos en los países de llegada (Ramírez y Ramírez 2005, 109-110).

En cuanto a la mujer y los procesos de empoderamiento y exclusión social, se debe considerar que estos están atados a pocas oportunidades en sus países de origen, así como a una posición precaria y de subordinación en el mercado laboral que se repiten en los países a donde migran, obedeciendo así al concepto de campo social transnacional,²⁷ mismo que tiene consecuencia para las mujeres en la privatización de la reproducción social (exclusión social,

²⁶ Ramírez y Ramírez. 2005. Talleres realizados a familias y niñas y niños en Madrid y Barcelona en marzo de 2005.

²⁷ Estos campos son multidimensionales y engloban interactividades estructuradas de formas, profundidades y alcances que se diferencian, en la teoría social, por los términos de organización, institución y movimiento social (Levitt y Glick Schiller, 2008: 66-67).

económica y de ciudadanía); la inserción laboral y la organización de la reproducción social (pérdida de status social); y, la interacción cotidiana (percepciones discriminatorias).

Por otra parte, la dinámica de la migración dio un giro a partir de la crisis económica internacional del 2008²⁸, la cual afectó especialmente a varios de los destinos preferidos de los migrantes ecuatorianos, presentándose un proceso de retorno de varias de las familias al país y en otros casos de los miembros más pequeños (hijas e hijos), quedando aún en los países de destino las madres y los padres²⁹, que posteriormente también retornaron al país, dándose así la reunificación familiar.

No obstante, en el caso de la reunificación familiar, ésta no garantiza la reconstrucción de los lazos familiares. En la actualidad y según estadísticas de la Secretaría de Educación, Recreación y Deporte (SERD) del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ), hay un gran porcentaje de jóvenes retornados que son parte del sistema expulsor educativo, aumentando la brecha entre edad y escolaridad, siendo las adolescentes y jóvenes las más afectadas ya que podrían ser propensas a involucrarse en grupos urbanos, o llegan a ser madres adolescentes, vulnerables a la trata y al trabajo sexual de supervivencia.

Así, es el contexto social de la migración el que nos permite ver la composición de las redes sociales que hacen posible la salida de las y los ecuatorianos, la fractura de las familias tanto al migrar como en el proceso de retorno y cómo este, a través de la reunificación familiar no garantiza la reconstrucción de los lazos familiares, siendo en muchos casos los miembros más jóvenes los más afectados, especialmente al momento de ejercer su derecho a la educación.

Es por ello la relevancia de las acciones que los países desarrollen y ejecuten en cuanto a políticas públicas educativas, rompiendo el corte asistencialista de éstas y dando el salto hacia la redistribución para así revertir las desigualdades sociales y evolucionar desde la mirada de la distribución inequitativa que los propios sistemas generan.

²⁸ Entre 2012 y 2013 la inmigración descendió un 4,3% y la emigración experimentó un incremento del 22,7% (INE, 2014).

²⁹ Vega, Carmen Gómez Martín y Ahmed Correa Álvarez. 2016. Circularidad migratoria entre Ecuador y España. Transformación educativa y estrategias de movilidad: De acuerdo al Informe de Acciones 2013 de la embajada española en Ecuador el total de personas de nacionalidad española registradas en este país (incluyendo residentes y no residentes, así como españoles de origen y nacionalizados) era de 38.132 personas. La información desagregada nos dice que hasta finales de 2013 había un total de 25.909 personas retornadas o hijos de éstas, y que solamente 12.202 de los registrados eran autóctonos españoles.

3. Evolución de las políticas públicas educativas en Ecuador

Las políticas de igualdad, sabemos que pueden ser variadas, pero aquellas políticas donde ha de quedar consagrado el mandato de igualdad de género y la puesta en marcha del gender mainstreaming debe partir de una explícita evaluación de las desigualdades de género, como mínimo en las esferas más visibles, en sus alcances globales, nacionales o del área o sector de que se trate, bajo la responsabilidad de la institución u organización que decida avanzar sobre la política de igualdad.

(García Prince 2008, 60)

En cuanto a los sectores encargados de políticas educativas en Ecuador, según Herrera, hay una larga data de trabajos en procesos de sensibilización y capacitación que intentan construir alianzas que preparen el terreno para la inserción de políticas no sexistas. En estos sectores existe la percepción de que la educación juega un rol fundamental en la creación y reproducción de estereotipos de género en la sociedad y que, por tanto, debe ser sujeta de cambios. Uno de los últimos esfuerzos fue el intento de introducir al género en la Reforma Curricular como un eje transversal. Sin embargo, esto no fue logrado sino dentro de un componente denominado "valores" (Herrera 2001, 8).

Por otra parte y siguiendo a Pérez Sáinz en el caso concreto de Ecuador, específicamente en el acceso de los sectores más desfavorecidos a la educación, ha mejorado su participación, a través de que se han suprimido barreras como el cobro de la matrícula escolar. Es importante mencionar que en algunos otros casos se ha incorporado la dotación gratuita de uniformes y útiles escolares, entre otros; así, el acceso a la educación cada vez depende menos de la capacidad adquisitiva; incluyendo así a sectores históricamente marginados y dándoles la posición de ciudadanos.

(...) las políticas de bienestar han cambiado de manera sustantiva. Se ha producido un aumento importante del gasto público social, así como también de coberturas de servicios que materializan los derechos de salud y educación. Igualmente, se ha producido un crecimiento en el acceso a la educación por parte de personas que no lo hacían. Es decir, el acceso a estos servicios cada vez depende menos de la capacidad adquisitiva; así pues, se identifica una tendencia hacia la "universalización en cobertura" de estos derechos sociales materializados en servicios (no tanto en la "universalización en calidad") (Minteguiaga y Ubasart-González 2014, 85-86).

En Ecuador, en educación se detecta una evolución al alza en las tasas netas de matrícula de

los distintos niveles educativos. En educación básica se está frente a una situación de casi-universalidad (pasando de 91,37% en 2006 a 95,07% en 2012). En cuanto al bachillerato se transitó de un 48,91% en 2006 a un 63,76% en 2012. Las tasas en niveles superiores de educación sufrieron también modificaciones relevantes, pasaron de un 22,89% en diciembre de 2006 a 28,57% en 2012 (Minteguiaga y Ubasart-González 2014, 86).

Si bien los logros son innegables, cabe señalar que hay aún un segmento de la población que tiene rezago escolar severo y que no ha sido atendida por el Estado. En el cantón Quito, de acuerdo al censo del 2010, existen más de 35.700 adolescentes y jóvenes entre 15 y 21 años que habiendo terminado la primaria no culminaron sus estudios básicos y tienen rezago escolar³⁰, siendo en mayor porcentaje el de las mujeres.

Como es de esperar y a pesar de los avances en políticas públicas en Ecuador, las mayores diferencias entre géneros se registran en varios aspectos, así, en educación, en tiempo libre y de trabajo, en el vínculo con las políticas de lucha contra la pobreza, en el cuidado de las niñas y niños: por ejemplo los centros de cuidado infantil cubren un horario, por lo regular, de 8h00 a 16h00, dejando a un gran segmento de mujeres que cumplen otras labores, como por ejemplo estudiar por la tarde-noche, fuera de ésta posibilidad y viéndose obligadas a llevar a sus bebés a las aulas de clase.

En Ecuador se evidencian importantes dinámicas de desmercantilización en un primer peldaño, vinculadas a la extensión del gasto social, coberturas y prestaciones de servicios y derechos sociales. Sin embargo, esta desmercantilización no gira en torno al bienestar de un buen porcentaje de mujeres quienes se encuentran en un estadio de premercantilización y atadas a una lógica familiarizada en la concepción del cuidado (Minteguiaga y Ubasart-González 2014, 93).

En este sentido, Herrera (2001) toma en cuenta la propuesta de Nancy Fraser de estudiar las necesidades o demandas de las mujeres, no tal cual aparecen formuladas en las políticas, sino como producto de la disputa que establecen distintas capacidades discursivas que compiten por hacer valer sus respectivas interpretaciones.

Así, a partir de 1995 en Ecuador, según Herrera (2001) se da un crecimiento de la institucionalidad de género a través de la conformación de un aparato institucional orientado a atender las demandas de las mujeres en el país y las políticas públicas de género empiezan a tomar importancia en las discusiones del movimiento de mujeres y el Estado. Es decir, se trataba de pasar de una visión de las mujeres como sujetos de atención hacia una mirada

³⁰ Los datos se han tomado del informe de consultoría respecto a la Situación de la Educación en el Distrito Metropolitano de Quito con miras al Fortalecimiento de la Política de Inclusión Educativa.

integral en que las políticas en cualquier área busquen corregir inequidades de género. (2001, 4).

Sin embargo, esto no ha sido suficiente, siendo todavía la perspectiva de género dentro de las políticas una especie de añadido de éstas, lo que ha limitado tener políticas integrales con enfoque de género en todos los ámbitos y para este caso de estudio, el educativo.

3.1 Migración y educación

Si bien existen estudios recientes relacionados a los aspectos de migración y educación (Herrera 2003, Gray y Yáñez 2009, Anderson 2002, Vera 2011, Suárez 2012, Sánchez Bautista 2014)³¹, estos aún son insuficientes para abordar las diferentes dinámicas que relacionan estos fenómenos; así, para el caso específico de Ecuador, Suárez (2012, 18) manifiesta que existen pocos estudios que hacen alusión a la relación de las familias migrantes con la institución educativa de sus hijos e hijas. Particularmente, son inexistentes las investigaciones que buscan ver la relación entre la condición migratoria y aspectos relacionados a inclusión y logros académicos en el contexto de programas de educación alternativos y con enfoque de inclusión, menos aún investigaciones de este tipo bajo un enfoque de género.

La ciudad de Quito, como ya se ha mencionado, al ser uno de los principales centros económicos del país, ha sido históricamente uno de los destinos preferidos para la migración interna y para los actuales flujos de migrantes internacionales que demandan de servicios y del ejercicio de sus derechos, como es el de la educación.

No obstante, el efecto migratorio y el ejercicio al derecho de la educación tienen la arista del abandono escolar que puede desembocar en rezago escolar y que presentan otras variables como la difícil adaptación de niña, niños, adolescentes y jóvenes al nuevo entorno escolar, la ausencia de los padres, incorporación prematura al trabajo o la falta de una educación con enfoque inclusivo. Por lo tanto “la migración condiciona la capacidad del sistema educativo

³¹ Herrera (2003) hace alusión al profesorado ecuatoriano y su percepción ante la migración; Gray y Yáñez (2009) evidencian que para el caso boliviano, a mayores niveles de educación, la probabilidad de migrar es más alta pues la educación permite que la transición del área rural a la urbana sea menos costosa; Anderson (2002) sostiene que en la migración de familias rural-urbana en Bolivia, éstas buscan una mejor educación para los hijos, especialmente para el ciclo de la secundaria; Vera (2011) analiza el caso boliviano de la migración y la educación y sostiene que los flujos migratorios cobran relevancia no solo porque modifican el número absoluto de personas que requieren el servicio educativo en cada lugar, sino también porque alteran la composición socio demográfica de los lugares de origen y de destino. Por otro lado, la migración condiciona la capacidad del sistema educativo para atender de manera eficiente y equitativa al conjunto de la población; Sánchez (2014) estudia las exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito; y, Suárez (2012) estudia la migración en Ecuador y su impacto en la familia y la escuela.

para atender de manera eficiente y equitativa al conjunto de la población. Al mismo tiempo, posibles cambios en las características de los migrantes (tales como el idioma, los hábitos familiares o la educación de los padres) podrían influir tanto en los resultados educativos como en el rezago escolar” (Vera, Gonzáles, Alejo 2011, 3).

Según el Censo 2010 el 49,12% de los jóvenes con rezago escolar nacieron en otro lugar diferente a la ciudad de Quito o en otro país, mientras que en la población sin rezago escolar solo el 25,46% nació en otra ciudad. Esta diferencia es indicativa de que esta característica está o podría estar relacionada con el retraso escolar, pero sobre todo esta misma cifra revela un aspecto crucial y es que en el DMQ cerca de la mitad de los jóvenes de entre 15 y 21 años (habiendo alcanzado la educación primaria) que no han culminado el ciclo básico, nacieron fuera de la ciudad de Quito. Con ello, se puede evidenciar, además, que el rezago escolar no es un determinante de la educación en Quito sino que más bien es una problemática a nivel nacional ya que las cifras evidencia que éste quizás se generó en otra parte del país.

Tabla No. 2.4 Población migrante en un rango de edad de entre 15 y 21 años de edad con rezago y sin rezago escolar

En dónde nació?	Con Rezago escolar		Sin rezago escolar	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
En la ciudad de Quito	11,966	50.88%	128,134	74.54%
En otro lugar del país	11,238	47.78%	40,708	23.68%
En otro país	315	1.34%	3,068	1.78%
Total	23,519	100%	171,910	100%

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010

Elaboración: Adaptación Estudio de la Situación de la Educación Nacional y del DMQ

Por otro lado, un dato interesante por su información más actual y porque puede estar relacionado con la etapa en la que se inició el rezago escolar es el de la migración interna de hace 5 años con relación al Censo de 2010. “Así al preguntar, si hace 5 años (noviembre 2005) estos jóvenes vivían en esta ciudad (Quito DM) se tiene que el 24% de los jóvenes con rezago escolar vivían en otro lugar (23% en otro lugar del país y el 1% en otro país); mientras que, solo el 12% de los jóvenes de la misma edad sin rezago escolar vivían en otro lugar del país” (Estudio de la situación de la educación nacional y del DMQ 2012, 3). En la Tabla No. 2.5 se presenta el porcentaje de adolescentes y jóvenes de entre 15 y 21 años de edad que hace 11 años vivían en Quito, en otro lugar del Ecuador y en otro país.

**Tabla No. 2.5 Población migrante en un rango de edad de entre 15 y 21 años de edad
Hace 11 años (noviembre de 2005) en qué lugar vivía habitualmente**

	Con Rezago escolar		Sin rezago escolar	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
En esta ciudad	17,839	75.85	150,828	87.74
En otro lugar del país	5,434	23.1	18,342	10.67
En otro país	246	1.05	2,740	1.59
Total	23,519	100	171,910	100

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010

Elaboración: Adaptación Estudio de la Situación de la Educación Nacional y del DMQ

De aquellos que indican que hace 11 años vivían en otro lugar del país, a continuación se presenta, en la Tabla No. 2.6 en qué provincia vivían, sin descartar el porcentaje de los que vivía en otro país.

Tabla No. 2.6 Provincia donde vivían hace 11 años en porcentaje

Azuay	0.98
Bolívar	5.54
Cañar	0.35
Carchi	2.93
Cotopaxi	12.62
Chimborazo	10.93
El Oro	1.75
Esmeraldas	6.74
Guayas	5.04
Imbabura	7.95
El Oro	1.75
Loja	7.29
Los Ríos	6.26
Manabí	14.72
Morona Santiago	0.74
Napo	0.66
Pastaza	0.31
Pichincha	4.69
Tungurahua	2.26
Zamora Chinchipe	0.42
Galápagos	0.04
Sucumbíos	1.62
Orellana	0.9
Santo Domingo de los Tsáchilas	4.73
Santa Elena	0.28
Otro país	0.24
Zona no delimitada	0.02

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010

Elaboración: Adaptación Estudio de la Situación de la Educación Nacional y DMQ

En el cuadro se puede observar que las provincias en las que vivían estos jóvenes hace 11 años son principalmente Cotopaxi, Chimborazo y Manabí.

El dato global, según el Censo 2010, es que a nivel nacional la población entre 15 y 21 años de edad que han alcanzado el nivel de educación primaria pero que no han concluido la educación básica (es decir, que no han concluido 10mo. año de educación básica) es 399.934, es decir el 22.77% de jóvenes en este rango de edad y de estos el 4% vienen de hogares donde se ha experimentado migración hacia el extranjero y que, además, han generado tanto de manera interna como internacionalmente las redes transnacionales y translocales para hacer posible el proceso migratorio, ya sea de manera individual como de algún miembro de su familia.

4. Migración, abandono escolar, rezago escolar y políticas públicas de inclusión educativa

Vivimos como una familia de naciones, es necesario que cada miembro de esta familia reciba oportunidades iguales de crecimiento económico, social y especialmente educacional (...) Si un miembro se rezaga, el resto nunca podrá continuar hacia adelante.

(Malala Yousafzai, Premio Nobel de la Paz:
Discurso ante los miembros de la
Commonwealth)

4.1 Abandono escolar

El abandono escolar es un fenómeno que puede ser temporal o definitivo y que incide en el rezago escolar ya que no se puede asegurar la reincorporación de la persona al sistema educativo.

De manera general, las razones del abandono escolar están asociadas a desventajas sociales, siendo las mayores causas las socio económicas (nivel de pobreza y exclusión social). Así, muchos niños, niñas, adolescentes y jóvenes no continúan sus estudios por razones de carácter económico ya que debieron incorporarse prematuramente en el mercado laboral, muchos de ellos pertenecen a familias que viven en situación de pobreza y que miran equivocadamente, en el trabajo de sus hijas e hijos un aporte obligatorio a los ingresos familiares. En otros casos, el abandono escolar se debe a embarazos prematuros, correspondiendo a adolescentes y jóvenes que se convierten en madres, padres, jefes, jefas de hogar, así mismo, son importantes para el abandono escolar factores relacionados con el rendimiento académico, la no promoción del año escolar, la presencia de discapacidades físicas o intelectuales permanentes,

necesidades educativas especiales, presiones e incluso maltrato de docentes.

En el DMQ se han identificado otros factores, entre los que están problemas de alcoholismo, drogadicción, participación o presión de pandillas, violencia, conflictos con la ley, así como situaciones de refugio y necesidades de protección internacional, retornados, migración interna e internacional y adolescentes y jóvenes (principalmente mujeres) víctimas de explotación sexual y trata de personas.

Es en este sentido que el abandono escolar, según Tinto (1989), puede ser voluntario, es decir por iniciativa del estudiante o no voluntario, es decir por impedimentos de la familia, motivos económicos, migratorios, entre otros.

Todo este conjunto de causas describen un contexto complejo, generalmente el abandono escolar no se debe a una sola razón en particular, sino más bien corresponde a la combinación de varios factores que se conjugan y que describen la situación de vulnerabilidad y exclusión que afecta a las y los adolescentes y jóvenes, en las cuales la decisión del abandono escolar corresponde a una opción, en muchos casos forzada y de sobrevivencia; la cual se convierte en un círculo vicioso puesto que limita sus capacidades y opciones de superar su situación de vulnerabilidad en el futuro.

De esta manera “es pertinente que el sistema educativo deba dar respuesta a las necesidades de la población, tomando en cuenta, entre otros, los riesgos y las oportunidades que plantea la migración” (Vera, Gonzáles, Alejo 2011, 3).

La diversidad de características, de procedencia y étnica de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del cantón Quito, al igual que la combinación de los factores que motivaron su abandono del sistema educativo regular, demandan de una estrategia educativa innovadora, flexible, con carácter inclusivo y con un enfoque de género que no solo les permita retomar sus estudios sino principalmente culminarlos de manera adecuada.

De manera general, la oferta educativa regular no hace distinción de las condiciones o características particulares de los diversos segmentos de población, dan por hecho que los y las estudiantes tienen como única ocupación el estudio, por lo que el sistema educativo regular se ha estructurado, tanto en contenidos como en su funcionamiento (horarios de clase, el calendario escolar, las prácticas escolares cotidianas como el tipo de tareas que se solicitan, el sistema de evaluación, los materiales didácticos, etc.) para atender a estudiantes a “tiempo completo”. En la práctica, solo un porcentaje limitado de la población estudiantil cumple esta característica. Para la mayoría de estudiantes, especialmente de los sectores que viven

situación de pobreza y exclusión, la asistencia a la escuela es una más de las variadas actividades que deben realizar y en muchos casos es una de las menos relevantes.

Por otro lado, las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios encuentran obstáculos para reincorporarse nuevamente al sistema educativo regular, especialmente cuando mayor es la sobre edad educativa; en la práctica muchos establecimientos educativos, tanto públicos como privados, ponen trabas para la matrícula cuando existe un retraso mayor de dos años, aduciendo que esto causa dificultades en el normal desenvolvimiento de las actividades pedagógicas ya que se ve como un obstáculo las experiencias de vida y los ritmos de aprendizaje distintos, además de los problemas que pueden generarse por la diferencia de edad de los educandos.

Esta situación aún se mantiene, a pesar de la promulgación del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 26 de Julio del 2012, el cual establece en su artículo 27 que *no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa*³². En la práctica, aún persisten obstáculos, prejuicios y limitaciones metodológicas e institucionales para que este mandato se cumpla; en efecto, la metodología que se aplica en las instituciones educativas regulares no está diseñada para atender ritmos diferentes de aprendizaje y los docentes aún carecen de la preparación necesaria para hacer este tipo de adaptaciones; el sistema educativo no dispone por el momento de efectivas estrategias curriculares, metodológicas y operativas que atiendan eficazmente el problema del atraso escolar y la sobre edad.

4.2 Rezago escolar

El rezago escolar tiene como causa, en primera instancia, el abandono escolar. En este sentido “se entiende por rezago escolar a todas aquellas niñas, niños, adolescentes y jóvenes que en edad escolar no han concluido sus estudios de educación, sean estos en el nivel inicial, básico o bachillerato, debido a temas de abandono y reprobación” (<http://www.inee.edu.mx> INEE, 2008. Indicadores básicos de educación primaria).

Así y según el Censo de Población y Vivienda de 2010, aproximadamente una de cada dos personas mayores de 15 años ha concluido la educación básica y tan solo el 45% de los jóvenes mayores de 18 años han completado sus estudios de bachillerato. Uno de los

³² Las cursivas son mías.

elementos que incide para alcanzar las metas de universalización de la educación, es el rezago escolar; de acuerdo a esta misma fuente, más del 35% de la población mayor de 18 años y el 16% de la población entre 9 y 18 años tienen rezago escolar severo³³; esta población, por distintos factores, como los niveles de pobreza, vulnerabilidad, su incorporación prematura en el trabajo, el limitado enfoque inclusivo del sistema de educación, abandonó de manera temporal y en muchos casos definitiva³⁴ sus estudios, poniendo en riesgo el desarrollo de sus capacidades y afectando sus oportunidades y su bienestar futuro.

Estas cifras ponen en cuestión la rigidez del sistema educativo y sus propias limitaciones para remozarse y adecuarse a la diversidad de situaciones y condiciones educativas que caracterizan a la población joven que habita el territorio ecuatoriano.

Así, una proporción importante de la población con rezago escolar en el cantón Quito corresponde a personas que habían migrado. Esto refleja las dinámicas territoriales y de migración interna y transnacional que caracteriza la situación de rezago escolar en Quito³⁵.

Para efectos de la presente investigación se ha caracterizado la situación de rezago escolar severo³⁶ de mujeres migrantes de entre 15 y 21 años de edad que han dejado de estudiar por tres años o más y que han retomado sus estudios de educación básica.

4.3 Políticas públicas e inclusión educativa

El gobierno ecuatoriano ha dado un fuerte impulso a la inversión en capital humano, particularmente en educación a partir del año 2007, en concordancia con los nuevos mandatos constitucionales. La nueva Constitución (septiembre de 2008) “modificó la institucionalidad vigente, estableciendo un nuevo régimen de planificación como eje para la definición de políticas públicas, para la asignación de la inversión y la articulación de diferentes niveles de gobierno territorial” (Carranza, y Renato Rivera 2016).

La Constitución (Art. 26) establece que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y

³³ Tres o más años de rezago en sus niveles de educación de acuerdo a su edad.

³⁴ Del total de población con rezago escolar severo, el 46 % no han asistido a clases por tres años o más.

³⁵ Un 5 % del total de participantes de la modalidad CBA implementado por el MDMQ, entre el 2007 y 2013, fueron refugiados y solicitantes de asilo principalmente de Colombia y Haití.

³⁶ Tres años o más de rezago escolar.

la responsabilidad de participar en el proceso educativo”. Así mismo, los planes nacionales de desarrollo³⁷, denominados Plan Nacional para el Buen Vivir (PNBV), han priorizado la inversión pública en educación.

En Ecuador, a pesar de los importantes esfuerzos realizados durante los últimos años, tanto a nivel de inversión pública, marco normativo, reformas y cambios en el sistema y modelo de gestión, orientados a lograr la gratuidad y universalización de la educación, aún persisten retos significativos para superar las brechas y diferencias en las oportunidades de acceso a una educación de calidad. Así mismo, existen factores tanto a nivel de los hogares, del entorno y del propio sistema educativo, que inciden para que un importante número de estudiantes, especialmente de los sectores más vulnerables, se vean forzados a abandonar sus estudios.

En Ecuador, la opción de una propuesta educativa acelerada y flexible responde al mandato constitucional de universalizar la educación básica y bachillerato³⁸, al nuevo marco normativo en educación³⁹ y a los lineamientos de política pública de proveer alternativas que permitan completar los estudios básicos a aquellos adolescentes y jóvenes que por razones laborales, económicas, migratorias o de cualquier otra índole, no han podido hacerlo en el tiempo debido.

El Gobierno Nacional se ha establecido como meta para el 2017 el universalizar la tasa neta de asistencia a educación básica media (7 años de educación) y básica superior (10 años de educación); para esto el PNBV 2013 – 2017 establece varios objetivos y lineamientos de política pública; así:

Política 2.2: Garantizar la igualdad real en el acceso a servicios de salud y educación de calidad a personas y grupos que requieren especial consideración, por la persistencia de desigualdades, exclusión y discriminación. El lineamiento estratégico f, de esta política indica: Fortalecer y ampliar la oferta de educación para personas con escolaridad inconclusa, a través de programas, modalidades alternativas, entre otras estrategias de educación básica y bachillerato acelerado a nivel nacional.

³⁷ En sus tres versiones: PNBV 2007 – 2009, PNBV 2009 – 2013 y PNBV 2013 – 2017.

³⁸ Constitución de la República: Art. 28.- “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente”.

³⁹ Ley Orgánica de Educación Intercultural, cuyo Art. 50 establece que *el “Estado, para garantizar el acceso universal a la educación, impulsará políticas y programas especiales y dotará de los recursos necesarios que faciliten la escolarización regular de las niñas, niños y adolescentes que, por distintas particularidades o circunstancias de inequidad social, presenten dificultades de inserción educativa, desfase escolar significativo o que, por cualquier motivo, demanden intervenciones compensatorias en razón de su incorporación tardía a la educación. Así mismo, definirá e impulsará políticas, programas y recursos dirigidas a las mujeres que no han tenido acceso a la educación o tienen rezago educativo, a fin de asegurar y promover la igualdad real entre hombres y mujeres”.*

Política 4.2: *Promover la culminación de los estudios en todos los niveles educativos;* cuyos lineamientos estratégicos establecen, entre otros:

- b) Diversificar e implementar nuevas modalidades de educación, educación compensatoria, horarios de servicios educativos y mecanismos que posibiliten la reinserción, la permanencia y el incremento de los años de escolaridad de adolescentes, jóvenes, adultos y grupos de atención prioritaria con educación inconclusa y rezago escolar.
- d) Investigar, prevenir y combatir los elementos que causan la expulsión involuntaria y el abandono escolar en los segmentos sociales de atención prioritaria, con acciones focalizadas e intersectoriales y con pertinencia cultural y territorial.
- f) Consolidar mecanismos de educación compensatoria con programas sostenidos de primaria acelerada y formación secundaria con modalidades semi presenciales, que posibiliten su acceso a la formación profesional y/o permitan la reinserción al sistema educativo. (SENPLADES 2013).

A pesar de que el Gobierno Nacional se ha establecido como meta para el 2017 el universalizar la tasa neta de asistencia a educación básica, media y básica superior, la población de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que abandonaron sus estudios encuentran obstáculos para reincorporarse nuevamente al sistema educativo regular, especialmente cuando mayor es la sobre edad educativa.

Esta situación aún se mantiene, a pesar de la promulgación del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 26 de Julio del 2012, el cual establece en su artículo 27 que “no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa”. En la práctica, aún persisten obstáculos, prejuicios y limitaciones metodológicas e institucionales para que este mandato se cumpla.

Y si bien el acceso a la educación, indistintamente de la edad y de la procedencia, está garantizado en el marco normativo ecuatoriano, se ha identificado en el sistema educativo regular situaciones de discriminación, xenofobia y exclusión hacia la población migrante (Sánchez 2014). Así mismo, el propio proceso migratorio puede generar una dinámica diferente de los estudiantes en sus actividades académicas puesto que “remueven vidas, reconfiguran contextos, redefinen dinámicas y relaciones en todos los ámbitos y dimensiones; y, que marcan nuevos ritmos y cotidianidades (personales, familiares, comunitarias, etc.) en sus distintas fases o momentos” (Hernández, Maldonado y Calderón 2010, 6).

En Ecuador, el gasto público en educación durante los últimos años se ha incrementado⁴⁰, así mismo el gobierno ha implementado varias acciones⁴¹ orientadas a mejorar la cobertura y calidad del sistema educativo en sus distintos niveles (básico, bachillerato y superior). Es así que los años de escolaridad promedio pasaron de 9,06 en el año 2006 a 9,52 en el 2012; así mismo, en este periodo se constata el aumento de las tasa netas de matriculación en educación básica y bachillerato⁴² (SENPLADES 2013).

No obstante, las principales brechas relacionadas con la condición étnica, territoriales y situación de pobreza o vulnerabilidad para el acceso a una educación de calidad no han sido aún superadas; así por ejemplo, el analfabetismo (de acuerdo a datos de 2012) afecta al 27% de mujeres indígenas mayores de 15 años. Así mismo, persisten deficiencias relacionadas con la pertinencia y capacidad de retención en el sistema educativo, lo que se refleja en una caída de más de 30 puntos porcentuales en la matrícula de los estudiantes entre los 15 y 18 años (SETEP 2014).

Es importante recalcar que según el Censo de Población y Vivienda de 2010, más del 35% de la población mayor de 18 años y el 16% de la población entre 9 y 18 años tienen rezago escolar severo.

Las cifras mencionadas evidencian la rigidez del sistema educativo y sus propias limitaciones para remozarse y adecuarse a la diversidad de situaciones y condiciones educativas que caracterizan a la población joven que vive en Ecuador, como es el caso de las mujeres migrantes que se encuentran fuera del sistema educativo y que tienen rezago escolar severo.

En el cantón Quito, de acuerdo al Censo de 2010, existen más de 35.700 adolescentes y jóvenes entre 15 y 21 años que habiendo terminado la primaria no culminaron sus estudios básicos y tienen rezago escolar⁴³ y se concentra principalmente en la zona urbana del cantón (66 %).⁴⁴

Así, en el caso particular de las jóvenes migrantes de entre 15 y 21 años de edad, población objetivo del presente estudio, llegan a Quito y deben afrontar las dificultades de un sistema

⁴⁰ El gasto en educación del gobierno central pasó del 2,3% del PIB entre el 2004 y 2006 al 4,6% en el año 2011 (SENPLADES, 2013).

⁴¹ Eliminación de los costos de matrícula, gratuidad de textos y uniformes escolares, alimentación escolar, mejoras en infraestructura, capacitación de docentes.

⁴² La tasa de asistencia a nivel secundario ascendió a 79,1% y la de educación básica al 96,1% en el 2012.

⁴³ Los datos y caracterización socioeconómica de la población entre 15 y 21 años de edad que habita en el DMQ, se han tomado del informe de consultoría respecto a la Situación de la Educación en el Distrito Metropolitano de Quito con miras al Fortalecimiento de la Política de Inclusión Educativa.

⁴⁴ En la zona metropolitana de Quito (parroquias urbanas) existen (de acuerdo al Censo de 2010) un total de 23.519 jóvenes entre 15 y 21 años que terminaron la primaria y tienen rezago escolar.

educativo que no está preparado para recibirlos, dando como resultado el abandono escolar que posteriormente se traduce en rezago escolar severo ya que las oportunidades de acceso a la educación regular se va dificultando conforme pasan los años.

Uno de los determinantes principales del rezago escolar⁴⁵, es la situación de pobreza o extrema pobreza de las familias de los niños, niñas y adolescentes. Así, en el cantón Quito un 53% de la población entre 15 y 21 años de edad es pobre por NBI, en contraste a un 27% de pobreza presentada en el mismo grupo de edad que sí ha alcanzado el ciclo básico. De igual manera, 1 de cada 2 jóvenes entre 15 y 21 años de edad con rezago escolar del cantón se encontraba trabajando, frecuentemente en el sector informal, con trabajos poco remunerados y sin acceso a la seguridad social. Por otro, 1 de cada 4 es responsable de llevar adelante un hogar (ya sea que es jefe de hogar, está casado o es conviviente); un 40% de mujeres en este segmento de edad en Quito tiene al menos 1 hijo (la edad promedio en la que tuvieron su primer hijo es aproximadamente los 16 años).

Existe una dimensión étnica que también se encuentra asociada al rezago escolar; en el DMQ se encontró que el 14% de los jóvenes entre 15 y 21 años con rezago escolar son indígenas, en contraste con el 3% de los jóvenes de la misma edad que sí han alcanzado el ciclo básico.

Una proporción importante de la población con rezago escolar en el cantón Quito corresponde a personas que habían migrado: 1 de cada 2 jóvenes que constituyen los 35.700 con rezago escolar nacieron en otro lugar diferente a la ciudad de Quito y el 23% residía, hace 11 años de realizado el censo (Noviembre de 2005), en otra ciudad o país. Esto refleja las dinámicas territoriales y de migración interna y transnacional que caracteriza la situación de rezago escolar en Quito⁴⁶.

Por ellos y si bien existen algunos estudios relacionados a los aspectos de migración y educación (por ejemplo, Sánchez 2014) son inexistentes las investigaciones que buscan ver esta relación dentro de programas de educación alternativos y con enfoque de inclusión, menos aún investigaciones de este tipo bajo un enfoque de género. En ese sentido, es

⁴⁵ De acuerdo a una encuesta realizada por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) a estudiantes del CBA del periodo 2010 – 2011, alrededor del 44 % de adolescentes y jóvenes entrevistados expusieron que su principal razón del abandono del sistema educativo regular estuvo relacionada con factores económicos, con el trabajo y la necesidad de generar fuentes de ingreso para el hogar. Así mismo, 1 de cada 4 encuestados expusieron que sus razones del abandono escolar se debieron a factores relacionados al propio sistema educativo (maltrato de los profesores, pérdidas de año, problemas pedagógicos, problemas con los profesores, falta de cupos por su condición de migrantes); y 1 de cada cinco jóvenes entrevistados indicaron que fueron problemas familiares (salud, accidente o fallecimiento de uno de sus progenitores) los que incidieron en la decisión de abandonar sus estudios básicos.

⁴⁶ Un 5 % del total de participantes de la modalidad CBA implementado por el MDMQ, entre el 2007 y 2013, fueron refugiados y solicitantes de asilo principalmente de Colombia y Haití.

oportuno preguntarse, como ya se lo ha mencionado, ¿cómo la condición migratoria, puede estar afectando los procesos de culminación de educación básica y los logros académicos de las mujeres jóvenes migrantes y retornadas, con rezago escolar severo, que retoman sus estudios dentro de programas flexibles y con enfoque inclusivo?.

Así, se espera reflexionar, bajo un enfoque de género, respecto a la relación de dos fenómenos: la migración y la política de inclusión educativa flexible, elementos que frecuentemente están fuera del análisis, diseño y evaluación de las políticas públicas.

Por ello es importante mencionar que la inclusión educativa no es o no obedece a la educación especial, o que no se trata de la integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas integrales de inclusión con enfoque de género.

Así, el mandato de la inclusión educativa es la de asegurar para toda la población el derecho a una educación de calidad, pues existe un alto porcentaje de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, además de aquellos con discapacidad, que tiene negado este derecho. De esta manera la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (UNESCO 2005).

Por ello, la inclusión exige el desarrollo de escuelas que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad, independientemente de su origen social y cultural y sus condiciones personales.

5. Migración y la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible-Ciclo Básico Acelerado (CBA)

La Organización Internacional del Trabajo informó que de acuerdo con estudios una de las principales consecuencias en los procesos de migración es la vulneración del derecho a la educación, ya que se presentan con gran frecuencia situaciones de deserción temporal o definitiva, reprobación, rezago e inasistencia escolar, en la población infantil y adolescente.

(Ciudad de México. El Financiero en línea. 19 de noviembre de 2010)

Según Vera (2011) el fenómeno migratorio rural-urbano tiene consecuencias sobre el sistema educativo y sus efectos en el servicio escolar y sobre la capacidad de las familias y las unidades educativas de adaptarse a los cambios, lo que obligaría a considerar políticas educativas flexibles en diferentes ámbitos y niveles de escolaridad. De esto, lo propio se refleja en el fenómeno migratorio internacional.

En Ecuador existen experiencias innovadoras y exitosas implementadas desde diversos sectores tanto públicos como privados que buscan contribuir, desde una perspectiva de inclusión, a la garantía de la educación. Uno de los programas de restitución del derecho a la educación, emblemático por su importancia, impacto y acogida es la Modalidad de Educación Básica Superior Flexible-Ciclo Básico Acelerado (CBA)⁴⁷, implementado desde el 2009 por el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito (MDMQ); este Programa busca reinsertar a adolescentes y jóvenes, entre 15 y 21 años de edad de los sectores más vulnerables y excluidos al sistema educativo, para que culminen sus estudios del ciclo básico de manera acelerada, mediante un programa flexible, con calidad educativa, adaptado al contexto del Distrito Metropolitano de Quito (DMQ) y avalado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). De esta manera, no solo se restituye el derecho a la educación del cual quedaron marginados, sino que también se construyen capacidades que permiten ampliar sus opciones de vida⁴⁸.

La Modalidad CBA del DMQ ha establecido como objetivo: “disminuir el rezago escolar a nivel nacional, y específicamente en el DMQ, promoviendo la Modalidad Ciclo Básico Acelerado, construido con una metodología flexible y acelerada, para que los adolescentes y jóvenes en situación vulnerable y con rezago escolar culminen exitosamente el ciclo básico y continúen sus estudios en el sistema regular”.

Una de las características más visibles del CBA es que constituye una oferta educativa que permite a las y los adolescentes y jóvenes excluidos del sistema educativo regular, terminar los últimos tres años de educación básica en once meses, es precisamente por esta característica que la Modalidad se denomina acelerada. Sin embargo, este elemento es uno más de los que definen y caracterizan esta propuesta, puesto que el enfoque principal que

⁴⁷ La Modalidad CBA tiene sus antecedentes y sustento técnico en el Programa de Educación Básica Flexible para niñas, niños y adolescentes (NNA) trabajadores que desarrolló la ONG Desarrollo y Autogestión (DYA) mediante el proyecto Wiñari, el cual se implementó desde el año 2006 en comunidades indígenas de las zonas rurales de las provincias de Cotopaxi, Tungurahua, Napo y Orellana con la finalidad de ser una alternativa educativa para ofrecer a NNA trabajadores la oportunidad de continuar su trayectoria escolar y reducir sus niveles de atraso, así como para prevenir y erradicar las formas más peligrosas del trabajo infantil indígena.

⁴⁸ Una tabla resumen con las estadísticas tanto de matrícula como de promoción se adjunta como Anexo 1.

tiene es la flexibilidad y la capacidad para adaptarse al contexto, a las necesidades y particularidades de la población a la que atiende.

Este proceso se realiza bajo un modelo que privilegia la calidad educativa, utilizando una metodología y enfoque curricular flexible que pone énfasis en los contenidos claves y principales de las áreas disciplinares y temáticas tratadas, así como con acciones de acompañamiento y sostenimiento emocional a las y los adolescentes y jóvenes para evitar, nuevamente, el abandono escolar, contribuyendo a que culminen exitosamente sus estudios y fortaleciendo su autoestima, su integración, promoviendo la solidaridad, valorando la diversidad y desarrollando proyectos de vida.

Durante los años 2009 y 2010, bajo la rectoría del MINEDUC, se realizó un proceso riguroso y técnico de adaptación y elaboración de las mallas curriculares, de la metodología a aplicar y de los materiales educativos de las 4 asignaturas básicas (lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) tanto para estudiantes como para docentes.

La malla curricular empleada en el CBA a más de las cuatro asignaturas básicas incorpora como materias complementarias inglés, computación, cultura física, cultura estética y educación para la vida, para las cuales se desarrollaron los respectivos planes de estudios y materiales de apoyo.

Las principales actividades y procesos desarrollados⁴⁹ para la implementación de la Modalidad CBA en el DMQ pueden agruparse en:

- Actividades Preparatorias, que incluyen: la conformación del equipo; diagnóstico del rezago escolar en el territorio; adecuación y contextualización de módulos y guías; y, acuerdos con socios estratégicos para la implementación
- Proceso Educativo, compuesto de dos fases: propedéutico y desarrollo de áreas curriculares.
- Seguimiento, Sostenimiento Emocional y Actividades Extracurriculares.

La modalidad del programa es presencial, teniendo clases cinco días a la semana, en horario matutino o vespertino, según las características de la zona geográfica; la carga horaria semanal, conforme al Reglamento General de la Ley de Educación, es de 35 horas clase semanales de 45 minutos cada una. El programa tiene una duración de 11 meses, durante este período, los estudiantes realizan los estudios correspondientes a 8^{vo}, 9^{no} y 10^{mo} de básica. La

⁴⁹ Si bien se presentan estas actividades y pasos como secuenciales, no corresponden a un modelo rígido, ni instructivo a seguir. La aplicación depende de las características del contexto donde se va a implementar el CBA.

hora clase tiene una duración de 35 minutos y la jornada diaria incluye un receso o recreo de 20 minutos. Cada paralelo de la Modalidad CBA, tiene un promedio de 30 estudiantes por clase, con un máximo de 45 estudiantes.

El inicio de clases en ésta modalidad de estudio es en septiembre, al igual que todo el sistema de educación (régimen sierra) y culmina sus actividades a mediados de agosto del mismo año lectivo, es decir, su duración es de 11 meses. Al finalizar las clases se espera que los estudiantes alcancen las habilidades, destrezas y conocimientos correspondientes al 8vo. 9no y 10mo año de educación básica.

El pensum de estudios contempla las 4 asignaturas básicas (lengua y literatura, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y 5 materias complementarias (educación para la vida, cultura física, cultura estética, inglés y computación).

El CBA va acorde con la gratuidad de la educación; así, al pasar el período propedéutico se entrega gratuitamente a los estudiantes y docentes, los útiles escolares, materiales de trabajo, guías de estudio, textos y uniformes.

Una de las características que mejor describe la experiencia de la Modalidad CBA en el DMQ es su flexibilidad y su capacidad de adaptación y respuesta frente a las necesidades y dinámicas de su población objetivo. Así, el proceso de inclusión educativa que se da en el CBA tiene el doble carácter de ser tanto interés práctico como estratégico de género, puesto que permite cubrir una necesidad inmediata, restituir un derecho, el cual a futuro permitirá transformar las relaciones de género y de poder existentes.

De aquí que no solo los programas que se diseñen sino la política pública en conjunto debe abordar, de manera integral, tanto los intereses prácticos como estratégicos de las mujeres. No obstante, al momento de declarar la política pública, no todas las rutas están cubiertas; éstas en muchos casos van apareciendo y se van visibilizando como necesidades que de lo práctico deberán pasar a lo estratégico.

En el transcurso de implementación de la Modalidad CBA han ido surgiendo varios retos, como el de atender a las y los jóvenes migrantes y retornados. Esto representó que la Modalidad, en los dos primeros años de implementación, haya tenido que ir repensando su dinámica y dar el salto de lo netamente pedagógico a poner a la par el acompañamiento emocional de sus estudiantes, ya que estas y estos jóvenes, por su condición de vida, no solo deben y necesitan regularizar su edad con la escolaridad sino que deben adaptarse a dinámicas de vida y escolares diferentes a las de su contexto cultural, en especial las mujeres cuyos

intereses prácticos y estratégicos de género, según Anderson (1997) se generan a partir de los distintos roles que la cultura impone por lo que es importante tener en cuenta cómo se identifican estos intereses y en cómo se traducen en necesidades.

En ese marco, la migración es un hecho muy presente y que caracteriza la condición de vida de muchas de las estudiantes del CBA. De acuerdo a datos de la Secretaría de Educación una de cada cinco estudiantes del CBA, en el período 2009-2015, es migrante.

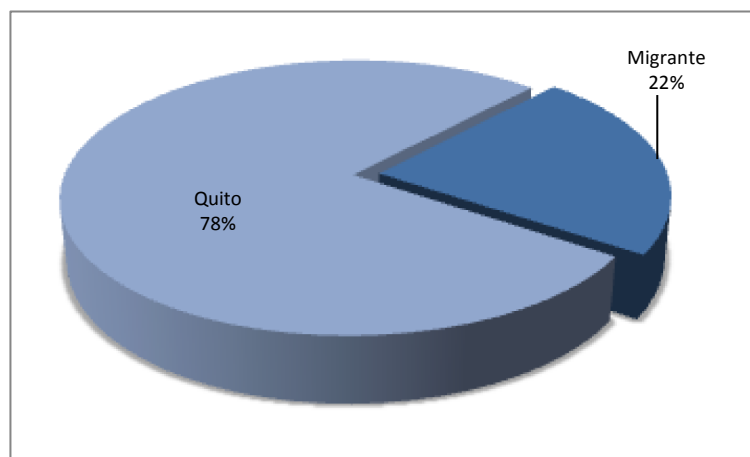
Tabla No. 2.7 Resumen de estudiantes en condición de migración, periodo 2009-2015

	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	2009 -2015
Migrante	174	369	508	431	523	308	2313
Quito	452	1313	1761	1740	1403	1337	8006
Total de estudiantes	626	1682	2269	2171	1926	1645	10319

Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

Los números que muestra la Tabla N. 2.7 grafica, a su vez, que un 22% de la población CBA es migrante, ya sea interna o internacional, frente a un 78% de jóvenes quiteños y quiteñas. En consecuencia, se puede plantear que la migración si puede ser una de las tantas causa o un efecto del rezago escolar.

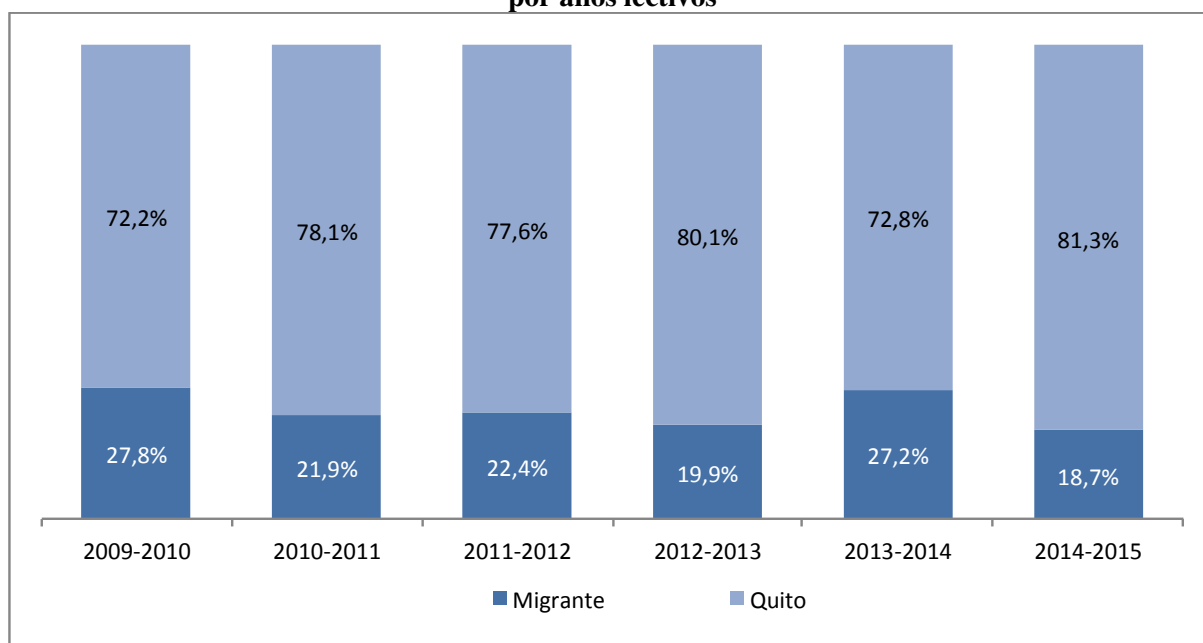
Gráfico No. 2.2 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria y no migrante



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

El CBA ha demostrado desde sus inicios que la migración ha estado presente, iniciando su período escolar 2009-2010 con el más alto índice de migración, seguido por el año lectivo 2013-2014. Sin embargo, hay que considerar que para los otros años lectivos el porcentaje es también considerable, sin bajar de un 18%, como lo demuestra, a continuación, el Gráfico No. 2.3.

Gráfico No. 2.3 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria y no migrante y por años lectivos



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

En cuanto a la migración internacional, si bien ésta se ha caracterizado por jóvenes provenientes de Colombia que huyeron de la violencia y que además no accedieron al estatus de refugio por diversas circunstancias y que por lo tanto están caracterizados con una condición de vulnerabilidad aún más alta, también hay otro segmento que corresponde al 1% del total de estudiante migrantes matriculados en el CBA (periodo 2009-2015) que provienen de otros países como Argentina, Bolivia, Venezuela, Perú, España, Haití y Chile. Si bien este porcentaje puede ser visto como no significativo en comparación con otras instituciones educativa públicas, es un porcentaje superior registrado en comparación con estas instituciones educativas públicas.

Por otro lado, el CBA se ha convertido en una modalidad de estudio a nivel nacional donde más refugiados existe. El 6% de estudiantes matriculados en el CBA (periodo 2009-2015) corresponde a jóvenes, hombres y mujeres en condición de refugio, en su totalidad provenientes de Colombia, quienes huyeron del conflicto interno de ese país, con una condición de vida de alta vulnerabilidad. Esta población está caracterizada con necesidades de protección internacional. Esta característica hizo que el CBA, en su momento generara alianzas con ACNUR y la Fundación FAS.

En cuanto al retorno, un 6% de estudiantes matriculados en el CBA (periodo 2009-2015) tienen esta condición migratoria y su diversidad es múltiple; así, son jóvenes que han

retornado de Inglaterra, Suiza, Cuba, Brasil, Italia, Colombia, Estados Unidos, Perú y sobre todo España, siendo el pico más alto del retorno el año 2014. A continuación, la Tabla No. 2.8 muestra en números absolutos la migración internacional, considerando el refugio de las y los jóvenes estudiante en el CBA.

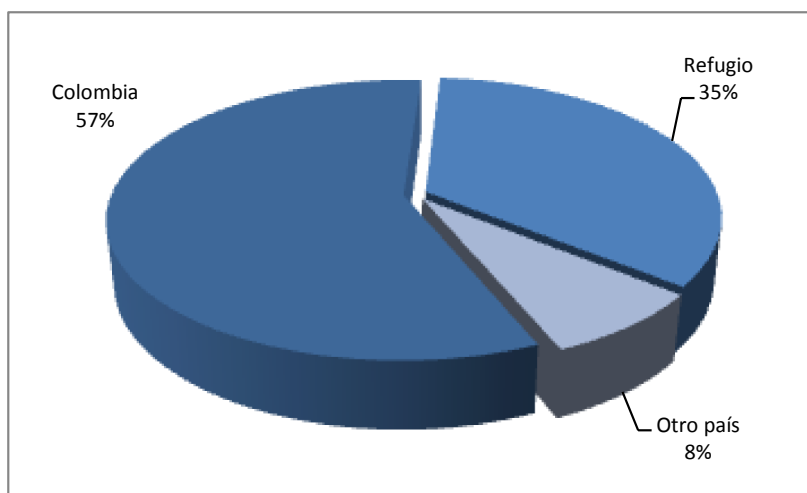
Tabla No. 2.8 Resumen de estudiantes con condición de migración internacional, por año lectivo periodo 2009-2015

	09-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15	2009-2015
Colombia	5	51	27	37	43	42	205
Refugio	0	6	46	32	35	5	124
Otro país	0	9	4	6	5	4	28
Retorno	2	8	19	26	15	75	145

Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

De estos porcentajes, la migración internacional de jóvenes en el CBA, pone a la luz que de un total de más de 10 mil estudiantes, un 57% son colombianos, un 35% son refugiados y un 8% provienen de otros países.

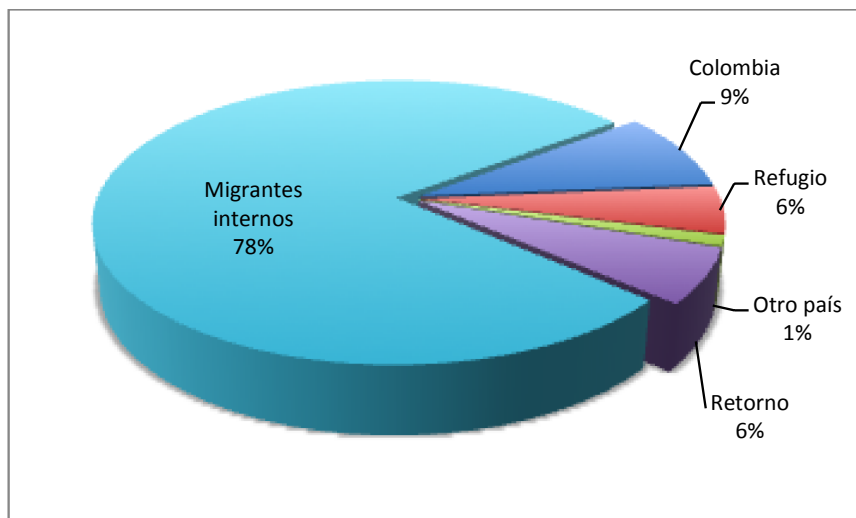
Gráfico No. 2.4 Porcentaje de estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria internacional, en porcentajes absolutos



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

Pero el CBA no ha sido la puerta únicamente para las y los jóvenes migrantes internacionales sino también para las y los jóvenes migrantes internos. Así, 78% de estos son migrantes internos.

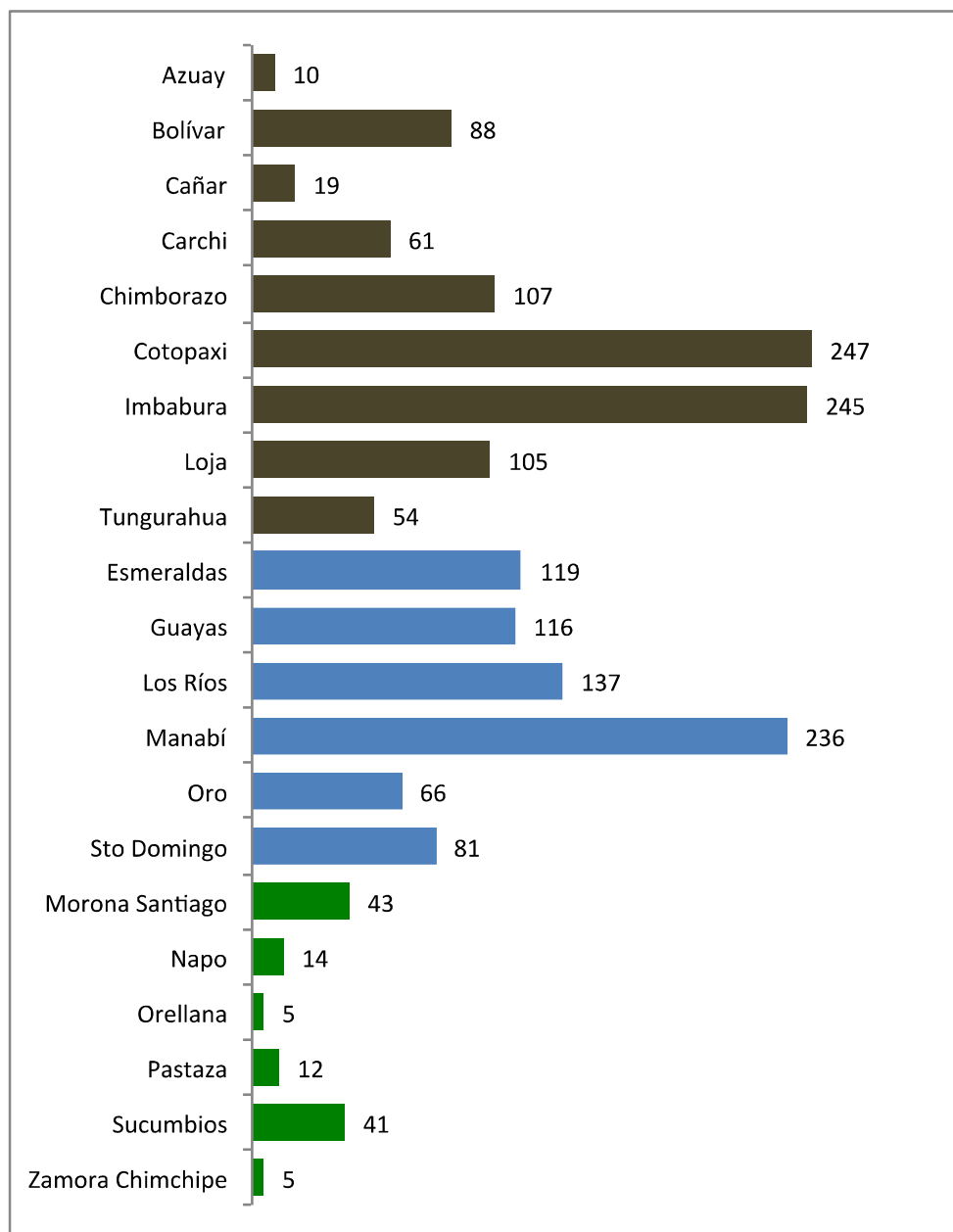
Gráfico No. 2.5 Porcentaje de estudiantes CBA por condición migratoria interna periodo 2009-2015



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

Esto evidencia que el CBA se compone también de esta población que proviene de otras regiones del país, en especial de la región sierra. Los datos analizados permiten ver, en el Gráfico No. 2.6, que la Provincia de Cotopaxi e Imbabura están, en números absolutos casi a la par, seguidas de la Provincia de Manabí y que por otro lado es la región de la Amazonía la que menos estudiantes tiene en el CBA y que provienen, principalmente, de las provincias de Morona Santiago y Sucumbíos.

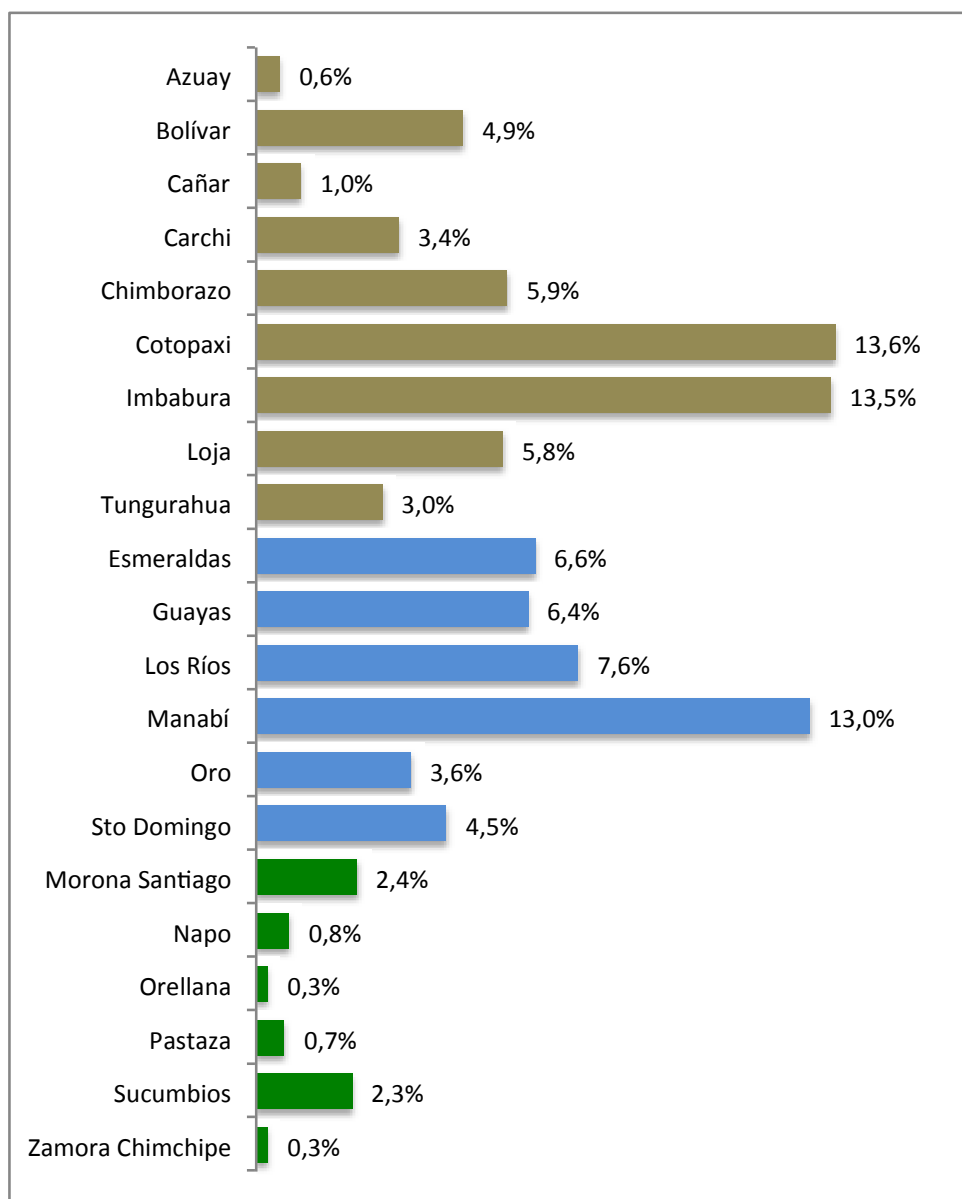
Gráfico No. 2.6 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por provincias



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

El gráfico que a continuación se muestra, evidencia estos números en porcentajes, evidenciando que entre las provincias mencionadas de la Sierra (Cotopaxi e Imbabura), ni siquiera hay una diferencia de un punto porcentual y que le sigue, muy de cerca la Provincia de Manabí.

Gráfico No. 2.7 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por provincias y porcentaje



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

A continuación, la Tabla No. 2.9 resume la condición migratoria interna de las y los jóvenes migrantes del CBA, por año lectivo, evidenciando una alza en los tres primeros años, bajando para el periodo lectivo 2012-2013 y volviendo a evidenciar su alza para el siguiente periodo y finalmente dándose una baja para el año lectivo 2014-2015.

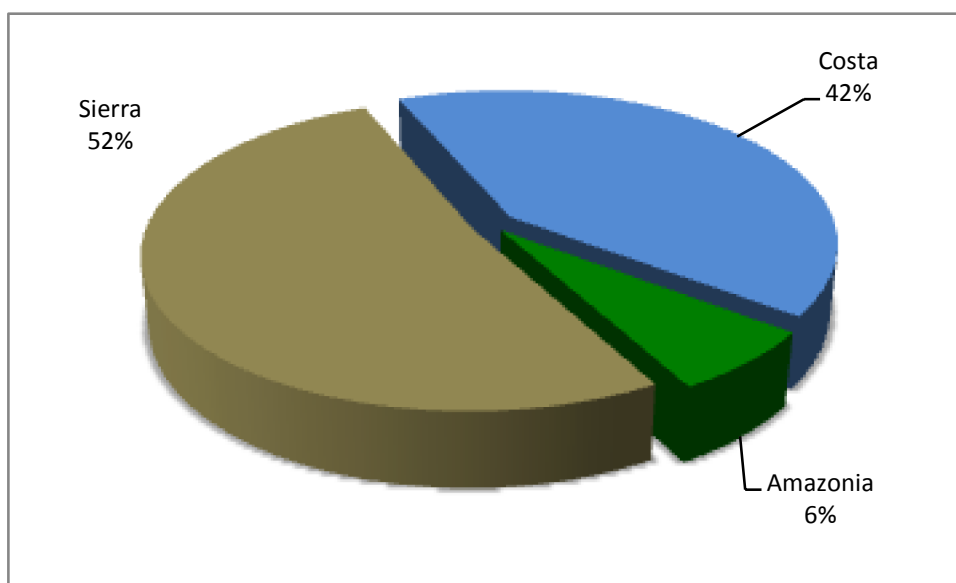
Tabla No. 2.9 Resumen de estudiantes con condición de migración interna por región del país periodo 2009-2015

	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Sierra	105	153	214	203	178	83
Costa	55	122	170	111	208	89
Amazonia	7	20	28	16	39	10
Total migrantes internos	167	295	412	330	425	182

Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

De estos porcentajes, la migración interna de jóvenes en el CBA, al igual que la migración internacional, pone a la luz que de un total de más de 10 mil estudiantes, un 52% provienen de la Sierra, un 42% de la Costa y un 6% provienen de la Amazonía.

Gráfico No. 2.8 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por regiones y porcentaje



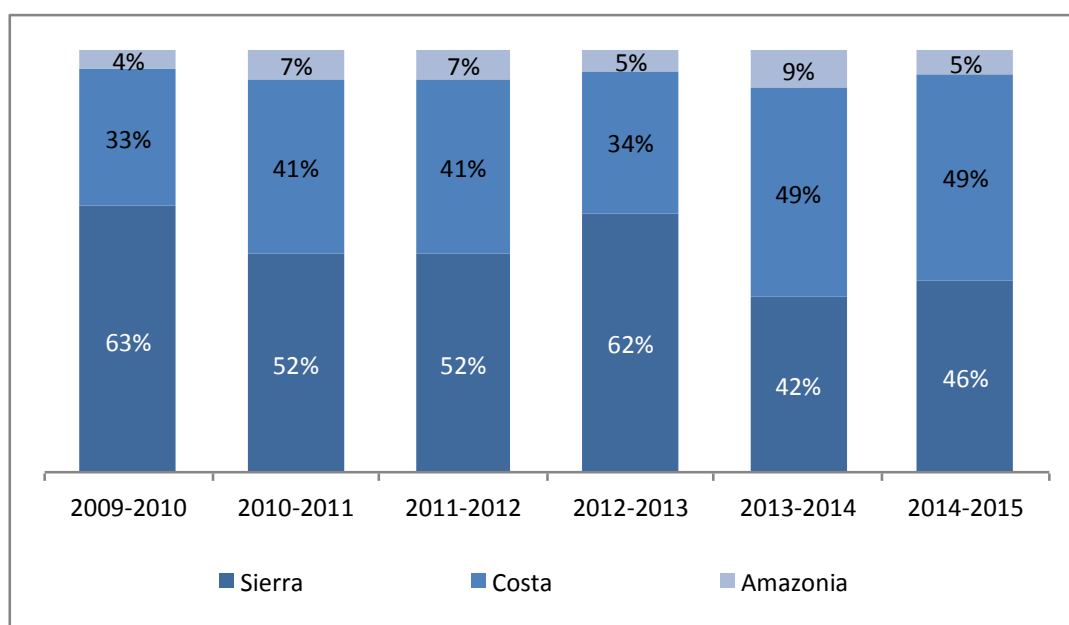
Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

Finalmente, el año lectivo 2009-2010 fue el que más migración interna ha tenido el CBA. Una consecuencia para esto es que este programa de educación nace de la alianza público privada entre el Municipio del Distrito Metropolitano de Quito y la ONG Desarrollo y Autogestión, quienes venían implementando este programa, principalmente en la Sierra Centro, con el fin de erradicar el trabajo infantil. Por ello, se puede pensar que al iniciar el CBA sus actividades educativas en Quito, no solo con el fin de la erradicación del trabajo infantil, muchos jóvenes

con rezago escolar hayan decidido migrar para poder acceder a los estudios, de manera flexible y acelerada.

Sin embargo, al alcanzar el CBA un éxito a nivel nacional, esta constante se mantiene para el resto de años lectivos, sin bajar del 40%, porcentaje que evidencia una alta proporción de jóvenes ecuatorianos con rezago escolar.

Gráfico No. 2.9 Estudiantes CBA periodo 2009-2015 por condición migratoria interna, por regiones, año lectivo y porcentaje



Fuente: SERD, fichas socioeconómicas
Elaboración: Autora

En este sentido, el CBA puede ser un medio para las mujeres migrante, para primero ejercer su derecho a la educación, segundo para conseguir la oportunidad de culminar la educación básica y finalmente para cubrir sus estrategias y necesidades.

Actualmente y debido a la experiencia positiva y resultados alcanzados, el MINEDUC estableció al CBA como política prioritaria a nivel nacional mediante la circular MINEDUC-SCDE-2012-0697-M del 2 de octubre de 2012 y a partir del año lectivo 2015-2016 es ya una Política Pública Nacional y se encuentra en ejecución a nivel nacional, bajo el conocimiento y experiencias desde la educación municipal.

Capítulo 3

Las y los estudiantes del CBA

Lo mejor...es que nos hemos dado cuenta que somos iguales, tenemos las mismas condiciones y oportunidades, no hay diferencia, soñamos lo mismo, queremos lo mismo, no importa si tienes un retraso en los estudios o no, lo que importa es que en cualquiera de las condiciones te tiendan una mano y te dejen seguir soñando. Aún hay vida y mundo por vivir. Gracias por esa mano y por no truncar nuestros sueños, gracias de corazón. La vida es bella.

(Ana Lía, 17 años, migrante interna)

En este capítulo, se realiza una aproximación a quiénes son las y los estudiantes del CBA, cuántos y quiénes son las y los estudiantes que han migrado para luego caracterizar, de manera particular, a las mujeres migrantes estudiantes del CBA y las características de su proceso migratorio, según su subjetividad y los matices de la migración. Finalmente la última sección del capítulo corresponde a los tipos de migración, según su condición.

Como ya se ha mencionado, este trabajo se centra en la incidencia de la condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica de las mujeres adolescentes y jóvenes migrantes que retoman sus estudios en el CBA y analizar cómo se dan sus dinámicas de inserción y re escolarización, a más de describir las características y condicionantes de su experiencia migratoria e identificar los alcances de sus logros académicos.

Para poder determinar la incidencia migratoria en aquellas estudiantes que retoman sus estudios, se ha partido por conocer, en primera instancia, las características generales de toda la población estudiantil del CBA, para luego centrarnos en las estudiantes con condición migratoria y sus características de vida a nivel personal y evidenciar, posteriormente, su condición estudiantil tanto pasada como presente, así como la incidencia en sus logros académicos. Finalmente, este capítulo pretende poner en evidencia cómo estos logros académicos, a pesar de que hay ya un camino recorrido en sus estudios de educación básica, pueden verse afectados provocando nuevamente el abandono escolar y así no continuar sus estudios de bachillerato, viéndose este trayecto estudiantil truncado.

1. Quienes son las y los estudiantes del CBA

Los datos de la SERD muestra un universo de 1.800 estudiantes inscritos en el CBA, durante el año lectivo 2015-2016. Cabe, en este punto, aclarar que el universo de estudiantes inscritos y matriculados no siempre corresponde al número de estudiantes que culminan sus estudios ya que aún persiste dentro del CBA el abandono escolar. En este sentido, el universo de estudiantes para la presente investigación hace referencia a aquellos que se inscribieron en el mes de septiembre y, los matriculados que suman un total de 1.600 son aquellos que para el mes de mayo continúan con sus estudios de educación básica. Así, para el año lectivo 2015-2016 el número de estudiantes que llenaron la encuesta es de 1.328. Esto se debe a que al momento de correr la encuesta no todos los estudiantes se encontraban en clase debido a faltas, a que debían atender otras actividades como trabajos preparatorios, a proyectos extracurriculares o por sus horarios laborales.

Otro punto aclaratorio radica en la edad de las y los estudiantes, tanto en la educación regular como en aquellos que evidencian rezago escolar y que han retomado sus estudios en el CBA. Para aclarar el panorama entre edad y escolaridad, a continuación se grafica, en primera instancia, una tabla donde tanto la edad como los años lectivos van de la mano, para luego analizar los posibles cortes donde se puede dar el abandono de los estudios.

Tabla No. 3.1 Equilibrio entre edad y escolaridad

Edad	Año Escolar
6 años	1ero. de Básica
7 años	2do. de Básica
8 años	3ero. de Básica
9 años	4to. de Básica
10 años	5to. de Básica
11 años	6to. de Básica
12 años	7mo. de Básica
13 años	8vo. de Básica
14 años	9no. de Básica
15 años	10mo. de Básica

Fuente: MINEDUC
Elaboración: Autora

Así, la tabla que nos antecede muestra el ideal para todo aquel estudiantes que ha podido cursar sus años lectivos sin ninguna dificultad. No obstante, la presente investigación da muestras que este ideal no siempre es una constante, habiendo adolescentes y jóvenes que por diversas circunstancias han tenido que abandonar sus estudios, provocando así el rezago escolar que en muchos casos, como ya se ha mencionado, puede incluso llegar a ser severo.

De esta manera, y aclarando que la presente investigación se centra en aquellos estudiantes que han culminado la primaria, es decir el 7mo. de Educación Básica, el primer corte se puede dar a los 12 años, el segundo a los 13, el tercero a los 14 y un cuarto a los 15 años de edad. Lo que no quiere decir que no exista rezago escolar, incluso sin haber abandonado los estudios. Estos casos se pueden evidenciar a lo largo de este estudio, en aquellos estudiantes que son “repetidores de años lectivos” o que son bajados de grado por una supuesta falta de conocimientos. Esta variable puede darse en cualquier año de su trayecto de educación básica. Así, si bien a lo largo de la investigación se ha planteado que la población objetivo va de una edad entre los 15 y 21 años de edad, es importante evidenciar que existe una población de 14 años de edad con rezago escolar de hasta de dos años. Son aquellos estudiantes que por ejemplo culminaron su instrucción primaria a los 12 años y que por múltiples causas dejaron de estudiar y que en la actualidad, por su edad, están fuera del sistema de educación regular. Esta población, según criterios de re escolarización e inclusión educativa de la SERD, debería estar inserta en la educación regular. No obstante, y al deberse a una población flotante que no encuentra respuesta para ejercer su derecho a la educación, el CBA ha llegado a acuerdos con el MINEDUC para que en casos excepcionales (vulnerabilidad extrema) esta población sea matriculada en este programa. Por otra parte, al momento de iniciar el trabajo de campo de la presente investigación, el MINEDUC extendió la edad de la población beneficiaria, en procesos de educación flexible y acelerada, hasta los 25 años de edad. Así, para el año lectivo 2015-2016 hay un 0,3% de estudiantes con 14 años de edad y un 7,1% de estudiantes de entre 22 a 25 años de edad.

Tabla No. 3.2 Edad estudiantes CBA

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14	4	0,3%
15	212	16%
16	458	34,5%
17	261	19,7%
18	137	10,3%
19	66	5%
20	47	3,4%
21	48	3,6%
22	41	3,1%
23	24	1,8%
24	27	2%
25	3	0,2%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

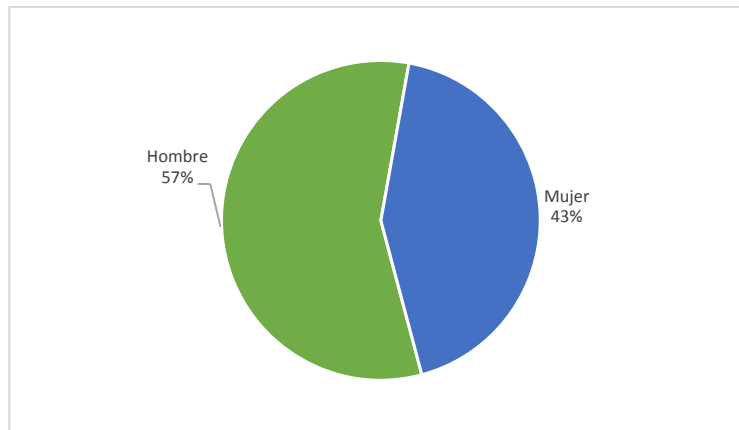
Así mismo la Tabla No. 3.2 evidencia que aquellas y aquellos jóvenes de 16 años son el mayor número que se encuentra fuera del sistema educativo regular, seguido de aquellos de 17 años de edad. No obstante, hay una población de 15 años de edad que también se encuentra en peligro de elevar las tasas de rezago escolar siendo esta población, prioritariamente, la que debería reinsertarse a la educación regular y poder culminar sus estudios de bachillerato ya que a pesar de que en muchos casos su rezago escolar ya es severo, en otros es de apenas un año. Por ello, se vuelve necesario reforzar el análisis sobre estos casos en particular, así como la posibilidad de poder encaminar, para la re escolarización, tanto al que solicita un cupo en el CBA como a su familia, en la educación regular y así contribuir a que el aspirante ejerza su derecho a la educación y exigir de las instituciones educativas que este derecho no se vulnere.

Dar respuesta a esta población en particular implica generar políticas educativas eficientes y que respondan a las necesidades y al derecho a la educación de una proporción significativa de adolescentes que abandonan sus estudios por diversas causas, siendo quizá la más recurrente la de la pérdida de años lectivos, lo que les desanima para continuar con sus estudios regulares.

Por otra parte y a lo largo de la implementación del CBA, tanto su dinámica como su desarrollo varían año a año, es decir no es un programa estático. Así, y sin una causa aparente el porcentaje de hombres y mujeres que se inscriben y se matriculan en este programa ha ido variando. Para el año lectivo 2015-2016 el porcentaje de hombres supera al de mujeres en 14 puntos porcentuales, como lo demuestra el Gráfico No. 3.1.

Muchas veces esta diferenciación está marcada por los roles de género al pensar que quienes deben estudiar y superarse son los hijos varones, ya que serán los futuros sostenedores del hogar, versus a una idea equivocada de que son las mujeres las que o deben quedarse en casa realizando las labores de limpieza y de cuidado de los adultos mayores o de hermanos menores o en contra posición, son las que deben aportar a la economía familiar, mientras sus pares, es decir los hermanos varones deben avanzar en su formación académica.

Gráfico No. 3.1 Porcentaje de estudiantes hombres versus al porcentaje de estudiantes mujeres



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

De éstos, la mayoría, el 85,8% se auto identifica como mestizos, seguidos de un 5% que se identifica como indígenas.

Tabla No. 3.3 Auto identificación de las y los estudiantes del CBA

Usted se auto identifica como	Frecuencia	Porcentaje
Mestizo	1139	85,8%
Indígena	67	5%
Afro descendiente	58	4,4%
Mulato	37	2,8%
Blanco	25	1,9%
No contesta	2	0,2%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

De igual forma, aquellas y aquellos que viven con sus padres o los que tienen pareja y viven con ella varía en proporción, lo que no evidencia que aquellos que vivan con sus padres no tengan pareja o que a su vez vivan con ella.

Así, el 76,1% vive con sus padres, mientras que un 23,7% que no vive con los padres, son aquellos que viven solos y se auto representan independientemente de su edad o que viven con algún familiar de la familia extendida o que viven en casas de acogida o centros de rehabilitación.

Tabla No. 3.4 Vive con madre, padre o los dos

Vive con madre, padre o con los dos	Frecuencia	Porcentaje
Si	1010	76,1%
No	315	23,7%
No contesta	3	0,2%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

De este universo, el 82,9% no tiene pareja, frente a un 14,9% que dice si tenerla. No obstante, el tener pareja no significa que vivan con ésta.

Tabla No. 3.5 Tiene pareja

Tiene usted pareja	Frecuencia	Porcentaje
Si	198	14,9%
No	1101	82,9%
No contesta	29	2%
Total	1328	99,8%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

De este 14,9%, el 9,8% dice vivir con su pareja, siendo esta condición de convivencia la formación de nuevas familias nucleares o incorporando a la pareja a la familia nuclear ya establecida por el o la estudiante.

Tabla No. 3.6 Vive con la pareja

Vive usted con su pareja	Frecuencia	Porcentaje
Si	130	9,8%
No	1196	90,1%
No contesta	2	0,2%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Otro aspecto relevante de las y los estudiantes del CBA que determina una de las causas para el abandono escolar es el embarazo adolescente, tomado este en cuenta como afectación para el abandono escolar no solo para las mujeres sino también para los hombres. En este sentido, una gran proporción de mujeres y hombres adolescentes y jóvenes abandonan sus estudios primero por el proceso de embarazo de la mujer o de su pareja y luego por la búsqueda de trabajo para mantener, apoyar, colaborar, criar a las y los hijos.

Tabla No. 3.7 Tiene hijas o hijos

Tiene usted hijos	Frecuencia	Porcentaje
Si	225	16,9%
No	1070	80,6%
No contesta	33	2,5%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Esta causa del abandono escolar puede extenderse hacia el rezago escolar mientras más hijos se tiene o cuando la mujer puede o no cubrir sus intereses prácticos y estratégicos de género, ante el hecho de cómo enfrentar sus necesidades ante su condición y posición de mujer, limitándose muchas veces a las necesidades de corto plazo y relegando su posición a mediano y largo plazo y afectando así su futuro.

Así, existe un 16,1% del universo de estudiantes que tienen más de un hijo o hija, como lo evidencia la Tabla No. 3.8.

Tabla No. 3.8 Número de hijas o hijos

Cuántos hijos tiene	Frecuencia	Porcentaje
1	187	83,5%
2	30	13,4%
3	6	2,7%
No contesta	1	0,4%
Total	224	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

De un total de 1328 estudiantes, 224 dicen tener al menos un hijo, esto corresponde a casi el 3% de la población absoluta del CBA. Este 3% de estudiantes, para poder retomar sus estudios deben alcanzar estrategias que les permitan cubrir su necesidad de continuar con sus estudios. Así, de los datos analizados en cuanto al cuidado de las hijas e hijos mientras estudian, es importante evidenciar que aquellas personas que respondieron que la pareja era la persona que cuida a los hijos mientras estudian, en proporción mayoritaria, son hombres, es decir que las y los hijos se quedan con la pareja del estudiante y aquellas personas que respondieron ·guardería· corresponde a aquellas estudiantes que tienen la posibilidad de llevar a sus hijos a aquellas instituciones educativas municipales que brindan el servicio de salas cuna/guarderías en horario de 14h00 a 19h00 que corresponde a las horas clase de las estudiantes.

Evidenciar esta parte del análisis es retomar lo que plante Young (1991) de cómo enfrentar las necesidades de las mujeres. El CBA da respuesta tanto a las necesidades como a las

estrategias de género, tanto a corto como a mediano plazo y aborda aspectos estructurales relacionados con la posición de la mujer. Entonces, en porcentajes absolutos el 23,5% lleva a sus hijos e hijas a la institución educativa. Así su necesidad de educarse se cubre a través de diversas estrategias que en este caso están relacionadas con el cuidado de sus hijos e hijas, mientras ellas cubren su necesidad de retomar sus estudios.

Tabla No. 3.9 Quien cuida a las hijas e hijos

¿Sus hijos, cuando Usted viene a estudiar en el CBA con quién se quedan?	Frecuencia	Porcentaje
Pareja	47	21,2%
Padre/madre (abuelos)	46	20,7%
Guardería	49	22,1%
Familiar	61	27,5%
Amigos	7	3,2%
Solos	2	0,9%
Los llevo al CBA	3	1,4%
No contesta	7	3,2%
Total	222	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por otro lado, a pesar de que Ecuador en los últimos años ha dado un fuerte impulso a la inversión en capital humano, particularmente en educación a partir del año 2007, y a pesar de los importantes esfuerzos realizados en concordancia con los nuevos mandatos constitucionales, orientados a lograr la gratuidad y universalización de la educación, aún persisten retos significativos para superar las brechas y diferencias en las oportunidades de acceso a una educación de calidad. Así mismo, existen factores tanto a nivel de los hogares, del entorno y del propio sistema educativo que inciden para que un importante número de estudiantes, especialmente de los sectores más vulnerables, se vean forzados a abandonar sus estudios o en contra posición, a retomarlos.

Si bien los logros son innegables, como es de esperar y a pesar de los avances en políticas públicas en Ecuador, las mayores diferencias entre géneros se registran en varios aspectos en educación, en tiempo libre y de trabajo, en el vínculo con las políticas de lucha contra la pobreza, en el cuidado de las niñas y niños. Los centros de cuidado infantil cubren un horario, por lo regular, de 8h00 a 16h00 horas, dejando a un gran segmento de mujeres que cumplan otras labores, como por ejemplo estudiar por la tarde-noche, fuera de ésta posibilidad y viéndose obligadas a llevar a sus bebés a las aulas de clase.

En Ecuador se evidencian importantes dinámicas de desmercantilización en un primer peldaño, vinculadas a la extensión del gasto social, coberturas y prestaciones de servicios y derechos sociales. Sin embargo, esta desmercantilización no gira en torno al bienestar de un buen

porcentaje de mujeres quienes se encuentran en un estadio de premercantilización y atadas a una lógica familiarista en la concepción del cuidado (Minteguiaga y Ubasart-González 2014, 93).

Esto se evidencia en el relato de las estudiantes migrantes en condición de refugio⁵⁰ que dicen que “cuando estudiamos los hijos se quedan con algún familiar que nos da la mano. A veces es difícil y cuando no hay quien les cuide traemos a los niños a clases con nosotras, pero esto aquí (CBA) porque en otros colegios ni pensar si casi a nosotras no nos reciben porque somos colombianas, peor si vamos con hijos. Trabajar también es difícil, primero porque somos colombianas y creen que somos malas personas y otras veces porque no hay quien cuide a nuestros hijos, por eso mejor se decide no trabajar o no estudiar”.

Este sentir es compartido por otras estudiantes en condición de migración interna⁵¹ quienes planean que “yo (Manuela) como le decía tengo un hijo y a veces no tengo con quien dejarlo y me toca traerlo conmigo a clases y también cuando me embaracé ya fue más difícil estudiar porque tenía que cuidar del Brayan, hacer la comida, limpiar la casa. Yo a veces no alcanzo a hacer los deberes y me atraso, algunos profes si entienden pero otros no, pero en otros colegios ninguno entiende y eso nos desanima y dejamos de estudiar”

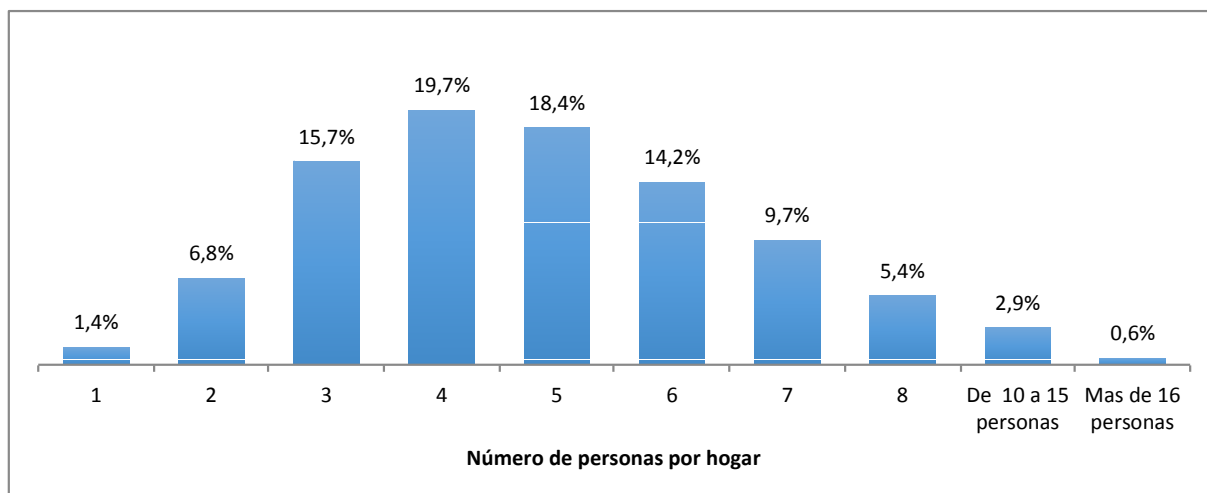
En este sentido, Herrera (2001) plantea la necesidad de estudiar las necesidades o demandas de las mujeres, no tal cual aparecen formuladas en las políticas, sino como producto de la disputa que establecen distintas capacidades discursivas que compiten por hacer valer sus respectivas interpretaciones.

En cuanto a las características de la familia de esta población objetivo, esta no necesariamente es la familia nuclear en donde la o el estudiante se siente miembro. En promedio, las familias de las y los estudiantes del CBA está integrada por 5 miembros, pero esto varía dependiendo, como ya se lo menciona en líneas anteriores, si vive o no dentro de la familia nuclear o si es parte de un cuerpo de personas más amplio, llámese ésta institución, casa de acogida o centros de rehabilitación. Así, el Gráfico No.3.2 que a continuación se presenta da evidencia de que la familia convencional para el estudiante CBA no es aquella que se conforma por mamá, papá e hijos; la familia cobra un nuevo sentido y puede llegar a estar formada por aquellos miembros que sin necesidad de tener lazos consanguíneos, se transforman en familiares representativos.

⁵⁰ **María** 16 años, Santander, **Luisa** 18 años, Tolima, **Sandra** 15 años, Medellín, **Julia** 16 años, Tolima, **Bernarda** 17 años, Pasto, **Emilia** 17 años, Palmira, **Lorena** 17 años, Cartagena.

⁵¹ **Ana Lía** 17 años, Loja; **Manuela** 23 años, Riobamba; **Ana** 16 años, Carchi; **Gaby** 16 años, Quevedo; **Karina** 23 años, Pedernales; **Josefina** 17 años, Ibarra.

Gráfico No. 3.2 Cuántas personas viven en el hogar



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Pero también esta percepción de la familia está asociada o tiene que ver con el miembro jefe del hogar, siendo en proporción mayor la madre, seguido por el padre y la pareja. Y en un porcentaje significativo (11,5%), los hermanos, los tío, el padrastro, los abuelos, los suegros, los jefes del trabajo quienes en muchos casos son los representantes de las y los estudiantes ante la institución educativa, los representantes de instituciones o centros. En este sentido, las y los estudiantes consideran a todos sus miembros como una familia; y, un porcentaje también significativo es aquel que evidencia que la o el jefe del hogar es el propio estudiante, tanto cuando vive en pareja como cuando vive solo. Así, se detalla a continuación en la Tabla No. 3.10.

Tabla No. 3.10 Jefe de hogar

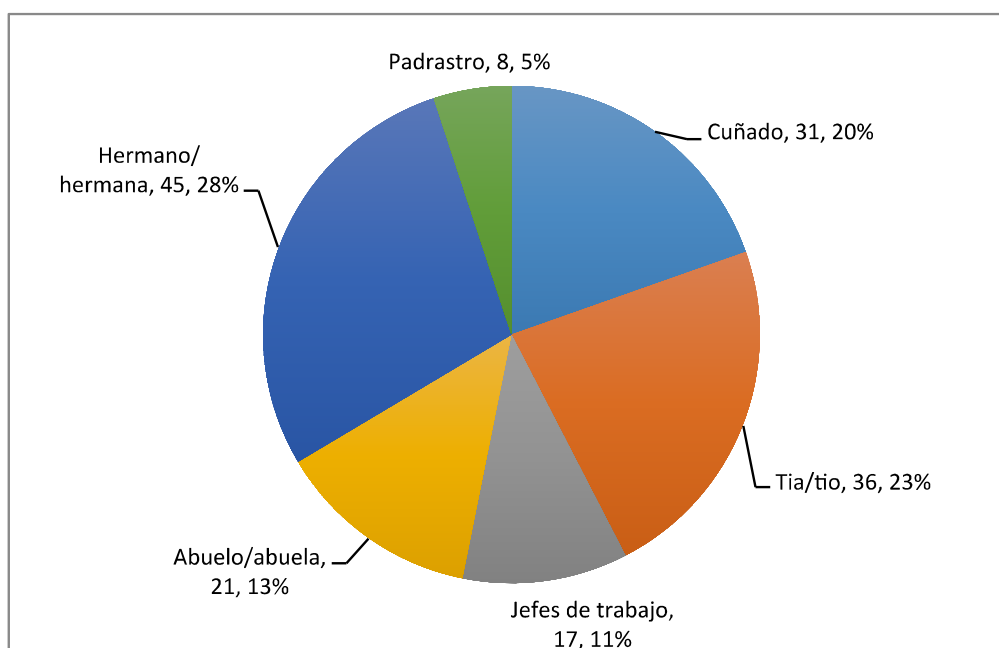
¿Quién es el o la jefa de hogar?	Frecuencia	Porcentaje
Mamá	503	37,9%
Papá	483	36,4%
Pareja	140	10,5%
Otro	153	11,5%
El o la estudiante	34	2,6%
No contesta	15	1,1%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Del 11,5%, en desagregación, el 45,28% son los hermanos o hermanas mayores los cabeza de hogar, seguido por los tíos o tías, los cuñados varones, el abuelo o la abuela, los jefes del trabajo y finalmente los padrastros con un 8,5%.

Gráfico No. 3.3 Otro jefe de hogar



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

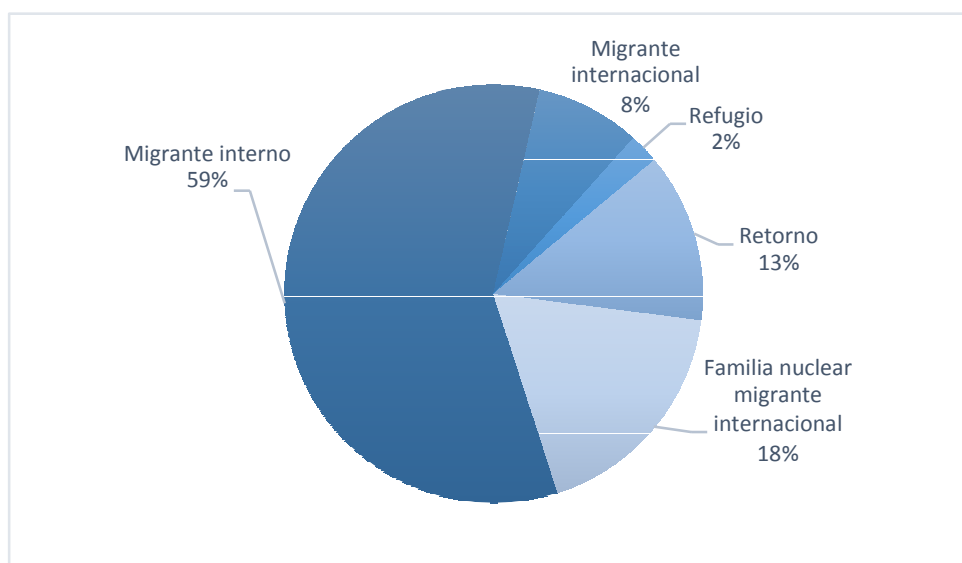
Elaboración: Autora

1.1 Cuántos y quiénes son las y los estudiantes CBA que han migrado en relación al año lectivo 2015-2016

Para determinar la cantidad de estudiantes migrantes se ha considerado la migración estudiantil “que se define como la movilidad de estudiantes de una zona a otra” (Vera 2011, 10). Para ello, se tomó el universo de estudiantes del CBA y se caracterizó a aquellas estudiantes según su lugar de nacimiento y su área geográfica para determinar su condición migratoria: interna, internacional, retorno, refugio.

Así, la proporción de aquellos estudiantes que experimentaron o que tiene relación con el fenómeno migratorio, en números absolutos para este período lectivo es de 606 estudiantes de 1.328. Esta relación se hace más importante a medida que se consideran áreas geográficas nacionales. Así, el porcentaje de estudiantes migrantes internos alcanza el 59%, mientras que el porcentaje de estudiantes internacionales alcanza el 8%, el porcentaje de estudiantes retornados es del 13% y el de refugio es del 2%. Es importante dimensionar que hay un 18% de estudiantes que sin haber migrado tienen una relación con el fenómeno migratorio a través de familiares que han migrado y que pertenecen a la familia nuclear: madres, padres, hermanos, hermanas o parejas.

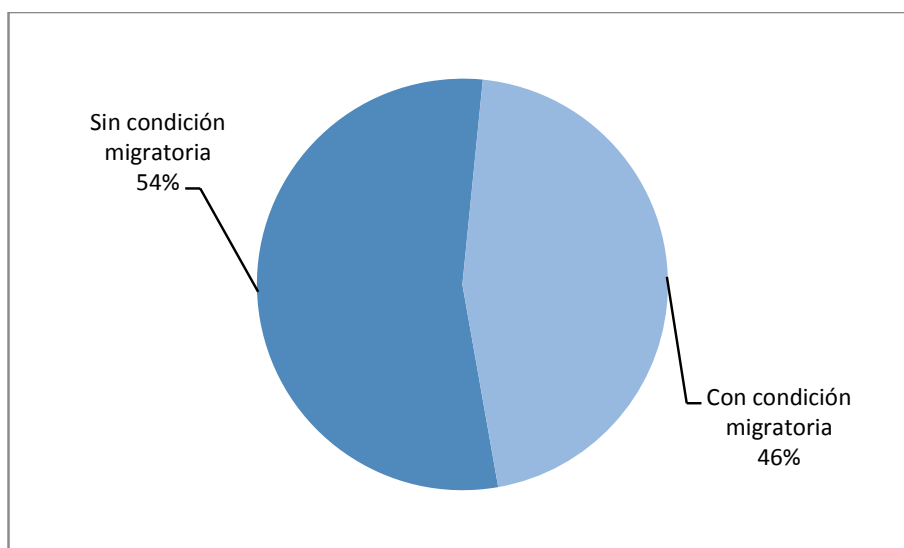
Gráfico No. 3.4 Porcentaje de estudiantes migrantes según su condición migratoria



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

En números absolutos se puede evidenciar que el porcentaje entre aquellos estudiantes migrantes y no migrantes es de apenas 10 puntos porcentuales o de aquellos que responden haber nacido (67,2%) o no en Quito (32,8%), dando así el 100% de 1.328 estudiantes.

Gráfico No. 3.5 Porcentaje de estudiantes migrantes y no migrantes



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

De esta manera, la Tasa Neta de Migración Estudiantil se define como la relación entre el número de estudiantes migrantes y la población estudiantil y ésta da cuenta por orden de

importancia que Colombia y Manabí son los lugares expulsores de personas, siendo considerada esta expulsión o deberse a diversas causas, como lo demuestra a continuación la siguiente tabla.

Tabla No. 3.11 Número de estudiantes según lugar de nacimiento en relación a la población neta

Dónde nació: provincia o país	Frecuencia	Porcentaje
Azuay	7	0,5%
Bolívar	14	1,1%
Bruselas	1	0,1%
Cañar	1	0,1%
Carchi	8	0,6%
Chimborazo	24	1,8%
Colombia	58	4,4%
Cotopaxi	48	3,6%
El Oro	3	0,2%
Esmeraldas	28	2,1%
España	1	0,1%
Guayas	38	2,9%
Imbabura	32	2,4%
Loja	17	1,3%
Los Ríos	18	1,4%
Manabí	58	4,4%
México	1	0,1%
Morona Santiago	4	0,3%
Napo	4	0,3%
Orellana	6	0,5%
Pastaza	2	0,2%
Perú	2	0,2%
Pichincha	918	69,1%
Rumanía	1	0,1%
Santo Domingo	21	1,6%
Sucumbíos	8	0,6%
Tungurahua	4	0,3%
Zamora Chinchipe	1	0,1%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

La población CBA que tiene alguna relación con el fenómeno migratorio se auto identifica prioritariamente como mestiza, seguida con una auto identificación indígena. Estos datos contrastan en igualdad con aquellos estudiantes que no tienen una condición migratoria, siendo que 502 estudiantes relacionados con la migración se auto identifican como mestizos frente a 637 estudiantes no migrantes; 43 indígenas frente a 24 no migrantes; 28 afro descendientes frente a 30 no migrantes; 20 mulatos, frente a 17 no migrantes; y 12 auto identificados como blancos frente a 13 no migrantes.

Tabla No. 3.12 Auto identificación población migrante

Condición migratoria	Mestizo		Indígena		Afrodescendiente		Mulato		Blanco	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Migrante interno	281	79,2%	39	11,0%	18	5,1%	14	3,9%	3	0,8%
Migrante internacional	41	83,7%	0	0,0%	4	8,2%	1	2,0%	3	6,1%
Refugio	13	92,9%	0	0,0%	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%
Retorno	69	88,5%	1	1,3%	3	3,8%	3	3,8%	2	2,6%
Familia nuclear migrante internacional	98	89,9%	3	2,8%	3	2,8%	1	0,9%	4	3,7%
Sin condición migratoria	639	88,4%	24	3,3%	30	4,2%	17	2,4%	12	1,7%
Total	1141	85,8%	67	5,0%	58	4,4%	37	2,8%	24	1,8%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por otra parte, el porcentaje de hombres y mujeres según su condición migratoria, se eleva en los migrantes internos con apenas un punto en relación a las mujeres migrantes internas, al igual que en el caso de la migración internacional; mientras que el porcentaje de mujeres refugiadas es mayor que el de los hombres y el del retorno es superior en los hombres que en las mujeres. No obstante y a pesar de la variación en los porcentajes, una vez más altos en hombres que en mujeres y viceversa, los datos dan muestra de que en el caso de las jóvenes migrantes también existe un proceso de feminización de la migración, aunque no necesariamente esta feminización obedece a las redes de la prostitución y búsqueda de empleo para ganarse la vida, como nos lo plantea Sassen (2003), pero si al de los circuitos de contrageografía, en los cuales las mujeres desempeñan un rol fundamental, afectando así a los patrones de género y dando así, según Herrera (2011) una presencia selectiva de la perspectiva de género en la reflexión sobre los procesos migratorios.

De esta manera, al igual que en las décadas de los años 70 y 80, en el actual siglo se puede ratificar que los procesos migratorios internos (rural-urbano) están caracterizados, por una parte, por la movilización de las mujeres, transformando aún las ciudades, y visibilizando aún más a las mujeres quienes aparecen como actoras económicas importantes dentro de las estrategias reproductivas de supervivencia. A continuación se detalla en números absolutos el porcentaje de hombres y mujeres migrantes y que son estudiantes del CBA.

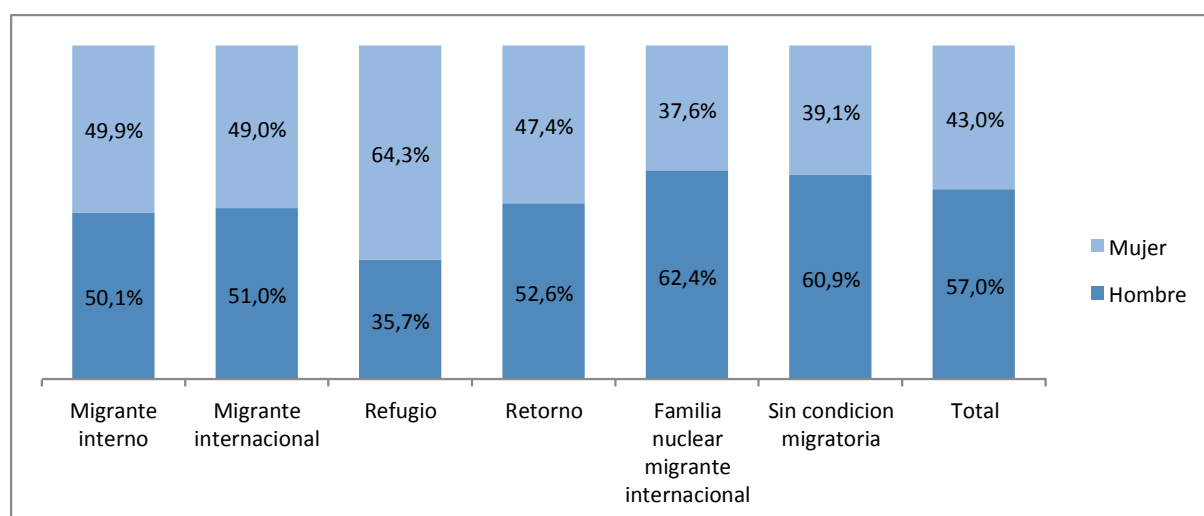
Tabla No. 3.13 Número de estudiantes hombres y mujeres según su condición migratoria

Condición migratoria	Hombres		Mujeres	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Migrante interno	178	50,1%	177	49,9%
Migrante internacional	25	51,0%	24	49,0%
Refugio	5	35,7%	9	64,3%
Retorno	41	52,6%	37	47,4%
Familia nuclear migrante internacional	68	62,4%	41	37,6%
Sin condición migratoria	440	60,9%	282	39,1%
Total	757	57,0%	570	43,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Así, se puede evidenciar en el Gráfico No. 3.6 que si bien del universo de estudiantes del CBA, hay 14 puntos porcentuales de diferencia entre hombres y mujeres migrantes, en aquellos en condición de refugio se da una ruptura, siendo las mujeres las que en mayor proporción son solicitantes de protección internacional, mientras que para la migración interna como internacional la diferencia es de apenas un punto porcentual, evidenciando así los nuevos matices de la migración en cuanto a la feminización de ésta.

Gráfico No. 3.6 Porcentaje de estudiantes hombres y mujeres según su condición migratoria

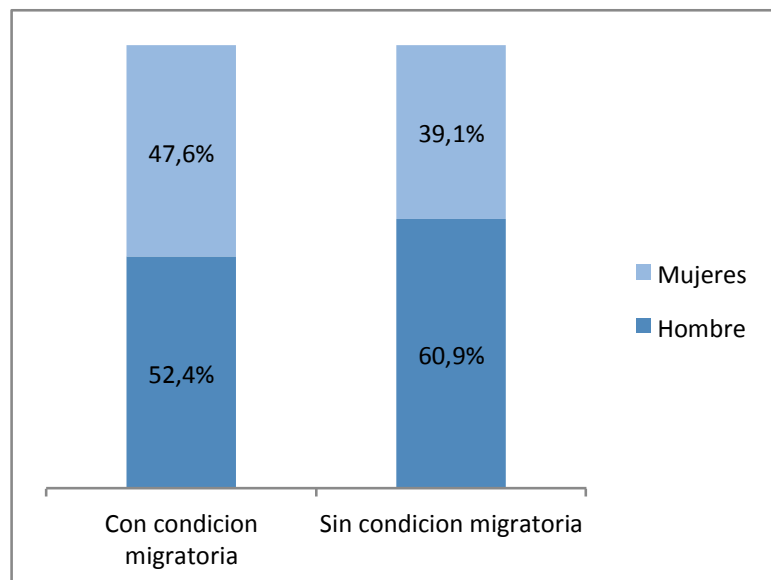


Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Así mismo, mientras la distancia entre hombres y mujeres migrantes es de apenas cinco puntos porcentuales, la diferencia entre aquellas y aquellos estudiantes no migrantes, es de 21 puntos porcentuales de diferencia y al alza para los varones. Esto puede dar lugar a la interpretación de los marcados roles de género que persisten en la actualidad, siendo de relevancia a lo interno de las familias que sean los hijos varones quienes se preparen para

tener un mejor futuro, con miras de proporcionar a la familia una mejor condición económica, en contra posición a que las mujeres deben continuar subordinadas, por ejemplo a las tareas del hogar o al cuidado de algún familiar o incluso ser las promotoras de llevar con éxito la culminación de los estudios académicos de sus pares varones, manteniendo así una posición subalterna frente al desarrollo humano de las capacidades de las personas.

Gráfico No. 3.7 Diferencia porcentual entre estudiantes migrantes y no migrantes



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

En cuanto a su entorno familiar, con quién viven, si tiene o no pareja o si tienen hijas e hijos y quién los cuida mientras estudian, la población migrante tiene relevancia con relación a la población no migrante. Así, mientras el 82,8% del total de aquellos estudiantes no migrantes viven con la madre, el padre o ambos, el 76,3% del total de migrantes vive con uno de ellos o con los dos, evidenciando que la migración, en estos casos, fue colectiva, en contraste de aquellos estudiantes migrantes que dicen no vivir con sus progenitores en un 23,7%. Esto evidencia que muchos de ellos han migrado solos o que una vez dado el proceso migratorio se han independizado de la familia nuclear, indistintamente de su edad o procedencia, dándose, además, una variable en aquellos estudiantes con la condición de refugio quienes en menor proporción han migrado solos o se han deslindado de la familia una vez que han llegado al lugar de destino.

Tabla No. 3.14 Vive con su padre, madre o los dos

Condición migratoria	SI		NO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Migrante interno	212	59,7%	142	40,0%
Migrante internacional	38	77,6%	11	22,4%
Refugio	12	85,7%	2	14,3%
Retorno	57	73,1%	21	26,9%
Familia nuclear migrante internacional	92	84,4%	17	15,6%
Sin condición migratoria	598	82,8%	122	16,9%
Total	1009	76,0%	315	23,7%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

En cuanto a tener pareja o no, las condiciones de las y los estudiantes migrantes no varía frente a aquellos estudiantes no migrantes en cuanto a proporción. Así, mientras 198 estudiantes del universo dice vivir con su pareja, 99 son migrantes, frente a 1.101 del universo que dice no tener pareja y de los cuales 491 son migrantes.

Tabla No. 3.15 Tiene pareja

Condición migratoria	SI		NO	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Migrante interno	64	18,1%	282	79,9%
Migrante internacional	7	14,3%	41	83,7%
Refugio	2	14,3%	12	85,7%
Retorno	10	12,8%	68	87,2%
Familia nuclear migrante internacional	16	14,7%	88	80,7%
Sin condición migratoria	99	13,7%	609	84,3%
Total	198	14,9%	1100	83,0%

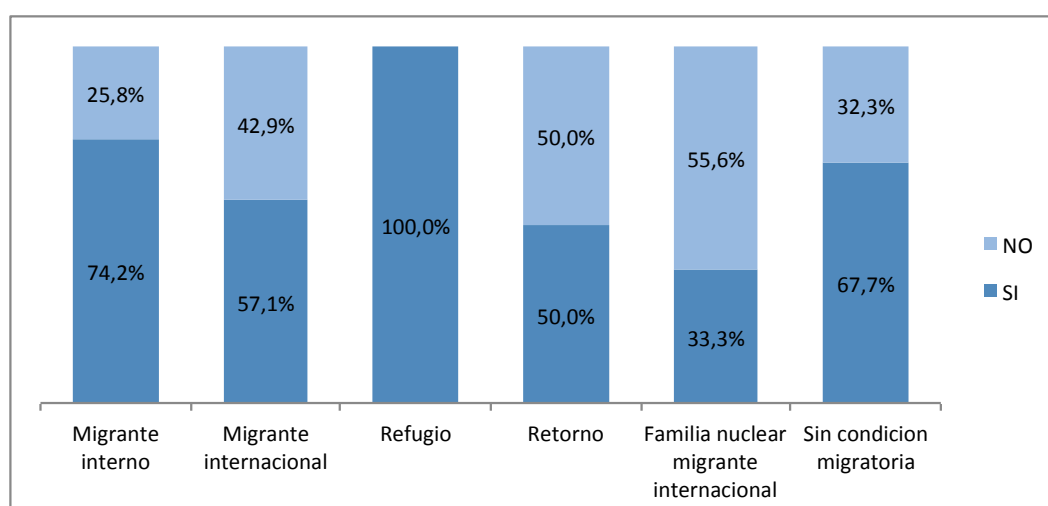
Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Estos datos, además, revelan al igual que en el universo de estudiantes, que aquellos que tienen pareja no necesariamente viven con ésta o que a su vez tengan hijos. No obstante, aquellos que tienen pareja y que viven o no con ella, por un 99,9% la pareja es ecuatoriana y en el caso de aquellas estudiantes con migración interna, su pareja es quiteña.

De esta manera las relaciones y los vínculos que se van generando dentro de la población migrante van creando nuevos lazos translocales.

Gráfico No. 3.8 Vive con su pareja



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

En cuanto al embarazo adolescente en la población migrante, es también una de las causas del abandono escolar al igual que para aquellas estudiantes no migrantes, con el agravante de que si se es migrante retomar sus estudios puede dificultarse aún más por varias causas como por ejemplo no tener ayuda externa para el cuidado de los hijos e hijas. No obstante, aquellas mujeres que han retomado sus estudios en el CBA y que son migrantes han podido cubrir tanto su necesidad de continuar con sus estudios, así como las estrategias para lograrlo en cuanto al cuidado de sus hijos, al igual que aquellas estudiantes no migrantes.

Tabla No. 3.16 Tiene hijas o hijos

Condición migratoria	SI		NO		No contesta	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Migrante interno	81	22,8%	268	75,5%	6	1,7%
Migrante internacional	7	14,3%	41	83,7%	1	2,0%
Refugio	1	7,1%	13	92,9%	0	0,0%
Retorno	11	14,1%	67	85,9%	0	0,0%
Familia nuclear migrante internacional	18	16,5%	87	79,8%	4	3,7%
Sin condición migratoria	107	14,8%	593	82,1%	22	3,0%
Total	225	17,0%	1069	80,6%	33	2,5%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

2. Mujeres migrantes

De acuerdo a Martínez de Pisón (s/f) las razones para migrar se encuentran en la multiplicidad y multidimensionalidad de las relaciones de los movimientos migratorios, en función de la diversidad de los elementos y procesos implicados. Por otra parte, para Oso (1998), como ya se ha mencionado, migrar es el desplazamiento de un lugar geográfico a otro, es el traspaso de división geográfica administrativa y que implique desarrollar actividades de la vida cotidiana y que tenga una duración de al menos tres meses.

Es en este sentido relevante determinar qué dicen las actoras sobre sus vivencias como migrantes y la incidencia de su condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica al momento de retomar sus estudios en el CBA. Y de igual forma de aquellas mujeres que no han migrado pero que han vivido este fenómeno migratorio a través de la partida de madres, padres hermanas, hermanos o de sus parejas.

2.1 Por qué migrar: descripción de las características y condicionantes de la experiencia migratoria en tres vidas relevantes

En la narración de las estudiantes migrantes del CBA y según su subjetividad, se puede identificar como denominador común el deseo de mejorar su condición de vida o el de sus familias. Por otra parte, la migración tiene varios matices, así, es una decisión que se toma por voluntad propia, en otros la decisión la toman las madres y los padres y en otros casos es forzada, pero a diferencia de la opinión de las familias o de los adultos a cargo si los hay, estas mujeres han tomado la decisión de que si este proceso migratorio será transitorio o definitivo.

Así, para María⁵² quien migró hace casi cinco años a Quito y vive con su padre y un hermano menor, su vida transcurre entre el estudio y el ámbito laboral y la migración se dio por voluntad propia y con un deseo de mejorar su condición emocional de vida: “yo a más de estudiar hay algunos fines de semana que ayudo a mi padre vendiendo CD en los autobuses de la ciudad de Quito. Iniciamos a las 8h00 y termina a las 19h00. Yo migré por voluntad propia y porque tenía una mala relación con mi mamá y su actual pareja y fue por esto que mi papá me trajo. Él vive aquí ya más de ocho años, pero la condición fue venir a estudiar y no vagar y yo dije que sí. Estoy pensando en volver pero cuando sea más grande, por ahora me quedo aquí”.

⁵² María, 17 años, colombiana del Valle del Cauca, en conversación con la autora, mayo de 2016.

No obstante y cualquiera que sea su matiz, la migración es vista como una oportunidad para mejorar las condiciones de vida tanto en el ámbito económico como social, con una especial relevancia de retomar los estudios de educación básica y de continuación con los estudios de bachillerato. Sin embargo y en la misma cara de la moneda de la migración, para aquellas migrantes que tienen la condición de refugio, la migración es la oportunidad, así sea forzada, de evitar la violencia que han sufrido en sus países de origen, especialmente en Colombia, mientras que para el caso de las mujeres retornadas, el retorno no ha significado mejorar las condiciones de vida con el proceso de retorno, sino todo lo contrario.

No obstante, las mujeres entrevistadas hubieran preferido no migrar, salvo aquellas que migraron y ahora viven el retorno. Para ellas el haber migrado fue una decisión acertada que, en su momento, tomaron sus padres o sus madres, más no así la decisión de retornar con o sin la familia o con una parte de ella.

En el caso de Diana⁵³, quien es del sur de Colombia y migró con su madre y hermanos hace cuatro años a Quito, aunque la migración fue difícil y la decisión fue tomada por su madre ya que tenía familia (hermanos) en Ecuador, ella considera el haber migrado como un acto voluntario aunque esto significó la ruptura de su familia nuclear.

Mi papá se quedó en Colombia porque se separaron, porque mi mamá quería venir acá y por otro problema más grave. Para mi migrar fue difícil, de pronto mi mamá habla con uno de mis tíos y decide migrar, aunque nosotros (Diana y sus hermanos) le dijimos que bueno pero esto tomó dos años porque nosotros vivíamos con mi papi y era muy difícil separarse de él. En Colombia nosotros estudiábamos, mi papá trabajaba y mi mamá no trabajaba. Cuando ya migramos mi mamá paso legal y nosotros no. Ahora estamos tratando de legalizar la visa. Nos hemos demorado en sacar los papeles por un problema de apellidos entonces mi mamá debe volver a Colombia para arreglar esto del apellido. Yo no pienso volver, me da miedo, aunque le extraño mucho a mi papi (Diana, estudiantes CBA).

Mientras que para Kasandra⁵⁴, de origen rumano y con un proceso migratorio previo a España, el acto de migrar, en este segundo momento, fue forzado y significó una pérdida afectiva y de vínculo con la familia ampliada. Su madre, de origen rumano y su padrastro oriundo de Quito, entablan una relación en España, donde nace su hermano, llegan a Quito por problemas judiciales ocasionados por la agresión de su padrastro a una ciudadana española, en un accidente automovilístico.

⁵³ Diana 16 años, colombiana, Rosario-Nariño, en conversación con la autora, mayo de 2016.

⁵⁴ Kasandra 17 años, rumana, en conversación con la autora. Mayo de 2016.

Migrar fue perder a mi familia, a mis primos que es la familia por parte de mi mamá, lo que pasa es que toda mi familia por parte de mamá vive en España, bueno casi toda y otra parte están dispersos por otros países. Cuando vine no me gustó mucho, es todo diferentes, las casas, el transporte público, las calles, la seguridad porque es peligroso y sobre todo mi barrio. Yo siento inseguridad aquí. Mi mami se fue a España por motivos de trabajo, ella me dejó en Rumanía con su mamá, o sea con mi abuelita. Luego de unos años mi abuela me llevó a España, me dejó con mi mamá y luego ella se regresó a nuestro país. Cuando fui a España yo era pequeña, vivíamos en Madrid y era bonito todo, las personas son buenas, aquí las personas son indecisas, vulgares. Yo definitivamente quiero regresar, tengo miedos por los estudios, por mi madre y mi hermanito pero yo no quiero quedarme aquí. Voy a esperar a cumplir 18 años y me regreso a España. Pero mi mami también ya está dudando en quedarse, ella también quiere regresar (Kasandra, estudiante CBA).

Tanto para María como para Diana, Kasandra y sus familias el motivo de migrar fue diverso; así, para María fue consciente y voluntario, mientras que para Diana fue aunque voluntario con un matiz forzado, lo que no sucedió con Kasandra que fue forzado y por decisión de su madre y su padrastro pero en todos los casos trazado como una estrategia de supervivencia y de hacer frente a una condición de crisis. Sin embargo, en los tres casos, sus familias se reconstruyeron, se transformaron en transnacionales ya que a lo largo de su estadía en Ecuador, los lazos, sobre todo afectivos no se han perdido y en otro caso, aunque en menor proporción, los lazos económicos.

Tal es el caso de María que a pesar de haber visto en la migración un acto de supervivencia en cuanto a lo afectivo, este fenómeno migratorio le permitió fortalecer lazos familiares afectivos y económicos, generando así nuevos lazos transfronterizos y que además le abren una puerta para considerar a su estado migratorio como transitorio “creo que por el hecho de haber migrado, por haber estado lejos de mi mamá la relación con ella se fortaleció y esto me abre una ventana para regresar a Colombia. Con lo que a veces le ayudo a mi papi a vender los CD de música le hago llegar a mi mamá algo de dólares porque para allá es más plata. Además, quiero terminar mis estudios, ir a la universidad y ser, en el futuro, médico cirujana”.

Y al igual que María, para Diana los lazos transfronterizos no se han roto; así y a pesar de no haber vuelto a su país no ha perdido el contacto con su padre.

yo tengo contacto todo el tiempo con mi papá a través de internet. Migrar fue doloroso por mi papi, aunque nos convenía venir por la delincuencia que hay en Colombia y mi hermano se involucró en la guerrilla, porque como usted sabe la guerrilla le dice *vamos, usted es joven*⁵⁵, y ya, no se puede hacer nada. Por esto nos tuvimos que desplazar allá, nos dieron una ayuda y lo que más nos convenía era salir de allá porque estábamos en peligro porque a veces pueden atacar a la familia y mi mamá nos dijo que necesitábamos protección y que aquí mis tíos nos iban a ayudar. Y el problema además fue que mi hermano que se involucró con la guerrilla es hermano solo por parte de papá y mi mamá se molestó con mi papá porque nos puso en riesgo a nosotros. Poco después de que nosotros vinimos acá, le encontraron a mi papá y estuvo amenazado de muerte porque mi hermano intentó salirse de la guerrilla, pero le dieron otra oportunidad y mi papá se fue lejos, a otro lugar y se fueron bajo el respaldo de desplazamiento y mi hermano hasta ahora está bajo ese respaldo (Diana, estudiante CBA).

Por otra parte, el caso de Kasandra tiene otro matiz debido a sus dos momentos migratorios. Así, en el primer caso los lazos transfronterizos no se dieron, probablemente, dice ella, “a causa de que en ese momento contaba con apenas 3 años de edad”; mientras que el segundo momento, se da cuando ella ya es una adolescente y por ello plantea que “yo sí me contacto con mi familia en España, pero no con los de Rumanía, aunque mi mamá sí habla con ellos, con los que quedan allá. Yo sé que mi mami hace, como dicen ustedes aquí, piruetas para mandar un poquito de dinero a mi abuela. Bueno siempre le ha ayudado lo que pasa es que ahora es más difícil porque no trabaja pero le sigue ayudando y mis tíos que están en España también le manda dinero”

Para María y Kasandra su condición migratoria, a pesar de haber llegado casi a cumplir cinco años y un año respectivamente, es temporal porque piensan regresar a sus países de origen. En este sentido, la migración en muchos de los casos es vista por las mujeres migrantes como transitoria y no como definitiva. Serán ellas, al cumplir 18 años de edad, quienes trazaran su destino y optaran por continuar en Ecuador o volver de donde vinieron aunque éste no sea, necesariamente, su lugar de origen de nacimiento, ratificando así lo que tanto para Martínez de Pisón (s/f) como para Blanco (2000) son los subprocesos migratorios, dándose otra fase migratoria que es la del retorno o incluso iniciar un nuevo movimiento migratorio a otro lugar de destino.

En cuanto a la toma de decisiones sobre la instalación, la búsqueda de empleo o la búsqueda de instituciones educativas, quienes tienen la palabra son los amigos o familiares que ya

⁵⁵ Las cursivas son mías.

viven por algún tiempo en el país de destino. Es aquí donde quienes ya se encuentran en el país de destino juegan un rol preponderante a través, primero, de las redes transnacionales y que luego se transforman en redes translocales. Así, es evidente que estas redes se han hecho presentes en los tres casos de vida presentados. Para María el haber tenido a su padre ya establecido en el lugar de destino implicó no solo mejorar su condición de vida sino también una oportunidad de hacer de la migración un tránsito seguro: “bueno cuando yo llegué tenía la ayuda de mi papi y llegué a su casa porque él ya estaba instalado porque como le comenté él vive aquí ya más de ocho años pero cuando el vino le ayudó un amigo, él le recibió en su casa por un tiempo, le ayudo a conseguir un trabajo hasta que él ya pudo hacerse solo. Yo se esto porque le conozco y él siempre habla de eso, de cómo le ayudó a mi papi”

El mismo caso sucedió para Diana y Kasandra, donde las redes transfronterizas han jugado un rol determinante para que la migración tanto en el antes como en el durante y el después se haya llevado con éxito. Así, para Diana, la presencia de sus tíos implicó tener dónde llegar y un trabajo seguro para su madre “cuando llegamos a Ecuador mis tíos nos ayudaron, llegamos a casa de una tía, estuvimos ahí por un año y mi tío Carlos que tiene un restaurante le dio trabajo a mi mami y ahora ya buscó otro trabajo a través de un vecino que le ayudó y tiene una pareja, en unión libre, que es ecuatoriano y él nos ayuda ahora”. Mientras que para Kasandra la familia de su padrastro también fue clave durante todo el proceso migratorio “cuando llegamos toda la familia de mi padrastro nos fue a recibir al aeropuerto, llegamos a la casa que es independiente del resto de la familia, nos ayudaron a instalar. Ahorita mi mamá cuida de mi hermano y mi padrastro es taxista porque un hermano suyo le ayudó a comprar el taxi y esas cosas que se necesitan para que trabaje. También al principio le ayudaban a mi mami con mi hermano y nos ayudaron a buscar colegio para mí”.

Aunque la decisión y el proceso migratorio de estas tres mujeres fue diverso, los tres casos se ajustan al concepto utilizado por Oso (1998) que ve el proceso migratorio como un desplazamiento de un lugar geográfico a otro, al desarrollo de actividades de la vida cotidiana y que ha durado más de tres meses con un tipo de migración voluntaria o forzada.

Por otra parte, los tres casos obedecen a los circuitos de contrageografía, afectando, positivamente, a la constitución de la unidad familiar ya que pese a los conflictos familiares vividos en los países de origen, el migrar modificó esta dinámica, permitiendo, por ejemplo, a María un cambio personal y generándose una cooperación transfronteriza con los que se quedaron en su país de origen, en especial con su madre, “para mí fue el de tomar la decisión de continuar mal y sin futuro en mi país o buscar un mejor futuro en Ecuador y creo que si

tendría que volver a migrar lo haría siempre y cuando haya alguien conocido en el lugar a donde voy porque es más fácil si hay alguien conocido a donde uno va. Es que la gente que está lejos de su país se ayuda y cuando llega algún conocido también le ayudan”

3. Los matices de la migración según la condición

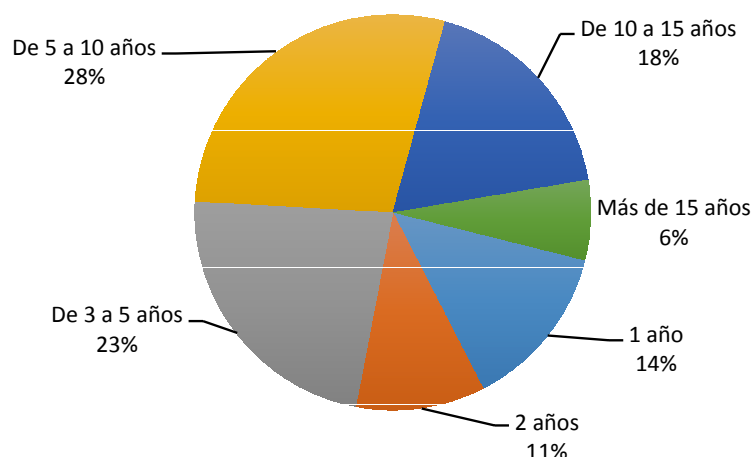
Si bien migrar es el desplazamiento de un lugar geográfico a otro, es el traspaso de división geográfica administrativa y que implique desarrollar actividades de la vida cotidiana y que tenga una duración de al menos tres meses, la migración es percibida de diferente manera, según la condición en la que se da, las percepciones y la subjetividad de las y los individuos.

Para aquellas migrantes que tienen la condición de refugio, el migrar es cambiar drásticamente su vida de un momento a otro, migrar es proteger sus vidas, es la supervivencia; así, el hecho de migrar implicó que la familia nuclear se movilice y en otros casos la familia extendida entendida ésta como los primos y los tíos.

En cuanto al tiempo éste puede variar desde los seis meses hasta los siete años e incluso más; su condición civil, en este grupo de mujeres varía entre solteras, con novio y de unión libre con parejas ecuatorianas, algunas tienen hijos, viven con hermanos, madres y padres y a más de estudiar algunas de ellas trabajan en lo que se presenta.

Considerando la variable de vivienda de toda la población migrante, el 52% de las estudiantes dice vivir de 5 a más de 15 años en Quito, el 25% dice vivir en Quito de uno a dos años y el 23% de tres a cinco años.

Gráfico No. 3.9 Años de vivir en Quito



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Relacionando los años de vivienda en Quito y ejercer el derecho a la educación, se puede identificar que el rezago escolar de las estudiantes, en su mayoría (52%), se produjo en la ciudad de Quito, mientras que para el 23% de estudiantes esta condición pudo haberse dado en sus lugares de origen y para el 25% restante esta condición puede tener las dos caras de la misma moneda, es decir, el rezago escolar pudo haberse provocado tanto en el lugar de origen como en la ciudad de Quito.

Esto evidencia que no necesariamente la condición migratoria es la detonante del rezago escolar, habiéndose identificado en el DMQ otras causas, por ejemplo el ser migrante y madre adolescente, el ser migrante y haberse incorporado prematuramente al ámbito laboral en busca de una mejor condición económica, el ser migrante y no haber tenido la oportunidad de contar con procesos adecuados de inclusión educativa, entre otros.

Esta población al momento de migrar tomó la decisión de hacerlo de manera voluntaria, así como de manera forzada en el caso de las refugiadas y de las retornadas y el acto migratorio en sí se lo realizó con o sin familia, habiendo el 22,4% migrado solas. De esta manera, la opción también es tomada individualmente o consensuada dentro del núcleo familiar y la causa más recurrente para los dos casos es el de buscar mejores condiciones de vida; en relación a la ciudad de Quito se considera a la capital ecuatoriana como el espacio geográfico que brinda mejores oportunidades en cuanto al acceso al trabajo y a los servicios básico así como a la educación. No obstante y como se menciona en líneas anteriores, esta búsqueda de una mejor condición de vida no siempre está ligada al ámbito educativo sino más bien al ámbito laboral.

Tabla No. 3.17 Con quién vino a vivir a Quito

Vino Usted solo o con su familia a Quito	Frecuencia	Porcentaje
Sola/solo	96	22,4%
Con familia	325	75,9%
No contesta	7	1,6%
Total	428	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por otra parte, otra lectura para la proporción de estudiantes que viven en Quito de tres a cinco años e incluso para aquellas que viven de uno a dos años y el acceder al servicio de la educación, puede ser que en los lugares de origen la educación no ha alcanzado los estándares necesarios para satisfacer este derecho o que la oferta es insuficiente en cuanto a la proporción de la demanda. No obstante, el DMQ tampoco ha podido satisfacer la necesidad de las estudiantes de ejercer su derecho a la educación, a pesar de que el MINEDUC ha garantizado la universalización de la educación, una oferta adecuada para la demanda existente y haber evidenciado estándares de calidad en la educación básica y de bachillerato.

De esta manera se sigue evidenciando que a pesar de los logros que el país puede haber obtenido en cuanto a la educación, hay una proporción considerable de adolescentes y jóvenes⁵⁶ que presentan un rezago escolar severo y dentro de éstos, aquellas y aquellos migrantes que habiendo migrado a la ciudad de Quito, no han podido ejercer su derecho a la educación.

Por otra parte y si bien la causa más recurrente para tomar la decisión de migrar es la búsqueda de mejores condiciones de vida, ya sea económicas o educativas, existen otras variables. Así, por ejemplo la variable de problemas en el lugar de origen está estrechamente relacionada con la condición de refugio. Para estas mujeres la violencia y la migración forzada van de la mano “muchas de nosotras desde muy pequeñas nos cambiábamos de casa en casa y no entendíamos por qué hasta que nos dimos cuenta que era por la guerrilla y porque nuestros hermanos mayores eran sometidos para pertenecer a la guerrilla. Casi no podíamos estudiar porque íbamos de barrio en barrio. Nos quitaron nuestras propiedades, nos despojaron de todo”.

En muchos de los casos, los estudiantes prefieren no debelar su condición de refugio, optando por la variable que se ajuste a su realidad de vida. Esto puede ocasionar que el porcentaje de refugiados en el CBA aumente considerablemente del 2% hasta al menos al 6%. No obstante,

⁵⁶ SERD, 2012: 35.000 en el DMQ.

para efectos del presente estudio, se respeta la variable *problemas en el lugar de origen*, escogida por las y los estudiantes, aunque el resto de datos revela su condición de refugio.

Así, la Tabla No. 3.18, revela que el 4% de las estudiantes migrantes han optado a la ciudad de Quito como destino y por haber tenido problemas en sus lugares de origen.

Tabla No. 3.18 Por qué vino a vivir a Quito

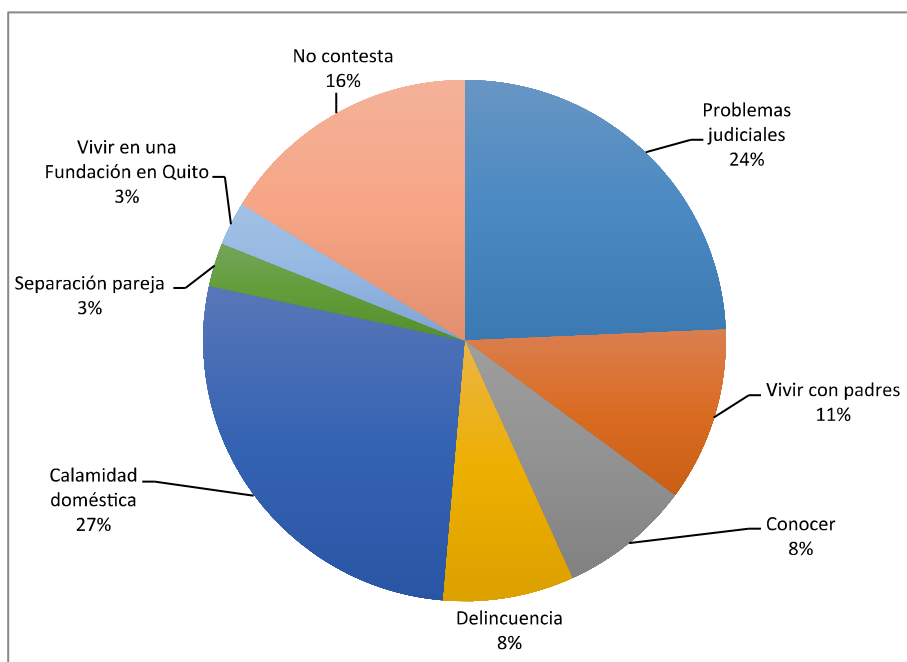
Porque vino usted o su familia a la ciudad de Quito	Frecuencia	Porcentaje
A buscar trabajo	62	14,5%
Cambio de lugar de trabajo	38	8,9%
Por estudios	74	17,3%
Por mejores servicios	15	3,5%
Buscando mejores opciones de vida	173	40,4%
Por problemas en lugar de origen	17	4%
Refugio	14	3,3%
Otros	27	6,3%
No contesta	8	1,9%
Total	428	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Así mismo, se observan otros motivos para haber migrado, siendo el más relevante el de calamidad doméstica, asociada ésta con temas económicos. No obstante y en términos generales, se observa nuevamente la constante de buscar mejores oportunidades de vida.

Gráfico No. 3.10 Por qué otro motivo vino a vivir a Quito



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por otra parte, la condición de vida de las mujeres migrantes internas, internacionales y de retorno es similar a las que tienen la condición de refugio, es decir su estancia en el país varía de los seis meses hasta los siete años, algunas de ellas son solteras, otras tienen pareja e hijos, viven con familiares o solas y de igual manera migraron solas o acompañadas de familiares. Pero el cambio geográfico es percibido de manera diferente.

Para las mujeres migrantes internas la migración se da por mejorar la calidad de vida, prioritariamente en el ámbito económico, seguido por mejorar sus estudios y por unanimidad, su referente de migración es la capital ecuatoriana porque se considera que en Quito hay más oportunidades de trabajo y para estudiar. En todos los casos la decisión de migrar fue voluntaria a pesar de que en muchos casos la decisión la tomaron las madres o los padres de familia, por lo que la migración no es vista como forzada, “migramos hace algunos años, algunas desde muy chiquitas otras hace menos años. Vinimos a Quito porque los hermanos mayores vinieron acá a estudiar; nosotras porque nos gusta más Quito; para buscar trabajo; por una mejor vida; por la separación de los padres, pero de todo, migramos para tener una mejor vida y una mejor economía, para hacer plata. A veces trabajamos cuando hay la oportunidad los fines de semana porque las que tenemos hijos a más de estudiar, cuidamos a los hijos. Al principio para las que migramos solas fue feo porque extrañábamos a la familia pero luego ya fue pasando”.

Por otra parte, para las mujeres con migración internacional⁵⁷, la migración se da por mejorar la calidad de vida, por cambiar situaciones de crisis complejas como la violencia, la condición de pobreza, la separación de los padres, entre otros. Así, estas mujeres comentan un abanico de razones que se vinculan directamente con mejorar la calidad de vida.

nosotras migramos por mejorar la vida, porque la economía en nuestros países no era buena. Muchas migramos también por problemas de violencia, por la vinculación de algún familiar con la guerrilla. También porque nuestras mamás tenían problemas con sus parejas y les trataban mal. Algunas de nosotras no entendíamos lo que significaba migrar porque éramos niñas y recién cuando llegábamos acá nos contaban lo que estaba pasando, o que se iban a separar nuestros padres, o porque la guerrilla, o porque la violencia o porque se habían quedado sin trabajo y ya no había plata para vivir. Migrar solo significaba cambiar de casa para las que vinimos chiquitas. En mi caso (Lorena) si sabía lo que era migrar porque yo ya estaba grande y sabía que era para mejorar económicamente, era buscar otro lugar para tener una mejor vida. Aquí estamos mejor, tenemos más tranquilidad e incluso podemos mandar un poquito de

⁵⁷ **Lorena** 19 años, Cali; **Ale** 16 años, Cali, **Teresa** 24 años, Cali, **Yesenia** 16 años, Nariño; **Janeth** 16 años, Medellín; **María** 16 años, Valle del Cauca.

dólares a la familia para ayudarles. Aquí estamos muy a gusto; ir a Colombia ya solo de visita porque además aquí ya tenemos pareja, hijos, y ya no pensamos volver (estudiantes CBA)⁵⁸.

Mientras que la decisión de migrar a lo interno del propio país (Ecuador), o la migración internacional pueden tener matices similares, no así el caso de refugio o del retorno⁵⁹ ya que para el primer caso la condición de migrar es vista como proteger la vida y para el segundo caso si bien migrar significó oportunidad, reunificación familiar, mejorar la condición económica de la familia y por lo tanto mejorar su calidad de vida, el retorno ha significado desestabilidad emocional y retroceso en todos los aspectos de la vida.

Para poder visualizar el contraste “positivo” de la migración y el “negativo” del retorno, según la percepción de este grupo migratorio, a continuación se dará un espacio significativo a las voces de las mujeres retornadas, donde además el enfoque de contrageografía para el caso de las mujeres retornadas puede incluso contradecirse con su percepción:

cuando nuestros padres migraron nosotras estábamos muy pequeñas, nos quedamos con nuestros abuelos, pero el retorno es diferente para todas porque algunas regresamos al país con papá y mamá, otras con mamá, hermanos y padrastros, otras solo con mamá y otras regresamos solas. Todas nos dedicamos a los estudios, somos solteras y no tenemos hijos, al menos las que estamos aquí. Nuestros padres migraron porque querían trabajar y hacer algo aquí en Ecuador y con el tiempo creo (Carmen) se fueron acostumbrando y decidieron quedarse allá, no creo que vengan la verdad, creo que se acostumbraron allá y cuando han venido de vacaciones creo que ven que aquí la cosa está más dura y además piensan en la edad que tienen y dicen *en qué voy a trabajar en Ecuador con mi edad, allá nadie me va a dar trabajo*⁶⁰ y como que piensan que la vida allá en ese sentido es más fácil. En otros casos cuando migraron los papás, nuestras mamás sintieron la presión de la familia para irse porque les decían que cómo dejan que sus maridos se vayan solos, que van a perderlos. Si, a muchas mamás les pasó eso. Fueron a España, según lo que nos cuentan, porque en esa época cuando migraron era súper bueno, se ganaba bastante dinero y podían mandar plata acá, por ejemplo ellos mandaban, cómo le digo (Leonor) 500 euros y aquí te llegaban 2.000 dólares, el cambio era bastante bueno. Lamentablemente no todos

⁵⁸ Estudiantes con migración internacional, en conversación con la autora, mayo de 2016.

⁵⁹ **Leonor**, 17 años, es cuencana, migró a España a los 2 años y vivió allá hasta los 15 años; **Carmen**, 16 años, es riobambeña, sus padres migraron cuando tenía 11 meses de nacida se crió en el Oriente con sus abuelos y migró a España a los 7 años y vivió allá hasta los 15 años; **Arena** 18 años, es quiteña, sus padres migraron cuando tenía un año y migró a España cuando tenía 4 años y vivió allá hasta los 15 años; **Gaby** 16 años, es quiteña, sus padres migraron cuando tenía un año y medio, fue a Italia cuando tenía nueve años y vivió allí casi tres años, **Joselín** 17 años, es quiteña y migro a España cuando tenía 7 años y vivió allá diez años.

⁶⁰ Grupo focal mujeres retornadas: la edad de las madres y los padres, para este segmento de la población, oscilan entre los 38 y 60 años.

invertieron aquí y ahora no tienen nada aquí, pero otros sí tienen una casa, un carro, un negocio o han prestado plata a la familia (Estudiantes CBA)⁶¹.

Por ejemplo ellos en un mes pueden hacer 2.000 euros y eso les da para vivir bien y aquí es diferente para ganar eso necesitas ser gerente o el presidente entonces es como que allá la vida es una mejor vida. En realidad en todos los casos nuestros padres migraron por tener una mejor vida, porque la economía aquí era mala pero no a todos les fue bien y también por la crisis que hay allá y por eso decidieron regresarse acá porque dicen que aquí las cosas iban a ser mejor pero que va, aquí las cosas son más difíciles como quiera que se vea. Allá vivíamos bien, nuestros padres como sea ganaban dinero aquí ni trabajo tienen, todo es más caro, los estudios son diferentes, la gente es diferente, son muy cerrados, egoístas. Como fuimos pequeñas nunca nos sentimos rechazadas, nunca sentimos discriminación hacia nosotras pero sí hay discriminación entre españoles y españoles, entre ecuatorianos, entre españoles y africanos. Cuando nos llevaron algunas no queríamos, al principio, irnos, no queríamos dejar a los abuelitos pero otras ni nos acordamos porque éramos muy pequeñas. En algunas ocasiones se van los dos juntos (papá y mamá) y en otras ocasiones se va primero el papá y luego la mamá sola o con los hijos, pero también a veces se van las mamás primero y luego los papás. La gente cree que cuando estamos chiquitas no sentimos el cambio de irnos a otro país pero no es así, si lo sentimos, sentimos miedo, nos produce angustia aunque tengamos tres o cuatro años. A menos que seas muy pequeña (Arena). Luego ya es distinto. Otro problema es cuando se separan y el uno se va lejos, por ejemplo cuando se van las mamás es súper duro, pero luego cuando nos llevan se mejoran las cosas, el problema se da cuando ya estamos acostumbradas y ya han pasado años y nos dicen que tenemos que volver a Ecuador (estudiantes CBA)⁶².

Es en este punto que se da el quiebre, sin dejar de lado que la migración tiene matices entre lo que puede ser visto como positivo y lo sentido como negativo, cuando la estabilidad emocional se ve fracturada y la condición de retorno implica adaptación cultural, adaptación escolar, adaptación a nuevas dinámicas familiares. De esta manera, el fenómeno migratorio comparte características similares con el retorno en cuanto a si es voluntario o forzado y en cuanto a la decisión, por parte de aquellas mujeres que retornan, de que si será temporal o definitivo. Sus voces evidencian una fuerte desestabilización emocional siendo la causante, en la mayoría de los casos, el abandono escolar.

Tanto en el caso de las mujeres en condición de migración interna como internacional, de refugio y retorno, los circuitos de conrtrageografía han sido rentables y han generado beneficios en el caso de haber emigrado y ha sido la migración una estrategia para hacer

⁶¹ Estudiantes retornadas, en conversación con la autora, mayo de 2016.

⁶² Estudiantes retornadas, en conversación con la autora, mayo de 2016.

frente a situaciones de crisis, principalmente económicas, lo que no sucede, según la subjetividad de las mujeres retornadas, como se evidencia en el caso del retorno.

Así, la crisis internacional de 2008, sentida con mayor fuerza en los principales países de destino de la migración ecuatoriana, generó un proceso de retorno de varias de las familias al país y en otros casos de alguno de los miembros, frecuentemente los pequeños (hijas e hijos), quedando aún en los países de destino las madres y los padres.

cuando volvemos solas y los abuelitos están aún vivos regresamos a vivir con ellos pero cuando ya han muerto la cosa se complica porque nos mandan a vivir con los tíos, que para nosotras son completamente desconocidos y cuando tenemos hermanos y volvemos todos, nos separan porque cada uno va a una casa diferente, es muy duro. Por habernos hecho retornar estamos muy dolidas con ellos (con los padres), queremos regresar. Sabemos que para ellos al principio fue duro, pero luego encontraron trabajo, alquilaron un piso y empezaron a tener sus cosas y les empezó a ir bien. Para nosotras migrar fue mejorar, fue bonito, se conoce gente nueva, cosas nuevas aunque se extrañan cosas que aquí hay y allá no hay. Es triste también si los papás se separan y se hacen de otro hogar y tienen hijos porque las mamás sufren mucho. En la crisis del 2008 muchas familias lo que hicimos fue cambiar de ciudad en España, buscando trabajo; era más fácil dejar las grandes ciudades e ir hacia los pueblitos, al campo a pesar de que el trabajo ahí es más duro se aguantaron, las cosas subieron de precio pero muchos aguantaron la crisis. Aquí con crisis o sin crisis, no estamos nada bien y aunque hemos retornado, para las que estamos solas, queremos volver y volver a estar con nuestros padres (estudiantes CBA)⁶³.

Esto conllevó a situaciones complejas de vida, por ejemplo, hijos e hijas retornados que no se adaptan fácilmente a sus antiguos procesos culturales, que viven en un contexto emocional de vulnerabilidad, y madres con sentimientos de frustración por no haber podido sostener ni económicamente ni emocionalmente a sus hijas e hijos o viceversa en el caso de inmigrar. En este sentido, el papel que juega la familia en las dinámicas migratorias es fundamental no solo en el aspecto económico sino también en el campo emocional, aspecto que muchas veces es olvidado por el sistema educativo.

De esta manera, comprender las nuevas migraciones o las nuevas formas de migrar desde la globalización y las contrageografías, entendidas éstas, según Sassen (2003), como aquellos circuitos que si bien tienen una alta heterogeneidad, comparten la característica de ser rentables y generar beneficios a costa de quienes están en una condición desventajosa, es entender que las mujeres migrantes, objeto de este estudio, y sus familias ven en la migración

⁶³ Estudiantes retornadas, en conversación con la autora, mayo de 2016.

estrategias de supervivencia para hacer frente a situaciones de crisis, entendida éstas en todos los niveles.

Por otra parte, los circuitos de contra geografías en las cuales las mujeres desempeñan o tienen un rol fundamental, tanto en el caso de la migración internacional como el refugio, la migración interna y el retorno, afecta a los patrones de género y a la constitución de las unidades familiares ya que como unidades domésticas transnacionales las formas de solidaridad y cooperación transfronteriza se ven evidenciadas. Al momento de migrar estas personas acuden a las redes transfronterizas con el fin de apoyarse antes, durante y después del proceso migratorio y por otra parte, estas familias, especialmente las mujeres se vuelven, en muchos casos, en proveedoras y autónomas de los hogares dejados en los lugares de origen.

Es así que para el caso de las mujeres en condición de refugio, muchas veces tener alguien en el país de destino se vuelve fundamental: “vinimos acá (Quito) porque aquí ya había alguien, algún pariente y nos dijeron que aquí hay posibilidades de vivir y de estudiar mejor. Nosotras nos vimos forzadas a migrar por la guerrilla, nosotras allá teníamos todo, las familias tenían trabajo estable. Por ejemplo en mi caso (Luisa), mis abuelos tenían propiedades en Tolima y se las dejaron a mis papás y a mis tíos y para qué, para que venga la guerrilla y se las roben. Entregamos las propiedades para que tengamos paz pero el acoso siguió y nos perseguían a todos lados y por eso migramos. Mientras todo esto sucedía dejé de estudiar por miedo, ya no era seguro”.

Caso similar, aunque la causa para migrar es diferente, es el de las mujeres con migración interna, quienes también al momento de su llegada pudieron encontrar la ayuda de alguien.

cuando llegamos nos ayudó algún conocido, un amigo, o un familiar y las que migramos con la familia también tuvimos ayuda de algún pariente que ya vivía algunos años aquí en Quito. Las que nos separamos de los papás fue feo porque vinimos con nuestras mamás pero los papás se quedaron allá y en algunos casos también nos dividimos los hermanos, unos se fueron con el papá y otros con la mamá. Las que migramos solas tomamos la decisión de hacerlo aunque la familia se oponía. Sí vamos de visita a la casa pero ya no es lo mismo porque ya no es nuestra casa, somos visitantes y llegamos con algo de comida, dejamos un poco de plata a los papás, ayudamos a los hermanos menores para comprar los uniformes, la lista de útiles. Vinimos a Quito porque es mejor, porque la gente es amable y porque las que vinimos con la familia fue porque nuestros padres decidieron venir acá. En algunos casos de nuestras mamás que decidieron migrar fue duro para ellas porque la familia no les apoyó, muchas veces les trataron

mal pero ellas lograron sacarnos adelante y además ayudan en la familia, mandan plata. Y las que vinimos solas también pasamos por eso, pero ahora ya no, ahora nos ven diferente, nos respetan porque estamos bien, estamos estudiando lo que en nuestras ciudades no hubiéramos podido hacer y porque también les ayudamos. La idea de migrar es buscar una vida mejor, es hacer una nueva vida lejos de la familia. Ha sido difícil y creemos que económicamente estamos un poquito mejor que nuestros familiares pero no es mucho mejor, pero si es mejor. Creemos también que si hemos conseguido una mejor vida, no mucho pero mejoró nuestra vida porque entramos a estudiar, porque conocimos a nuestras parejas y tuvimos hijos. Aquí de todas maneras tenemos más opciones que de donde somos (estudiantes CBA)⁶⁴.

La misma condición de redes transfronterizas se evidencia en las mujeres con migración internacional: “vinimos a Quito porque aquí ya estaba algún familiar (un tío, una tía, un primo, un hermano mayor) o algún conocido que nos podía ayudar hasta que encontremos un lugar para vivir y un trabajo para nuestros padres”.

Y de igual forma, estas redes se hacen efectivas en el caso de las mujeres retornadas pero no son tan relevantes al momento del retorno como en el momento de haber emigrado: “la mayoría de nuestras familias recibió ayuda cuando llegó a España, algún amigo, algún familiar, algún conocido les dio la mano, pero en otros casos llegabas y te tocaba convivir con personas que no conocías y a veces tenían que dormir en el suelo. Otros papás cuando llegaron no conocían a nadie pero como allá hay bastantes ecuatorianos, se fueron conociendo y les fueron ayudando, se vuelven así como una familia grande que todos se conocen y se ayudan. También están los curas de las iglesias que ayudan a los que recién llegan, les dan un lugar para dormir y les ayudan a buscar trabajo, los curas son de allá (España)”.

Por otra parte, para López y Lora (2014) el fenómeno migratorio trae como consecuencia, entre otros, la desestructuración familiar y ésta trae como consecuencia la creación de nuevas familias, fenómeno que se produce a partir de las situaciones adversas y parecidas que viven las y los migrantes. No obstante, en muchos casos la decisión de migrar se da por la desestructuración familiar también en los países de origen, lo que obliga, en la mayoría de casos, a que las mujeres migren con sus hijos y en otros casos que sea el padre el que decida dejar el país de origen, pero solo.

Y aunque en algunos casos la migración no fue producto de un proceso de globalización económica, produjo una transformación en los sujetos y ajustes en la estructura de la familia, trascendiendo el tema material-económico y dando fuerza a los lazos afectivos. En efecto, en

⁶⁴ Estudiantes con migración interna, en conversación con la autora, mayo de 2016.

algunos casos la migración dio un rol determinante a las mujeres migrantes tanto a nivel familiar como personal, propiciando en ellas un desarrollo humano y de género, ya que amplió sus oportunidades y fortaleció sus capacidades humanas, potenciando sus intereses prácticos y estratégicos, ratificando así el concepto de desarrollo humano que plantea Sen (2003).

Un caso particular pero no menos importante es el de aquellas mujeres quiteñas⁶⁵ que han vivido el fenómeno migratorio a través de su familia nuclear donde la crisis económica fue un detonante para migrar, donde el contacto es más relevante con las madres que con los padres cuando hay una separación o la conformación de nuevas unidades familiares, donde se intentó la reunificación familiar que al final no se llevó a cabo por varias causas: el imaginario respecto a la migración, entendido éste como una mejor calidad de vida vinculada con el aspecto económico, no corresponde siempre a la realidad; frecuentemente los salarios en los lugares de destino no permiten llevar a cabo los planes de vida de las mujeres y de los miembros de la familia, lo que limita las opciones de reunificación familiar.

En este sentido y en contra posición de la mirada de las mujeres emigrantes, donde la migración fue positiva y acertada para mejorar la calidad de vida, para las mujeres que vivieron el fenómeno migratorio a través de los progenitores, mejorar la calidad de vida no se dio ya que sus progenitores no pudieron alcanzar la meta de reunificar a la familia porque las condiciones económicas no lo permitieron “nuestros padres migraron cuando éramos muy pequeñitas. En mi caso (Andrea) también migraron mi papi y mi mami pero en el tiempo que estuvieron en España tuvieron muchos problemas y se separaron y ninguno regresó, se quedaron allá y para conveniencia de ellos me dejaron con mis abuelitos y mi papá ya se hizo de otro hogar; ellos se fueron cuando yo tenía un año pero nunca me llevaron y me decían que cuando las cosas se mejoren me iban a mandar a ver pero hasta ahora sigo esperando. A veces hablábamos pero luego con mi papá ya dejé de hablar porque ya tiene otro hogar. O sea si tenemos contacto con ellos pero más con nuestras mamás que con nuestros papá, incluso casi ni los conocemos”.

Para estas mujeres, la migración de su familia nuclear es entendida, también, como mejorar la calidad de vida. No obstante, esta meta fue tomando otros matices que dificultaron la reunificación familiar “ellos se fueron para tener algo y hacer dinero y tener un mejor estatus

⁶⁵ **Miriam** 17 años, vive con su abuelita; **Andrea** 16 años, vive con sus abuelitos; **Alba** 22 años, vive con su esposo; **Gaby** 17 años, vive con sus abuelitos.

económico pero en el caso de los papás ellos se hicieron de otro compromiso y se olvidaron de nosotras, pero también en otros casos si mandaban plata a su familia, o sea a nuestros tíos por parte de padre para que ellos compren una casa, o un terreno, o un negocio y cuiden hasta que ellos regresen pero eso no sucedió, porque no han regresado, pero si tenemos otras amigas que los papás han regresado. También en nuestro caso nuestros padres al comienzo mandaban dinero pero luego ya no porque la crisis económica allá está muy complicada, nos hubiera gustado que nunca se hubieran ido”.

Capítulo 4

Análisis de las dinámicas de inserción y re escolarización de las mujeres jóvenes migrantes en el contexto educativo regular y en el CBA

Algunas de nosotras nos embarazamos y dejamos los estudios pero ahora queremos estudiar por los hijos, por darles un mejor futuro. Otras dejamos de estudiar porque no nos dan cupos, o por la edad, luego cuando nos dan el cupo nos tratan mal y bueno si hay que ser honestas otras hemos tenido algunos problemas más serios con malas compañías pero ahora por los hijos y por nosotras mismo tenemos que ser alguien en la vida. Ojala pudieran ver que la hemos tenido difícil, ha habido problemas, no todas tenemos una vida tranquila y por eso nos juzgan y nos niegan la oportunidad de estudiar. Dígame, por qué pasan esas cosas?.

(María, 16 años. Estudiante migrante interna)

Este capítulo corresponde al análisis de las dinámicas de inserción y re escolarización de las mujeres migrantes en el contexto educativo regular y del CBA para posteriormente analizar las relaciones de género en el CBA. Su complemento corresponde a la identificación de los alcances de sus logros académicos; y, finalmente las causas que podrían afectar la continuidad de los estudios de bachillerato para esta población objetivo.

1. Retomar los estudios en la educación regular

Los flujos de migrantes, tanto internos como internacionales, con condición de refugio y retorno, demandan de servicios y del ejercicio de sus derechos en la ciudad de Quito, siendo uno de los principales el de educación, cuyo acceso y ejercicio, indistintamente del lugar de procedencia, está garantizado constitucionalmente y constituye uno de los lineamientos de la política migratoria. No obstante, muchas de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes migrantes y en especial mujeres adolescentes de entre 15 y 25 años de edad presentan importantes niveles de rezago escolar, lo que dificulta su incorporación al sistema de educación regular.

Es importante evidenciar que poder culminar los estudios en el sistema de educación regular puede ser igual de complejo en una institución fiscal como fiscomisional, municipal o privada, aunque para aquellas mujeres, población objetivo de la presente investigación, que toman la decisión de retomar sus estudios, como lo demuestra en porcentajes la Tabla No. 4.1,

su primera opción es hacerlo en una institución educativa fiscal, con un 76,9% y en menor proporción con un 2,5% en una institución educativa fiscomisional.

A pesar de que el imaginario con respecto de las instituciones educativas privadas por tener cierto carácter de autónomas y por ende índices más significativos de inclusión como de estrategias de capacitación a la planta docente para adquirir herramientas que puedan contribuir para reducir el rezago escolar, esto en la práctica no se da y terminan siendo parte del sistema expulsor de la población migrante, llegando así a ser parte de los marcados modelos educativos que no desarrollan procesos de inclusión educativa.

Tabla No. 4.1 Tipo de institución educativa dónde estudio antes

Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje
Fiscal	1021	76,9%
Fiscomisional	33	2,5%
Municipal	86	6,5%
Privado	176	13,3%
No contesta	12	0,9%
Total	1328	100%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Así, lo que se ve en la tabla que nos precede, se refleja en el relato de María quien comenta que a pesar de que al momento de llegar a Quito su intención era el de continuar sus estudios, esta meta tuvo muchos tropiezos por la falta de documentación; no obstante se logró su ingreso, lo que no duro por temas de discriminación de los cuales fue víctima. Ella dice:

cuando llegué a Quito, el ingreso a una institución educativa se dificultó primero por ser colombiana y luego por no tener la documentación completa que nos pedían en los colegios para que me den un cupo y además yo tenía la visa de turista y fue casi imposible entrar a estudiar. Mi papá después de haber dado muchas vueltas logró legalizar mis documentos y pude entrar a estudiar de manera regular. Pero donde entré había una señora a la que yo, por ser colombiana, no le caía bien y me la tenía montada todo el tiempo por ser colombiana, entonces me expulsaron por un lapso de dos semanas que por ser malcriada y las ganas de estudiar se me fueron y no terminé el año lectivo y la consecuencia fue la pérdida del año⁶⁶.

Este tipo de casos se vuelve aún más complejo entre las mujeres refugiadas quienes comentan que las instituciones educativas son miopes al no considerar que es muy difícil no tener la documentación necesaria para ingresar a una institución educativa regular: “cuando llegué aquí a Ecuador (Luisa) no me querían recibir y si me recibían tenía problemas con los profesores, (...) por ser colombiana y por no tener los papeles pues no entienden en los

⁶⁶ María (estudiante CBA), en conversación con la autora, mayo de 2016.

colegios que tenemos que salir soplados, sin nada, sin papeles, uno no tiene tiempo para sacar papeles”. Al menos, dice Luisa, pasaron tres años para empezar a estudiar. “Después cuando uno ya logra conseguir un cupo viene el problema porque uno no se sabe el Himno Nacional, que el Escudo, que la historia de Ecuador”.

Así, las dificultades educativas no se atribuyen principalmente al individuo sino al sistema y a los modelos educativos. “El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas” (Blanco 2006, 18).

Así mismo, el propio proceso migratorio puede generar una dinámica diferente de las estudiantes en sus actividades académicas puesto que “remueven vidas, reconfiguran contextos, redefinen dinámicas y relaciones en todos los ámbitos y dimensiones; y, que marcan nuevos ritmos y cotidianidades (personales, familiares, comunitarias, etc.) en sus distintas fases o momentos” (Hernández, Maldonado y Calderón 2010, 6).

De manera general, la oferta educativa regular no hace distinción de las condiciones o características particulares de los diversos segmentos de población, dan por hecho que los y las estudiantes tienen como única ocupación el estudio, por lo que el sistema educativo regular se ha estructurado, tanto en contenidos como en su funcionamiento (horarios de clase, el calendario escolar, las prácticas escolares cotidianas como el tipo de tareas que se solicitan, el sistema de evaluación, los materiales didácticos, etc.) para atender a estudiantes a “tiempo completo”. En la práctica, solo un porcentaje limitado de la población estudiantil cumple esta característica. Para la mayoría de estudiantes, especialmente de los sectores que viven situación de pobreza y exclusión, la asistencia a la escuela es una más de las varias actividades que deben realizar.

Esto limita el concepto de lo que es la inclusión educativa, mismo que está relacionada con “la idea de que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a una educación inclusiva que implica equivalentes oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas independientemente de sus antecedentes sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades” (UNESCO 2010, 1).

Desde esta perspectiva, la inclusión no solo involucra el acceso, la calidad y los logros de todas y todos los alumnos desde una mirada plural, sino enfrentar los sistemas de exclusión, segmentación y discriminación que se dan por tener la condición, por ejemplo, de migrante. Esta condición en muchos casos y por diversas circunstancias, llevan a estas mujeres a no tener la documentación necesaria para la legalización de la matrícula, lo que dificulta retomar los estudios de manera oportuna y a tiempo, provocando así primero el abandono escolar que luego desemboca en el rezago escolar severo, extendiéndose a la falta de procesos educativos flexibles que permitan nivelar la sobre edad educativa.

De esta manera, para Vera, González y Alejo (2011) si bien la condición migratoria puede ser un detonante que limita el acceso y permanencia del alumnado en las escuelas, otro factor importante y que puede ser el de mayor causa para esta población, es, además de la falta de documentación al momento de la matrícula, la falta de personal para atender estos problemas específicos como son también la nivelación de sobre edad en cuanto a la escolaridad.

Es así que para Diana, el hecho de haber ingresado a una institución educativa regular, no garantizó ni su nivelación, ni su continuidad de los estudios: “como aquí el estudio es bien diferente fueron tres años que me retrasé y a mí me ingresaron desde quinto año y estuve hasta séptimo año pero ya tenía más edad que mis compañeros para cuando tenía que entrar a octavo de básica y no pude seguir estudiando, es que me bajaron los años cuando vine que porque no sabía algunas cosas”.

Otro de los factores que ya se ha mencionado y que inducen para que las mujeres migrantes retomen o no sus estudios es la discriminación a la que se encuentran expuestas en las instituciones educativas, principalmente por parte de los docentes, quienes reproducen esta discriminación hacia el resto de la comunidad educativa. Lorena comenta haberse encontrado con un docente que la discriminó: “me topé con un profesor que me discriminaba, porque no eran mis compañeros sino que luego ellos empezaron a repetir lo que el profesor decía *que colombiana vaga, colombiana de pacotilla*, ahí empezó el problema y por eso me salí de la escuela y deje de estudiar por tres años”. Y aunque el porcentaje que muestra la Tabla No. 4.2 puede, a simple vista parecer bajo, corresponde al 47.4% de estudiantes migrantes que han retomado sus estudios en el CBA.

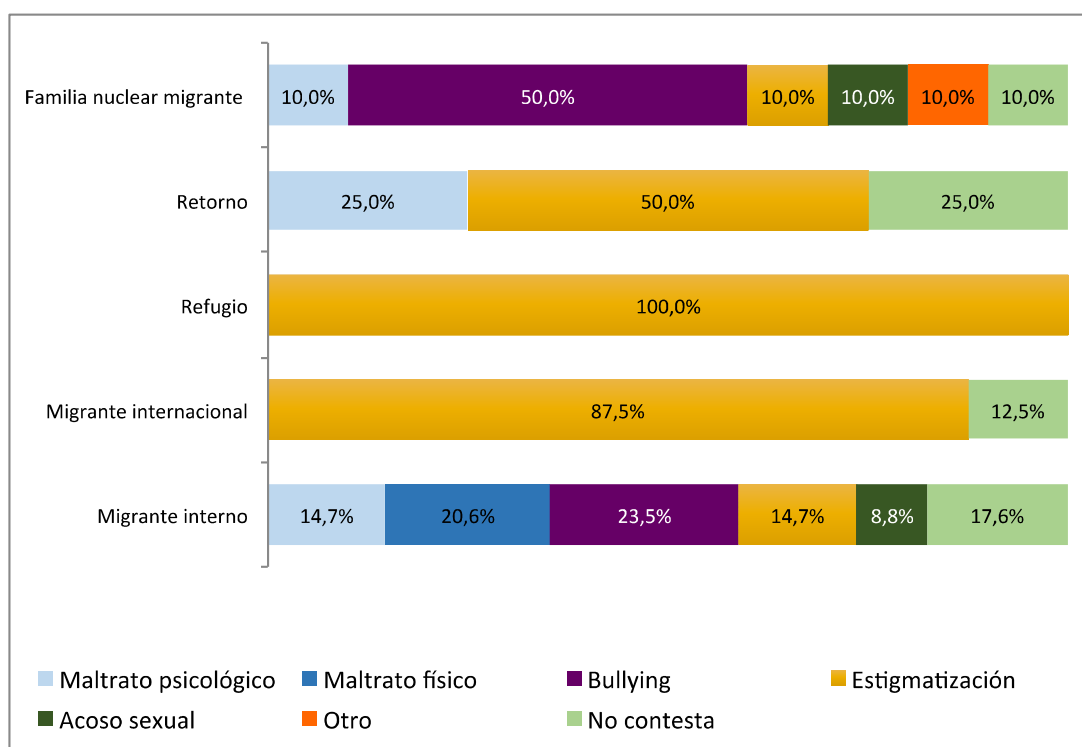
Tabla No. 4.2 Discriminación en el anterior colegio

¿ Sufrió algún tipo de discriminación, violencia o maltrato en el anterior colegio que estudiaba?	SI		NO	
	Frecuencia	%	Porcentaje	%
Migrante interno	28	7,9%	315	89,0%
Migrante internacional	7	14,3%	40	81,6%
Refugio	3	21,4%	11	78,6%
Retorno	3	3,8%	74	94,9%
Familia nuclear migrante internacional	9	8,3%	99	90,8%
Sin condición migratoria	64	8,9%	647	89,6%
Total	114	8,6%	1186	89,4%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Esta discriminación no siempre obedece a su condición migratoria sino a múltiples factores como el maltrato/violencia, la discriminación psicológica o física asociadas a las necesidades educativas especiales vinculadas o no a la discapacidad, bullying, estigmatización, acoso sexual, embarazo. Así, para las mujeres migrantes internas el bullying es la discriminación más fuerte a la que se han visto expuestas con un 23,50%, al igual que aquellas mujeres con familia que ha migrado pero con un porcentaje que alcanza el 50%, mientras que las mujeres migrantes internacionales han sufrido temas de estigma por el hecho de ser extranjeras, especialmente aquellas de procedencia colombiana con un 87,50%, al igual que las mujeres refugiadas con un alarmante 100% y las mujeres con condición de retorno con un 50%.

Gráfico No. 4.1 Otro tipo de discriminación que sufren las mujeres migrantes



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Estas cifras también alcanzan al resto de la población del CBA, es decir a aquellas mujeres sin una condición migratoria, siendo el tema del bullying⁶⁷ el más recurrente con un 25,40% y seguido de maltratos psicológicos y físicos con un 21,40% para los dos casos. Y en números absolutos para toda la población el bullying alcanza el 23,80%, seguido del maltrato psicológico y físico con un 17% respectivamente.

Entre todas las posibles causas de discriminación de las cuales son víctimas estas mujeres, sus voces se conjugan indistintamente de su condición migratoria; así, aquellas que son migrantes internas relatan haberse sentido discriminadas, por ejemplo, por sus embarazos: “cuando estaba en otro colegio (Karina) me embaracé y los profesores y mis compañeros me discriminaron y por eso dejé de estudiar”

Otras mencionan al bullying como la causa más frecuente de discriminación, atribuyéndose su causa a cualquier motivo: “cuando llegamos a Quito sí entramos a estudiar a otros colegios pero había bullying porque éramos de otras provincias, pero también por otras cosas como por ejemplo el cabello o porque somos flacas o gordas o lo que sea”.

No obstante, en el caso de las mujeres con migración internacional y especialmente para aquellas que son colombianas, la discriminación es un detonante para el abandono escolar.

allá no es que no estudiábamos, si estudiamos pero al llegar acá nos tomaron unas pruebas disque para comprobar cuánto sabíamos y nos bajaron los años. Luego aquí dejamos de estudiar porque no nos gustaba cómo nos trataban los licenciados. Aquí, siendo honestas, si usted es de otro país es muy difícil entrar a estudiar y peor si es colombiana porque de los colombianos piensan lo peor. Además aquí con papeles o sin papeles, con visa o sin vida, con la Tarjeta Andina o sin ella a uno ya le oyen el habladito y le ponen un montón de trabas, que es que no hay cupo, que es que sabemos menos, que es que nos quieren bajar uno o dos años. Y si viera los profesores, ellos son muy racistas con los colombianos, ellos son los peores. Aquí confunden la manera de hablar, si una habla duro es malcriada y si habla muy suave se la suben a una⁶⁸.

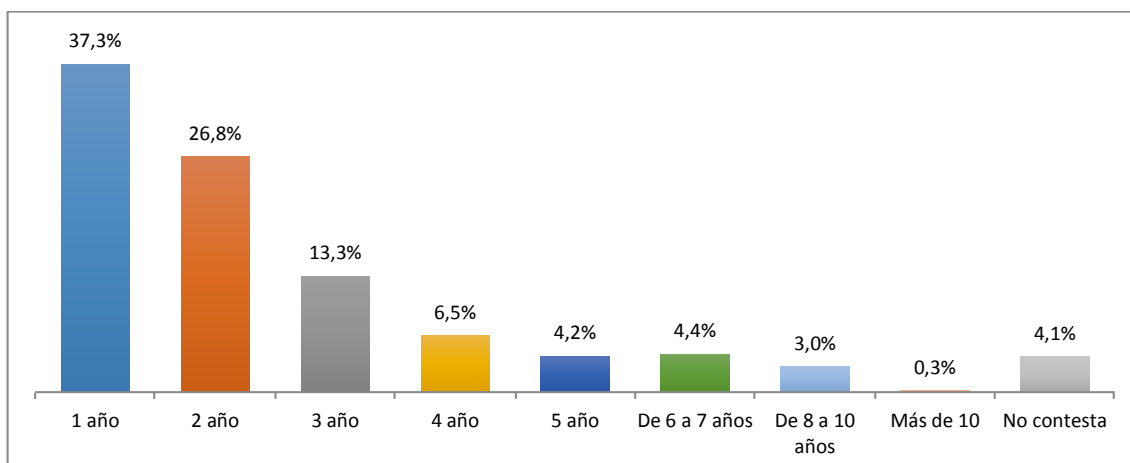
Con todos los elementos mencionados con respecto al abandono escolar, se debe evidenciar la magnitud de rezago escolar de la población del CBA. Para esto, se debe analizar y reflejar los años de rezago escolar sobre el universo de estudiantes con respecto de la población migrantes; así, el Gráfico No.4.2 revela los datos del universo estudiantil con rezago escolar,

⁶⁷ El bullying es visto como una acción de acoso prolongada y sistemática de una alumno por parte de otro o de un grupo y está compuesto de conductas que incluyen burlas, aislamiento, amenazas, agresiones físicas, entre otras varias. Disponible en: <https://www.clikisalud.net/bullying-y-violencia-escolar-cual-es-la-diferencia/>.

⁶⁸ Estudiantes con migración internacional, en conversación con la autora, mayo de 2016.

mientras que la Tabla No. 4.3 (A) y (B) los datos de rezago escolar de las estudiantes migrantes.

Gráfico No. 4.2 Años de rezago escolar del universo de estudiantes



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Tabla No. 4.3 (A) Años de rezago escolar en mujeres migrantes

¿hace cuántos años dejó de estudiar?	Migración Interna		Migración Internacional		Refugio		Retorno	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1 año	116	32,8%	19	38,8%	3	21,4%	34	43,6%
2 año	81	22,9%	16	32,7%	7	50,0%	24	30,8%
3 año	50	14,1%	8	16,3%	2	14,3%	6	7,7%
4 año	27	7,6%	3	6,1%	0	0,0%	3	3,8%
5 año	20	5,6%	1	2,0%	1	7,1%	4	5,1%
De 6 a 7 años	28	7,9%	2	4,0%	0	0,0%	2	2,6%
De 8 a 10 años	15	4,3%	0	0,0%	0	0,0%	5	6,4%
Más de 10	1	0,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%
No contesta	16	4,5%	0	0,0%	1	7,1%	0	0,0%
Total	354	100,0%	49	100,0%	14	100,0%	78	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Tabla No. 4.3 (B) Años de rezago escolar en mujeres migrantes

¿hace cuántos años dejó de estudiar?	Familiar nuclear migrante internacional		Sin condición migratoria		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
1 año	50	45,9%	272	37,7%	494	37,3%
2 año	28	25,7%	200	27,7%	356	26,8%
3 año	15	13,8%	95	13,2%	176	13,3%
4 año	2	1,8%	51	7,1%	86	6,5%
5 año	3	2,8%	27	3,7%	56	4,2%
De 6 a 7 años	4	3,7%	23	3,2%	59	4,4%
De 8 a 10 años	2	1,8%	18	2,4%	40	3,0%
Más de 10	0	0,0%	3	0,4%	4	0,3%
No contesta	5	4,6%	33	4,6%	55	4,1%
Total	109	100,0%	722	100,0%	1326	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Este rezago escolar está asociado, en buena medida, a su propia situación de migración; no obstante, las razones de este problema a nivel general son varias, frecuentemente entrelazadas, con una connotación de género que describen su situación de vulnerabilidad.

A más de los niveles de pobreza, hay otros problemas como problemas familiares, su incorporación prematura en el trabajo, el limitado enfoque inclusivo del sistema de educación, embarazos prematuros, que les conduce al abandono de manera temporal y en muchos casos definitiva de sus estudios, factores de rendimiento académico bajo, la no promoción del año escolar sin opción a intentarlo de nuevo, presiones y maltrato docente por el hecho de ser mujer y si es el caso de ser mujer, indígena, afro descendiente o migrante la situación es aún más alarmante, relaciones inadecuadas de género que desembocan en discriminación o, la falta de documentación y la falta de estrategias adecuadas y pertinentes para lograr la nivelación educativa entre edad y escolaridad.

Tabla No. 4.4 (A) Por qué dejó de estudiar

¿Por qué dejó de estudiar?	Migración Interna		Migración Internacional		Refugio		Retorno	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Trabajo	78	22,0%	1	2,0%	1	7,1%	9	11,5%
Costos altos educación	27	7,6%	3	6,1%	0	0,0%	3	3,8%
Embarazo o embarazo pareja	27	7,6%	3	6,1%	1	7,1%	3	3,8%
Enfermedad	10	2,8%	1	2,0%	1	7,1%	3	3,8%
Perdida de año	60	16,9%	10	20,4%	0	0,0%	21	26,9%
Problemas familiares	23	6,5%	1	2,0%	0	0,0%	9	11,5%
No le gustaba	24	6,8%	3	6,1%	1	7,1%	4	5,1%
Problemas con compañeros	7	2,0%	0	0,0%	1	7,1%	4	5,1%
Problemas familiares	22	6,2%	4	8,2%	1	7,1%	8	10,3%
Problemas en el colegio	43	12,1%	7	14,3%	4	28,6%	6	7,7%
Problemas lugar de origen	10	2,8%	2	4,1%	2	14,3%	2	2,6%
Temas de violencia	3	0,8%	3	6,1%	0	0,0%	1	1,3%
Otro	18	5,1%	10	20,4%	2	14,3%	5	6,4%
No contesta	2	0,6%	1	2,0%	0	0,0%	0	0,0%
Total	354	100,0%	49	100,0%	14	100,0%	78	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Tabla No. 4.4 (B) Por qué dejó de estudiar

¿Por qué dejó de estudiar?	Familiar nuclear migrante internacional		Sin condición migratoria		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Trabajo	11	10,1%	117	16,2%	217	16,4%
Costos altos educación	4	3,7%	49	6,8%	86	6,5%
Embarazo o embarazo pareja	10	9,2%	43	6,0%	87	6,6%
Enfermedad	3	2,8%	24	3,3%	42	3,2%
Perdida de año	29	26,6%	199	27,6%	319	24,1%
Problemas familiares	3	2,8%	25	3,5%	61	4,6%
No le gustaba	12	11,0%	58	8,0%	102	7,7%
Problemas con compañeros	2	1,8%	24	3,3%	38	2,9%
Problemas familiares	6	5,5%	32	4,4%	73	5,5%
Problemas en el colegio	19	17,4%	106	14,7%	185	14,0%
Problemas lugar de origen	2	1,8%	16	2,2%	34	2,6%
Temas de violencia	2	1,8%	3	0,4%	12	0,9%
Otro	4	3,7%	21	2,9%	60	4,5%
No contesta	2	1,8%	5	0,7%	10	0,8%
Total	109	100,0%	722	100,0%	1326	100,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

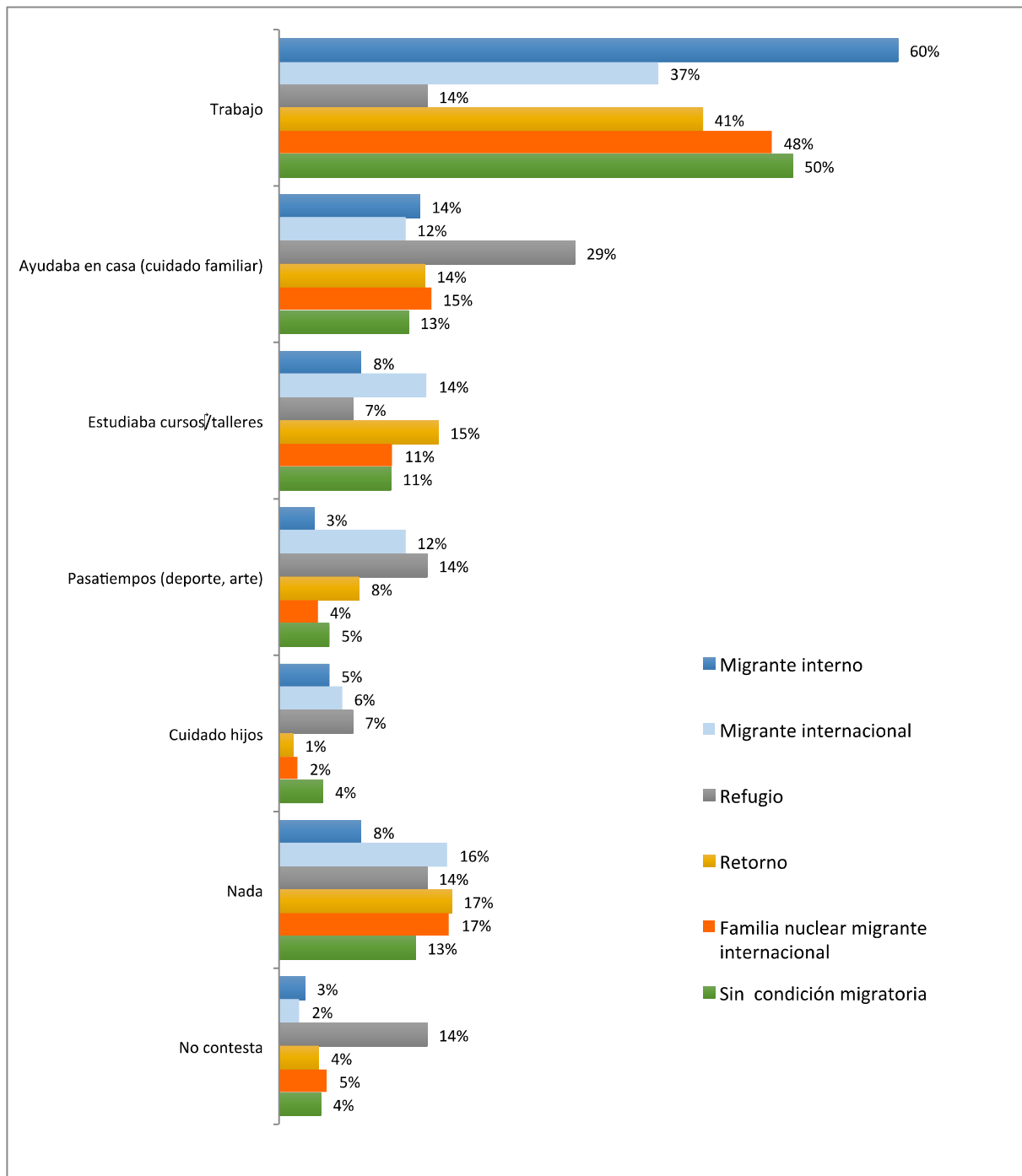
De las cifras expuestas en la Tabla No. 4.4 (A) y (B) se desprende que para las y los estudiantes migrantes internos el 22% dejó de estudiar por trabajo, frente a un 16,40% de aquellos sin una condición migratoria. Para las y los estudiantes migrantes internacionales la causa se debió a la pérdida del año lectivo y a otras causas con un 20,40% respectivamente, siendo las otras causas la no validación de estudios anteriores lo que provocó que a partir de la toma de exámenes de nivelación se les baje de uno a dos grados escolares. Para las y los

estudiantes refugiados la causa se debe a problemas en el colegio con un 28,60%, siendo estos problemas identificados como la falta de documentación para poder legalizar la matrícula y con un 14,30% que corresponde a problemas en el lugar de origen. Para las y los estudiantes retornados la causa obedece a la pérdida del año escolar con un 26,90%. Esta causa es significativa en tanto y cuanto esta pérdida de año tiene como factor fundamental la falta de adaptación a un nuevo sistema escolar. Para aquellos estudiantes con familia nuclear migrante internacional la causa principal es problemas en el colegio con un 17,40%, estando estos problemas relacionados con un bajo rendimiento académico, involucramiento en pandillas y consumo de drogas o alcohol dentro de la institución educativa.

A nivel general la causa principal de haber dejado de estudiar es la pérdida del año lectivo con un 24,10% del total de la población estudiantil del CBA, siendo también a nivel general la causa por un viaje (21,7%), a problemas personales no especificados (28,3%), porque no validaron estudios anteriores ya que el colegio anterior era ilegal (11,7%), porque no le gustaba el anterior colegio (3,3%) o por impedimento de la pareja (1,7) y finalmente por priorizar una actividad deportiva con entrenamiento semi profesional (1%).

Hay otras causas, la población de adolescentes y jóvenes que han dejado de estudiar evidencian este hecho al mencionar qué hacían antes de retomar sus estudios; así, su actividad mayoritaria es el trabajo, con apenas 10 puntos porcentuales de diferencia sobre aquellas estudiantes sin condición migratoria. Esto evidencia, de igual manera, que la búsqueda de mejores condiciones de vida no solo se da para aquellas mujeres migrantes, siendo el fin último el de insertarse al acto laboral para lograr su objetivo y poniendo en riesgo su condición futura, tanto en el ámbito académico como en el propio ámbito de conseguir, a futuro, mejores empleos. Otra de las respuestas que no se refleja en el siguiente gráfico debido a que es un porcentaje menor al 1%, es la de buscar trabajo; es decir, sigue estando presente la actividad laboral, ya sea que se la ejercía o se la busca ejercer.

Gráfico No. 4.3 Actividad antes de estudiar



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Estas cifras se vuelven evidentes en las voces, sobre todo de las mujeres en condición de migración interna: “a algunas nos pasó que perdimos años y ya éramos muy grandes para el curso que nos tocaba y ya no nos dieron cupos, pero otras primero llegamos a Quito para trabajar, para hacer plata y mandar a la casa y dejamos pasar el tiempo para entrar a estudiar.

Lo que pasa es que (Miriam) si no hay para comer cómo estudiamos, primero hay que ver eso”.

Mientras que para las mujeres retornadas el aspecto emocional prima para abandonar los estudios, ellas mencionan que retomar una nueva vida es sinónimo de vivir un nuevo proceso cuesta arriba: “cuando regresamos acá se da el problema que no nos acostumbramos a los colegios aquí y dejamos de estudiar, luego todo se dificulta con nuestras familias porque no queremos estar aquí, nos retiramos del colegio por ese tipo de problemas. Aquí por el desgano, porque no nos gusta perdimos años; en otros casos viajamos a mitad de año allá en España y a mitad de año iniciado aquí y por eso también perdimos un año lectivo y medio año allá. No es fácil retomar la vida aquí, no es fácil retomar los estudios porque nosotras venimos con otras costumbres y aquí son diferentes”.

A pesar de todas estas causas que se manifiestan entre la población objetivo de esta investigación, es importante notar que dejar de estudiar también es un acto de supervivencia que se relaciona muy estrechamente con los roles de género a lo interno de las familias. Un segmento de estas mujeres manifiesta que los problemas económicos son la principal causa del abandono escolar y otras que la prioridad se da a los hermanos mayores para que sean estos los que culminen sus estudios. Al respecto Miriam señala: “otro problema es que las que estábamos en colegios pagados ya nuestros padres no pudieron pagar y dejamos de estudiar, empezamos a trabajar para ayudar en la casa y luego ya teníamos más años y lo mismo por la edad ya no nos dieron cupo porque decían que éramos ya muy grandes, algunas hemos dejado de estudiar hasta cuatro años. Creo (Miriam) que el problema es cuando ya tenemos más edad, ya nadie quiere darnos cupo pero no ven la vida de uno, que ha sido difícil. Cuando hay problemas económicos y hay más hermanos mayores, primero los papás hacen que ellos terminen de estudiar y luego nosotras”.

Como se dijo anteriormente, Pérez Sáinz ha señalado que ha mejorado la participación en la educación de los sectores menos favorecidos. Sin embargo, aún persisten prácticas que van en contra de lo establecido por la Ley de Educación Intercultural en cuanto a la gratuidad. Así, las mujeres con migración interna evidencian en su discurso que la falta de dinero también es un detonante para abandonar los estudio: “pero otro motivo también fue porque no teníamos plata para comprar los uniformes y la lista de útiles y lo otro es que hay que dar la cuota disque para la fiesta, disque para el día del maestro, disque que ha faltado comprar la chaqueta o las medias. Y nosotras de dónde”.

Para aquellas mujeres migrantes, acceder y culminar sus estudios en una institución educativa regular no siempre obedece a su condición migratoria sino a otros factores como la precariedad económica de la familia, los roles de género, la falta de documentación, la adaptación a nuevos procesos culturales o los marcados modelos educativos que corresponden a una sola dinámica entre edad y escolaridad a pesar que todas aquellas personas que están en edad de estudiar son iguales y deben obedecer a una misma dinámica y lógica escolar.

Es así que en el universo de estudiantes se refleja que el 37,30% tiene un año de rezago escolar; este porcentaje está estrechamente relacionado con una proporción de aquellos estudiantes que tienen entre 14 y 15 años de edad. Para las migrantes internas el 32,80% también es parte de esta población, al igual que las migrantes internacionales con un 38,80% y que las retornadas con el 43,60% y las estudiantes con familia nuclear migrante internacional con el 45,90%; habiendo una variación en las migrantes en condición de refugio con un 50% y que tienen dos años de rezago escolar.

Quizás este es uno de los puntos de análisis más álgido dentro de la presente investigación ya que si bien se establece que el CBA debe atender a una población de entre 15 y 25 años de edad con rezago escolar severo, hay que dimensionar varias aristas relevantes para que no siempre se cumpla con los tres años de rezago escolar.

Si se piensa en un análisis inmediato, se debe considerar primero que si se habla de un estudiante que ha iniciado su vida estudiantil a los cinco años de edad, debería culminar el 7mo. de Educación Básica a los 12 años de edad y por ende debería, a los 13 años cursar el 8vo. de Educación Básica. No obstante, hay población que no ha llegado a los 12 años de edad al 7mo. de Educación Básica, ya sea porque empezó tarde su vida estudiantil, ya sea por pérdida o pérdidas de años escolares o ya sea porque abandonó sus estudios en algún trayecto y luego los retomó, lo que implica que puede llegar a tener entre 14 y 15 años ya para 7mo. de Educación Básica y que al momento de matricularse en 8vo. de Educación Básica ya se encuentra con un rezago escolar de al menos un año.

Este segmento poblacional es particularmente vulnerable puesto que las opciones de re-escolarización en el sistema de educación regular son limitadas, ya que por lo regular no dispone de estrategias curriculares y pedagógicas que atiendan efectivamente el problema de atraso y sobre edad escolar; así mismo, existen un conjunto de estereotipos y estigmatizaciones por las cuales los establecimientos educativos ponen trabas para la matriculación de alumnos con rezago escolar sea este severo o no, aduciendo las dificultades para trabajar diferentes ritmos de aprendizaje y las probables dificultades que podría generar

en el aula tener alumnos de diferentes edades.

Esto, a pesar de la promulgación del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del 26 de Julio de 2012, el cual establece en su artículo 27 que “no se debe negar el acceso del estudiante a un grado o curso por su edad. En casos tales como repetición de un año escolar, necesidades educativas especiales, jóvenes y adultos con escolaridad inconclusa”.

Ante esta realidad, el CBA plantea la necesidad de atender a esta población, en contra posición de reafirmar su postura de que las y los adolescentes de 14 años de edad deberían ser reinsertados o continuar sus estudios en la educación regular. Sin embargo, el análisis que se debe hacer al respecto, antes de proceder a la matriculación de esta proporción de estudiantes se evidencia, en el CBA, como urgente ya que al afirmar que el CBA no es un programa paralelo de estudios, ni que sustituye a la educación regular, no puede caer en el facilismo para aquellos estudiantes que abandonan sus estudios por un año lectivo para luego “ganar” tres años en uno.

Estas pueden ser muestras de que el CBA debe replantearse, quizás como alternativa, subir la edad a 16 años para el ingreso al programa y así también ejercer presión para que los establecimientos educativos de educación regular cumplan la Ley y sus docentes empiecen procesos de capacitación permanente para generar estrategias de nivelación y de inclusión educativa para este segmento de la población que está fuera del sistema de educación regular.

Todo esto se complejiza aún más cuando, además de tener una sobre edad ante el sistema de educación regular, se tiene una condición migratoria y aún más si se es mujer y madre adolescente y jefa de hogar; así, las posibilidades de la re escolarización se vuelve cuesta arriba.

1.1 Retomar los estudios en el CBA

Verá aquí en el CBA no hemos sentido la discriminación porque los extranjeros somos muchos y los chicos ecuatorianos también están igual que nosotros, han dejado de estudiar porque necesitan trabajar o porque ya se han quedado embarazadas o por otros problemas entonces nos sentimos iguales. Sabe que en muchos casos nosotras si teníamos los papeles completos para entrar al colegio pero como nos ven extranjeras nos dicen que no hay cupo y eso no es verdad porque nosotras veíamos como llegaba la gente al colegio y les daban el cupo, el problema es que no somos de acá y peor, ya le digo, si somos colombianas. Sabe cuál es el otro problema, el promedio porque nosotros tenemos entendido que el mínimo es el siete y muchas tenemos más de siete pero el colegio nos decía es muy bajo, mínimo debe de tener nueve. Y por qué hacían eso con nosotras y no con las ecuatorianas? Y a ellas si les daban cupo con el siete.

(Lorena, 19 años. Migrante internacional)

Frente a esta realidad que se torna compleja al momento de retomar los estudios, primero queda sentado que si bien la condición migratoria no es un detonante para hacerlo o no, si es, en muchos casos, un condicionante que puede llegar a afectar su re inserción estudiantil, sobre todo porque la propia condición migratoria puede desatar aristas para que no solo se logre retomar los estudios sino también culminarlos y evitar que se produzca, nuevamente, el abandono escolar.

De esta manera, e indistintamente de la condición migratoria, las estudiantes al haber expresado las dificultades para retomar los estudios y sus motivos para haberlos dejado, también expresan sus motivos para haberlos retomando nuevamente en el CBA: “antes estudiábamos pero dejamos de estudiar porque tuvimos hijos y luego ya por la edad no pudimos ingresar al colegio; también dejamos de estudiar por situaciones económicas y fue pasando el tiempo y cuando ya queríamos estudiar era muy tarde por la edad, pero aquí en el CBA la edad no importa”.

Retomar los estudios, dicen las estudiantes con migración interna, “ha sido duro y peor si ya tenemos más edad como 20 años porque hemos olvidado muchas cosas y es otra vez recordar, estudiar, escribir y las matemáticas son lo más difícil, pero ahora estamos aquí porque queremos mejorar y el CBA nos da esa oportunidad, aquí no importa la edad, lo que importa son las ganas de continuar”.

De la misma manera para aquellas estudiantes retornadas, el CBA se vuelve la última oportunidad por el rezago escolar severo al que se ven enfrentadas: “yo creo que para nosotras como retornadas (Arena) retomar los estudios es complicado, se nos hace cuesta arriba hasta

adaptarnos pero queremos seguir estudiando por la edad ya no hay otra oportunidad y el CBA nos brinda esa oportunidad”.

Estos relatos siguen dando evidencia que en algún momento de su trayectoria de vida, cualquier otro aspecto relevante deja de serlo frente al hecho de tomar en cuenta la sobre edad. Para Janeth, migrante interna, el ser migrante dejó de ser un tema a considerar, ahora era verse estudiando con personas que para ella ni siquiera llegaban a ser sus pares: “a mí me fue bien en el otro colegio que estaba, pero mis compañeros eran menores a mí, tenía 13 años y yo ya estaba por cumplir 16 y yo no me sentía bien y por eso quería venir al CBA, entonces mi problema no fue porque era migrante sino por la edad”.

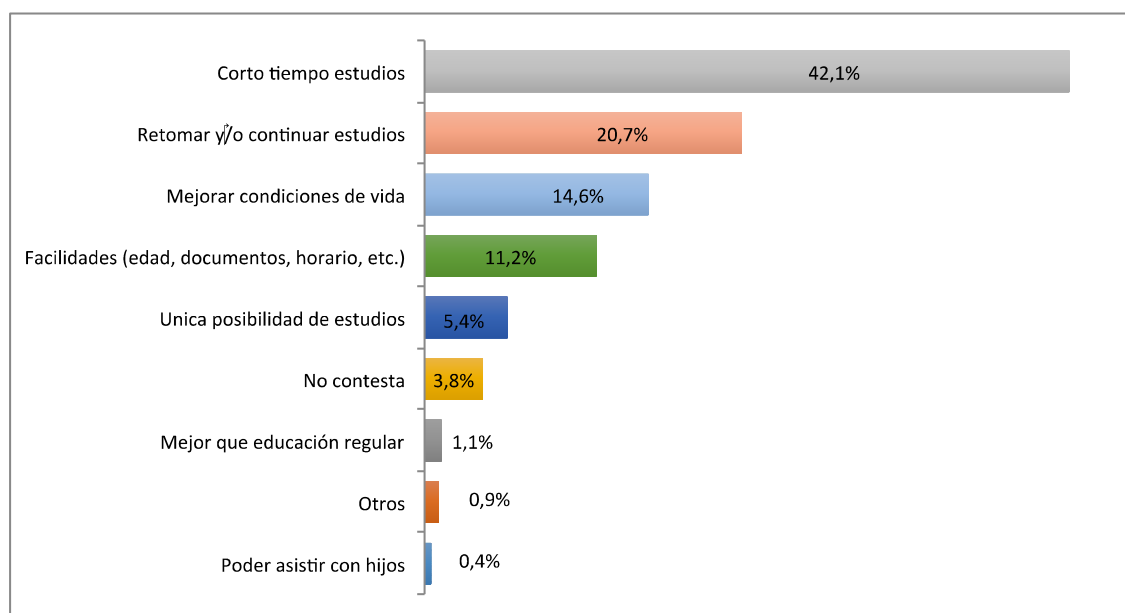
De igual forma, este aspecto de su vida se evidencia en las mujeres con migración internacional; ellas mencionan que por su sobre edad ninguna institución educativa las recibe: “buscamos colegio pero por la edad ya nadie nos quería recibir, hasta que nos enteramos del CBA y que aquí recibían hasta los 25 años”.

Para este segmento de la población existe otra preocupación que es la continuidad de los estudios de bachillerato: “el problema va a ser continuar para las que ya tenemos más de 18 años porque a dónde vamos a terminar el bachillerato”.

Así, los relatos también permiten evidenciar tanto intereses prácticos como estratégicos de género para poder retomar los estudios: “para nosotras retomar los estudios ha sido importante pero difícil, sobre todo para las que ya somos mamás porque tenemos otras responsabilidades y además no tenemos dónde dejar a los niños, las guarderías son caras pero aquí (CBA) nos ayudan porque cuando no tenemos a alguien que nos ayude a cuidarles les podemos traer a clases y la motivación han sido los hijos, porque queremos ser alguien en la vida y salir adelante, ayudar a nuestras madres, a nuestras familias, pero la facilidad de traer a los niños es lo más importante, esto usted no ve en otros colegios”.

Por estos múltiples factores, como lo evidencia el Gráfico No. 4.4, este segmento de la población ha optado continuar sus estudios en el CBA, ya sea porque se trata de un programa flexible y acelerado, para continuar, en lo posterior, sus estudios de bachillerato, por la facilidad en cuanto a ser aceptadas por su edad, por su nacionalidad, por el horario que en muchos de los casos permite que una proporción de estudiantes continúe trabajando a medio tiempo, porque pueden llevar a sus hijas e hijos a la institución educativa o porque al verse imposibilitadas de continuar sus estudios en la educación regular, ven al CBA como única posibilidad de retomar sus estudios.

Gráfico No. 4.4 Por qué el CBA



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por ello, importante que las políticas públicas tengan un enfoque de género claro. A partir de 1995, según Herrera (2001) se da un crecimiento de la institucionalidad de género a través de la conformación de un aparato institucional orientado a atender las demandas de las mujeres en el país y las políticas públicas de género empiezan a tomar importancia en las discusiones del movimiento de mujeres y el Estado. Es decir, se trataba de pasar de una visión de las mujeres como sujetos de atención hacia una mirada integral en que las políticas en cualquier área busquen corregir inequidades de género (2001: 4). Sin embargo, esto no ha sido suficiente, siendo todavía la perspectiva de género dentro de las políticas una especie de añadido de éstas, lo que ha limitado tener políticas integrales con enfoque de género.

Así, el CBA es el resultado de una política pública implementada desde lo local, con resultados positivos marcados en el enfoque de restitución de derechos, en particular el derecho a la educación y que responde además al mandato de proveer alternativas que permitan completar los estudios a aquellas y aquellos jóvenes que tienen rezago escolar severo. Y aunque ésta política no fue diseñada bajo un enfoque de género, muestra importantes resultados en mejorar las condiciones de vida, especialmente de mujeres, permitiendo mejores niveles de educación y ampliando sus oportunidades a futuro.

2. Relaciones de género en el CBA

Las relaciones de género en el CBA son percibidas, en su gran mayoría, como más dinámicas o como más fáciles de llevar y el hecho de interactuar se convierte en una relación de respeto en unos casos y en otros totalmente lo contrario, por lo que las percepciones varían sustancialmente en dependencia, para este caso de investigación, de la condición migratoria.

A pesar de todo esfuerzo que se pueda realizar dentro del CBA para que las y los estudiantes vivan a plenitud un proceso de inclusión educativa, hay un porcentaje que manifiesta haber tenido dificultades o haber vivido algún tipo de discriminación. Y si bien el 85,40% de la población dice no haber tenido ningún tipo de dificultad, hay un 13,70% que dice haber sufrido alguna. Estas dificultades han estado relacionadas, principalmente, con compañeros con un 33,1% y con compañeras con un 21%. Entre las dificultades vividas está la agresión verbal con un 27,2%, seguido por un 15,6% de un entorno de violencia relacionado principalmente con pandillas, seguridad, drogas, extorción y robo, un 12,8% de hostigamiento tanto de compañeros (acoso) como del cuerpo docente (abuso de la autoridad) y de un 11,1% relacionados a temas disciplinarios donde está involucrado el consumo de drogas y alcohol.

María cree que en el CBA las relaciones de amistad son más efectivas, más rápidas de hacer: “porque si tú ves hay muchos que somos migrantes, hay negros, hay costeños, hay de todos los lados y esto por ejemplo donde yo estudié no se veía mucho”. Al igual que para Diana pero con un tinte diferente cuando estas relaciones son con sus pares mujeres: “a veces es difícil interactuar con las mujeres porque a veces ciertas chicas juzgan sin conocerte pero creo que son cosas de la juventud y creo que esto no es discriminación pero puede llegar a ser una dificultad pero creo que son peleas normales de jóvenes”.

Mientras que las relaciones con los varones, tanto para María como para Kasandra, son mejores, “los chicos son más tranquilos” dice María, mientras Kasandra comenta que se lleva bien con todos pero: “más con los varones, las chicas son chismosas, metidas, criticonas, me mandan indirectas, a veces me siento acosada por ellas, creen que soy anoréxica porque soy flaquita y algunas vez nos agredimos físicamente, las chicas me tratan de española y ni siquiera saben que soy rumana”.

Mientras que de una forma generalizada para las mujeres en condición de migración interna las relaciones con las y los compañeros es buena, aunque dicen que las compañeras suelen actuar de forma extraña “a veces las chicas son medio raras, no saludan, a mi (Miriam) me da

igual si me saludan o si no me saludan, algunas chicas son tiradas a las mil ricas pero no se le hace caso y si el problema es muy, muy complicado se conversa, pero de todas maneras todos estamos aquí por las mismas razones entonces es más fácil hacer amigos”.

Por lo regular, cuando hay alguna dificultad, las estudiantes lo comunican llegando a un porcentaje del 60,60%, mientras el 38,30% prefiere no hacerlo y resolver personalmente la dificultad a través del diálogo.

Así, la Tabla No. 4.5 evidencia que el 67,20% resuelve sus dificultades a través del diálogo, a través de alguna autoridad o directamente entre compañeras y compañeros, pero también y según la gravedad de la dificultad, ésta se resuelve a través de medidas disciplinarias que son encaminadas a cumplir alguna labor social o en su defecto a través de orientación frente a la dificultad para que ésta se pueda resolver. No obstante, hay un 31.70% que no ha podido resolver ningún tipo de dificultad que se haya presentado.

Tabla No. 4.5 Resolver las dificultades

¿ Este problema o dificultad se resolvió?	SI		NO	
	Frecuencia	%	Porcentaje	%
Migrante interno	27	64,3%	15	35,7%
Migrante internacional	11	84,6%	2	15,4%
Refugio	3	100,0%	0	0,0%
Retorno	16	84,2%	3	15,8%
Familia nuclear migrante internacional	6	66,7%	3	33,3%
Sin condición migratoria	58	61,7%	34	36,2%
Total	121	67,2%	57	31,7%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Por otra parte, la discriminación es parte del conflicto que pueden llegar a tener las mujeres migrantes y aunque la proporción no es mayor dentro del CBA, existe. Así, un 5,10% dice haberse sentido, en algún trayecto del CBA, discriminada por un docente, una autoridad, un compañero o compañera.

Así para aquellas estudiantes con migración interna esta discriminación, con un 100%, fue por un compañero, al igual que las estudiantes con migración internacional con el 84,20%, mientras que para las estudiantes retornadas también esta discriminación se dio por algún compañero con el 50% y para las estudiantes con familia nuclear migrante internacional esta discriminación fue por un docente con el 66,70%.

Es importante dimensionar dos datos: para las estudiantes en condición de refugio se evidencia un 0% de discriminación, según su percepción y para aquellas estudiantes sin condición migratoria se evidencia un 62,10% de discriminación por parte de sus compañeros.

No obstante, hay un 12,30% del total del universo de estudiantes que dice haber sentido algún tipo de discriminación por parte de sus compañeras.

El tipo de discriminación se concentra, principalmente, en verbal con un 57,8% y seguido por un 9,4% por temas raciales, aclarando que este porcentaje se concentra en las estudiantes con migración internacional: “aunque a veces las chicas (en el CBA) se sienten que les desplazamos, pero esto es solo al inicio hasta que nos conocen y nos empezamos a llevar bien. Aquí la táctica es que desde el inicio nos dicen que aquí no debe haber discriminación, esto nos hace llorar porque antes no habíamos visto esto y esto nos motivó desde el inicio para quedarnos. Mire los profesores en otros colegios son morbosos porque creen que somos fáciles, pero aquí (CBA) a veces si nos sentimos discriminadas por ser colombianas, aunque digamos que es menos que en otros lugares y bueno también cuando suceden esas cosas los docentes como le decíamos están pendientes y a la final se resuelve porque aquí somos todos iguales”.

En cuanto a la mirada de las autoridades, con respecto a si hay o no discriminación en el CBA, coincide, de cierta manera con el relato de las estudiantes. Así, una de las trabajadoras sociales del CBA⁶⁹ comenta que en el CBA no hay discriminación; no obstante, hay una característica particular con las y los estudiantes retornados y que urge trabajar sobre las nuevas dinámicas de relacionamiento entre toda la comunidad educativa. Así, la profesional menciona que: “lo que si podemos ver cada vez con más fuerza es el problema con las chicas y los chicos retornados, pero especialmente entre mujeres. Las y los chicos dicen que allá (España) la educación es mejor, las relaciones entre docentes y estudiantes es más libre, más abierta y lo que sucede es que los compañeros de aula del CBA como algunos docentes, les cuesta entender estas otras dinámicas de relacionarse. Aquí se debe trabajar muy fuerte para poder adaptar, no solo la chica retornada, sino al grupo a estas nuevas dinámicas de relacionamiento humano que tanto para él (chico retornado) como para el grupo son de ida y vuelta”.

Esto, desde la subjetividad de las mujeres retornadas se vuelve evidente cuando mencionan que si bien el bullying en España tiene unos índices alarmantes, éste no necesariamente es contra las y los latinos, mientras que en Ecuador, en su caso particular, sienten que éste fenómeno se centra en ellas y particularmente desde sus compañeras: “aquí los hombres tienen otra mentalidad si les preguntas algo ya creen que quieres algo, pero al menos son más

⁶⁹ J.O. , Trabajadora Social. Es una de las pioneras en el CBA.

sinceros y cuando ya te tratan son más tranquilos, en cambio las mujeres aquí son muy mustias, son chismosas, son las que nos discriminan”.

3. Identificación de los alcances de sus logros académicos

En la mayoría de casos la comunidad educativa en general tiende a confundir o a poner bajo un mismo hilo conductor al rendimiento académico y los logros académicos. Así, si bien el rendimiento académico⁷⁰ hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar por un estudiante y cuyo buen rendimiento académico es el de obtener calificaciones positivas en los exámenes que debe rendir a lo largo de un año lectivo, los logros académicos no sólo quiere decir tener buenas notas, sino, como lo plantea Adell Cueva, es aumentar también el grado de satisfacción psicológica, y de bienestar en el propio alumnado.

En este sentido, la inclusión educativa juegan un rol determinante al momento de trabajar en la retención escolar del alumnado y radica, entre otras, en generar estrategias entre los factores esenciales que concurren en la predicción y el logro del éxito escolar, partiendo del principio de que los resultados favorables o adversos, según Adell Cueva, de los logros académicos no se deben exclusivamente a las capacidades del alumnado, sino a otros factores psicológicos, los que pueden dificultar, por ejemplo, la motivación o la inclusión que también dificultan alcanzar los logros académicos en el ámbito personal y emocional del alumnado y que pueden afectar el rendimiento académico de manera permanente y no solo al momento de los exámenes.

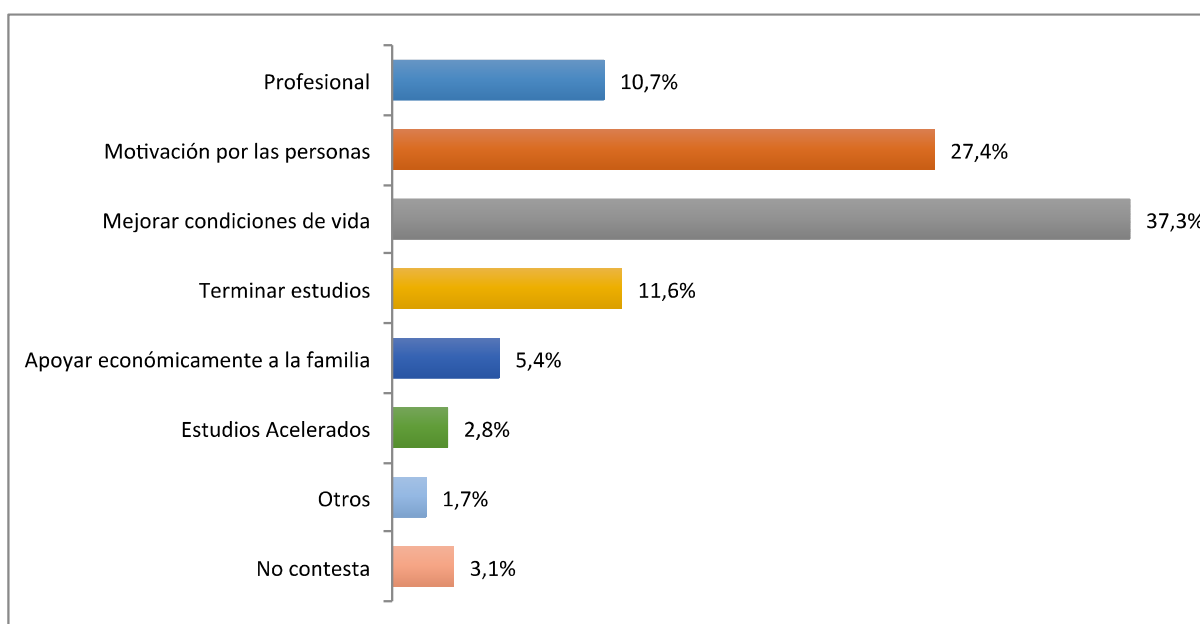
Estos logros académicos no solo se dan para el proceso mismo de la educación en curso sino también como vistos a futuro; así, un logro académico puede ser el de retomar los estudios con alguna finalidad a futuro, por ejemplo el de llegar a ser una buena profesional, para alcanzar mejores condiciones de vida, para terminar un trayecto educativo y avanzar al siguiente, entre otros que pueden ser vistos como más personales como por ejemplo terminar un trayecto educativo y poder obtener mejores ganancias salariales.

⁷⁰ <http://definicion.de/rendimiento-academico/#ixzz4ASrwQbKv>.

Dentro del grupo de estudiantes migrantes del CBA, uno de los logros académicos es el de mejorar las condiciones de vida, ya sea a nivel educativo o laboral y económico, mismo que está relacionado con una motivación de ser mejores por las y los hijos, por los padres y las madres o por hermanos y hermanas menores.

De esta manera y como lo muestra el Gráfico No. 4.5, el 38,5% de la población migrante del CBA considera un logro educativo el mejorar su condición de vida, mientras que el 25,9% relaciona este logro con algún familiar, principalmente con las y los hijos, con el fin de apoyarlos con más solvencia económica y apoyarlos en conocimientos educativos así como incentivarlos a no abandonar los estudios. Por otra parte, es importante identificar que para aquellos sin una condición migratoria, los logros académicos también están relacionados con mejorar su condición de vida con un 39,6% y por una motivación por algún familiar con el 23,5%.

Gráfico No. 4.5 Motivación para retomar estudios como logro académico



Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

Los estudiantes relacionan estos logros educativos con los estímulos y el trabajo permanente que los docentes del CBA hacen en el grupo. Así, los porcentajes del Gráfico No. 4.4 se ratifican en las voces de las estudiantes con migración interna quienes manifiestan: “por ejemplo cuando hay tareas en grupo nos integramos todos, en eso los licenciados si ayudan. Aquí nos sentimos mejor, aunque a veces si es difícil pero aquí desde el inicio nos motivan,

nos ayudan y eso ayuda para que nos integremos y que seamos mejores estudiantes y no nos desanimemos, siempre están pendientes para que seamos mejores para que luego podamos ser buenos profesionales, para que tengamos mejores oportunidades, una mejor vida. Desde el inicio a uno le hacen sentir parte del CBA”.

Mientras que las estudiantes retornadas dicen sentirse integradas, apoyadas y queridas: “aquí es tan importante que aprendamos las materias como que usted se sienta bien y apoyado y esto lo hacen todos los días, por ejemplo siempre están pendientes de todos, de cómo nos va con las notas, de cómo nos va con los compañeros y ni bien hay algún problema entre compañeros, enseguida nos visita la psicóloga y nos hace dialogar y llegar a acuerdos que ayudan mucho. Para nosotras que ha sido tan difícil adaptarnos, creemos que por ellos (los docentes y psicólogas) aún estamos aquí porque ellos hablan con nosotras, nos animan todo el tiempo para ser mejores personas y mejores estudiantes”.

No obstante a esta mirada de los logros académicos, hay otra proporción de jóvenes que se ha sentido vulnerada por no haber podido obtener estos logros académicos dentro de la educación regular, incluyendo a aquellas estudiantes sin una condición migratoria. Así un 29,6%, como lo evidencia la Tabla No. 4.6, del universo de estudiantes del CBA, trató de ingresar a una institución de educación regular, pero por diferentes causas no se les otorgó el cupo.

Tabla No. 4.6 Ingreso a otra institución educativa

¿ Trató de entrar a algún colegio de educación regular?	SI		NO		No contesta	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Migrante interno	86	24,3%	257	72,6%	11	3,1%
Migrante internacional	26	53,1%	23	46,9%	0	0,0%
Refugio	4	28,6%	10	71,4%	0	0,0%
Retorno	29	37,2%	49	62,8%	0	0,0%
Familia nuclear migrante internacional	39	35,8%	69	63,3%	1	0,9%
Sin condición migratoria	208	28,8%	506	70,1%	8	1,1%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Estas causas pueden ser múltiples, siendo las más relevantes su sobre edad y su condición migratoria. Así, por la edad con un 58,8% para las migrantes internas, un 33,3% para las mujeres retornadas y un 50% para aquellas que tienen algún familiar migrante internacional, un 43,3% para las migrantes internacionales, aduciendo que no pudieron matricularse por ser extranjeras, al igual que las mujeres refugiadas con un alarmante 75%. Siendo estos porcentaje equiparables con aquellas mujeres que no tienen una condición migratoria y siendo la causa más relevante la de la edad con un 60,7%.

Estas causas, relacionadas con los logros académicos, vuelve a ratificar la decisión de las estudiantes migrantes de haber optado por el CBA, especialmente para aquellas mujeres con condición de migración internacional quienes manifiestan que el CBA tiene procesos de inclusión y donde el discurso de la igualdad se practica, permitiendo así obtener logros académicos que les despiertan para continuar sus estudios de bachillerato: “aquí desde que llegamos la dinámica es diferente a los otros colegios porque desde el primer mes nos hablan de la inclusión, que todos somos iguales, a no hacer diferencias entre nosotros y luego trabajamos los proyectos de vida y eso termina fortaleciendo para que terminemos los estudios, a que no nos vayamos a pesar de los problemas que podamos tener y sobre todo para que seamos el bachillerato”.

De igual forma, el sentirse bien, aceptado, incluido y parte de la institución educativa es un logro académico que el alumnado alcanza a través de múltiples estrategias que el cuerpo docente desarrolla a lo largo de la vida académica de las y los estudiantes. Este quizás es uno de los factores más relevantes y destacados como logro académico. En este sentido, el 36,30% del universo de la población dice sentirse muy bien en el CBA y desagregando este porcentaje el 57,10% de las y los estudiantes refugiados dan la misma respuesta. No obstante, existe un 1,20% que responden sentirse mal, lo que implica que tanto los procesos de inclusión como de logros académicos en el CBA deben estar en permanente reinvención y atención con el único fin de llegar a establecer procesos dinámicos, coherentes y particularizados según la población a la que atiende. No obstante, hay que tomar en cuenta que este porcentaje que dice sentirse mal, en su mayoría obedece a su edad ya que mientras se produce mayor sobre edad con la escolaridad, se da un sentimiento de vergüenza que desemboca en un sentido negativo de sentirse mal.

Tabla No. 4.7 Cómo se siente en el CBA

¿Cómo le va en el CBA?	Muy bien		Bien		Regular		Mal	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Migrante interno	143	40,4%	163	46,0%	40	11,3%	4	1,1%
Migrante internacional	16	32,7%	24	49,0%	9	18,4%	0	0,0%
Refugio	8	57,1%	3	21,4%	3	21,4%	0	0,0%
Retorno	25	32,1%	42	53,8%	9	11,5%	2	2,6%
Familia nuclear migrante internacional	41	37,6%	55	50,5%	12	11,0%	1	0,9%
Sin condición migratoria	248	34,3%	358	49,6%	102	14,1%	9	1,2%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

Un solo caso, lo cual no tiene representatividad estadística y que corresponde a menos del 0,01%, en que un encuestado indicó que le va pésimo, el caso corresponde a un estudiante sin

condición migratoria.

Así, para las estudiantes del CBA el sentirse muy bien y bien es fundamental para terminar con éxito sus estudios de educación básica. En porcentajes absolutos el 36,30% dice sentirse muy bien y el 48,60% bien.

De acuerdo a lo que señala la Trabajadora Social del CBA, las estrategias para incentivar y desarrollar los logros académicos y evitar el abandono escolar dentro del alumnado deben ser múltiples: “creo que para evitar el abandono escolar no hay una sola estrategia y no hay un solo profesional para hacerlo, es todo un conjunto de estrategias donde se trabaja con el estudiante, con la familia, con los docentes, es decir, con toda la comunidad educativa, esta es, creo yo, la única manera de encontrar y lograr los logros académicos más allá del rendimiento académico, mirar la individualidad es fundamental”.

A pesar de que los logros académicos son de relevancia para que una o un estudiante pueda culminar con éxito sus estudios, el rendimiento académico aún en muchos sistemas educativos a nivel mundial, es considerado uno de los factores más relevantes para que un estudiante sea promovido “con éxito” al siguiente nivel de estudios, lo que puede llegar a ocasionar que se anulen por completo los logros académico con miras exclusivas a lograr los resultados académicos.

Por ello en el CBA, según la Trabajadora Social, se trabaja de manera integral: “en el ámbito académico las chicas migrantes son muy participativas, tienen buenas notas, se caracterizan por ser muy humanas, siempre están queriendo involucrarse en todas las actividades y parecería que este es un mecanismo que adoptan para aprender más sobre nuestra cultura, nuestro modo de vida y de nuestra parte todos los procesos que hacemos son integrales, como una estrategia para involucrarlas y que obtengan sus logros académicos”.

No obstante, el equipo multidisciplinario con el que cuenta el CBA ha podido detectar algunos factores que pueden incidir para que los logros académicos no se concreten; así, por ejemplo, menciona la Trabajadora Social que uno de ellos puede ser la falta de afecto: “una dificultad que puede provocar problemas en el proceso académico y sobre todo en los logros académicos puede ser las ausencias afectivas, las faltas a clases o las dificultades en las materias principalmente de matemáticas o de inglés, aunque estos casos no son ajenos de las chicas no migrantes, tal vez en menor escala pero también los hay. Es decir no necesariamente los logros académicos o los resultados académicos se relacionan o no con la migración, es decir en las chicas no migrantes, los procesos de deserción se dan por la falta de

apoyo de la familia, condiciones severas de pobreza, involucramiento en grupos urbanos, en consumo de drogas, incorporación al trabajo prematuro”.

En cuanto a las áreas de estudio, las estudiantes con migración internan mencionan que su mayor dificultad es en el área de matemáticas e inglés con un 57,6% y un 16,9% respectivamente. De igual manera, para aquellas con migración internacional es 61,2% para el área de matemáticas y un 12,2% para inglés, mientras que para las estudiantes en condición de refugio el 35,7% tiene dificultades en matemáticas y un 14,3% en Estudios Sociales, Ciencias Naturales, Informática e Inglés. Para las estudiantes retornadas la dificultad se concentra en el área de matemáticas con un 57,8%, al igual que para las estudiantes con familia nuclear migrante internacional, mientras que para el total de la población las dificultades están en matemáticas con un 57,1% e inglés con un 12%. No obstante hay un 12% de la población total que menciona no tener ninguna dificultad académica.

Así, tanto logros académicos como resultados académicos pueden estar estrechamente relacionados tanto con las expectativas como con las necesidades de formación educativa y si éstas están o no cubiertas, según la percepción del estudiantado, además de la identificación, dependiendo el tiempo de rezago escolar, de las dificultades o no de volver a estudiar. Así, las estudiantes del CBA mencionan en un 94% que tanto sus expectativas como sus necesidades de formación se encuentran cubiertas, con un 4,70% en contra posición que dice que no están cubiertas.

Las causas de este 4,70% se concentran, básicamente, en un 50% que mencionan que el CBA no cubre conocimientos, un 9,70% que los docentes no explican bien las materias y un 16,10% que se concentra en falta de materiales de apoyo para la enseñanza.

Por otra parte, hay un porcentaje significativo que menciona que le fue difícil volver a estudiar con un total del 29,70%, siendo la mayor dificultad el olvido de conocimientos, frente a un 69,60% que dice no haber tenido ninguna dificultad para retomar sus estudios. No obstante, se evidencian otras dificultades como la de retomar la dinámica de estudios, la adaptación a normas de convivencia, reglas institucionales, el horario, el ser de otro país o poder concentrarse o el de dejar a las hijas e hijos con varias horas, así como el poco tiempo para estudiar ya que deben cubrir otras actividades como por ejemplo trabajar, pero también los más difícil de volver a estudiar ha sido el de tomar la decisión y dejar el trabajo y enfrentar por esto dificultades en el hogar y afrontar por ende problemas económicos o dejar actividades deportivas semi profesionales.

Todo lo antes mencionado se resumen en la Tabla No. 4.8.

Tabla No. 4.8 Lo más difícil de volver a estudiar

Qué ha sido lo más difícil de volver a estudiar	Porcentaje
Olvidó conocimientos	55,4%
Retomar dinámica/ritmo estudios	13,0%
Dejar a los hijos	4,1%
Adaptación	16,8%
Poco tiempo para estudiar	2,8%
Otro	5,2%
No contesta	2,6%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016
Elaboración: Autora

No obstante de haber tenido alguna dificultad para volver a estudiar, las estudiantes dicen sentirse integradas al CBA, considerando esta integración como uno de sus logros académicos. Así, el 94,60% de la población total está o se siente integrada, frente a un 4,30% que dice no estarlo, siendo la población migrante internacional con el más alto porcentaje, con un porcentaje desagregado del 12%.

Las causas son variadas. Así, para aquellas que mencionan si estarlo consideran al CBA como una familia 98%, frente a un 2,2 % de las que dicen no estarlo por razones de malas actitudes de sus compañeros o compañeras, siendo el 8,3% del valor desagregado en las estudiantes migrantes internacionales.

Así, el 17,4% de estudiantes se siente motivado y apoyado por las y los docentes y el 7,6% considera tener igualdad de condiciones frente al resto del alumnado, así por la edad como por su condición de vida.

En definitiva, para la población migrante como para la no migrante del CBA, alcanzar logros académicos es significativo tanto para sentirse parte del trayecto estudiantil como para continuar cualquier otra actividad a futuro, sea ésta la continuación de los estudios o la búsqueda de trabajo, así como el apoyo a familiares y sobre todo a las hijas e hijos. Así, se puede evidenciar que el sistema de atención del CBA, que enfatiza en aspectos emocionales, afectivos, de integración, es decir, de un sostenimiento emocional, inciden considerablemente en los resultados académicos y de logros educativos, siendo este un potencial importante a ser observado en el CBA.

En cuanto al rendimiento académico, si bien no todos los estudiantes dicen no tener ninguna dificultad, la proporción de éstos que dicen si tenerla en una u otra materia o porque han olvidado conocimientos, han encontrado el apoyo docente para alcanzar un rendimiento

académico que les permita continuar su trayecto escolar. Así, para las y los estudiantes éste se transforma en un logro académico, también importante.

4. Causas que podrían afectar la continuidad de los estudios de bachillerato

A pesar de los logros alcanzado por las estudiantes al momento de retomar sus estudios de educación básica, hay otros factores relacionados que pueden afectar sustancialmente a que se dé nuevamente el abandono escolar.

Principalmente una de estas causas es el económico, seguido por el cuidado de los hijos e hijas, por la necesidad de realizar actividades de cuidado de adultos mayores o hermanos y hermanas menores, o por no contar con el apoyo de la familia sea ésta la familia nuclear, extendida o por sus parejas, pero sobre todo, persiste el tema de la sobre edad.

De esta manera, compartir el tiempo entre el estudio y el trabajo o entre cuidar de algún familiar y seguir talleres, en el caso concreto de las mujeres, de belleza o corte y confección, puede llevarlas a abandonar sus estudios, con el fin de terminar estos cursos y poder incorporarse al ámbito laboral.

De estas causas, mencionan las estudiantes en un 26,8%, que la actividad laboral es la opción más importante para dejar de estudiar, seguido de un 11,7% de actividades relacionadas con este campo como son las actividades deportivas semi profesionales.

Tabla No. 4.9 Otra actividad a más de estudiar

A más de estudiar en el CBA qué otra actividad hace	Migrante interna	Migrante internacional	Refugio	Retorno	Familia nuclear MI	Sin condición migratoria	Total
Trabajo	34,8%	14,3%	14,3%	26,0%	22,9%	24,7%	26,8%
Ayuda en casa (cuidado familia)	16,1%	12,2%	21,4%	9,1%	15,6%	16,8%	15,9%
Estudia (cursos / talleres)	2,5%	0,0%	7,1%	2,6%	4,6%	1,9%	2,3%
Pasatiempo (deporte, arte)	9,6%	26,5%	28,6%	19,5%	13,8%	10,3%	11,7%
Cuidado hijos (ama de casa)	8,8%	8,2%	0,0%	6,5%	5,5%	6,8%	7,2%
Nada	18,4%	26,5%	14,3%	28,6%	24,8%	27,5%	24,7%
Otros	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,3%	0,3%
No contesta	9,1%	12,2%	14,3%	7,8%	12,8%	11,8%	11,0%

Fuente: Encuesta a estudiantes CBA, año lectivo 2015-2016

Elaboración: Autora

A partir de esta realidad, los profesionales del CBA concuerdan que la causa más relevante para que no terminen los estudios es el económico. La Trabajadora Social ve en la búsqueda de trabajo el riesgo más prominente del abandono escolar: “ellos empiezan a buscar la oferta

laboral es por eso que en los períodos de diciembre y febrero se mira mucho la deserción por la vacación que hay tanto de navidad y año nuevo como la de la culminación del primer quimestre y es por eso que nosotros empezamos el proyecto de vida en esas fechas para que los chicos de alguna manera valoren mucho la parte de los estudios porque si no ellos encuentran la oferta laboral y en una situación económica muy fuerte ellos terminan reinsertándose al ámbito laboral y abandonando los estudios”.

A pesar de ello, el 95% de la población encuestada ha manifestado que una vez que terminen los estudios de educación básica en el CBA, quieren continuar con sus estudios de bachillerato. No obstante, para aquellas estudiantes mayores de 18 años, esta posibilidad se ve en disyuntiva al no contar con instituciones de educación regular que atiendan la sobre edad y la escolaridad y se vuelve aún más alarmante para aquellas estudiantes mayores de 18 años y que tienen una condición migratoria ya que si bien su deseo de continuar con sus estudios de bachillerato, en desagregación porcentual es del 98%, consideran que no habrá una institución de educación regular que las reciba por su sobre edad y por su condición migratoria, especialmente aquellas con una condición migratoria internacional y de refugio.

A continuación se presentan las conclusiones de la investigación.

Conclusiones

Las conclusiones se presentan organizadas de acuerdo a los ejes planteados a lo largo de esta investigación, yendo de lo general a lo particular de cada temática.

Uno de los elementos que ha orientado este trabajo es la perspectiva de género. En este sentido se evaluó la posibilidad de incorporar conclusiones relacionadas a los aspectos de género en cada uno de los segmentos temáticos de las conclusiones con el objetivo de “transversalizar” la perspectiva de género en las diferentes temáticas; no obstante esta posibilidad fue replanteada puesto que frecuentemente al transversalizar el enfoque de género éste tiende a diluirse e invisibilizarse. En ese sentido, se estableció una sección particular que busca recoger las principales conclusiones de la tesis en materia de género.

Respecto a la migración y educación

El fenómeno migratorio está muy presente dentro del CBA ya que por su carácter de política pública de educación flexible facilitó los procesos de incorporación al programa de la población relacionada con migración. Esto desde aspectos, por ejemplo, administrativos implicó una flexibilidad para la entrega de documentación necesaria para legalizar la matrícula de muchas de las estudiantes en condición de refugio, así como su carácter de inclusión ha permitido incorporar también a aquellas estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad.

Un porcentaje significativo de estudiantes en el CBA es migrante. Si esto se analiza desde la perspectiva de género, se registra una mayor proporción de alumnas mujeres en la totalidad.

En ese sentido, el CBA es un escenario donde se despliega la dinámica migratoria del Ecuador. De esta manera, la presente investigación ha permitido enfrentar esta dinámica que caracterizó al país en los últimos años, pudiendo evidenciar que las mujeres que actualmente están en el CBA son fruto de esa dinámica, incluso existen casos que reflejan diversos trayectos que han caracterizado la migración en el Ecuador.

Así por ejemplo se registran casos de mujeres adolescentes que de niñas se quedaron solas puesto que sus padres migraron durante la crisis del año 99 y que posteriormente fueron llevadas por sus padres en proceso de reunificación familiar y que durante la crisis económica internacional del año 2008 debieron retornar siendo en algunos casos este retorno forzado,

incluso algunas de ellas no son de Quito y a su regreso vinieron a vivir en la Capital ecuatoriana.

De la misma manera, el CBA ha sido una de los programas que mayor acogida ha dado a la población con necesidades de protección internacional, especialmente mujeres refugiadas por el conflicto interno en Colombia. De esta manera, el CBA facilitó su ingreso educativo a través de convenios específicos tanto con el ACNUR así como varias organizaciones socias e implementadora de proyectos de esta Agencia Humanitaria de Naciones Unidas como es el caso de FAS.

En esta perspectiva, la tesis abre posibilidades de investigaciones futuras en otros ámbitos más allá del de migración e inclusión educativa, objeto de esta tesis, ya que sería pertinente el indagar a profundidad y específicamente el tema migratorio en estas mujeres.

Las historias de vida de las estudiantes migrantes dan evidencia de un fenómeno complejo que afecta profundamente la vida de las personas. Así, su dinámica rebasa los aspectos económicos, afectando los lazos afectivos, las nuevas dinámicas de roles, los patrones de género y la constitución de las unidades familiares.

Así mismo las historias de vida, a lo largo de la investigación, reflejan que muchas de las categorías y conceptos tradicionales sobre la migración son insuficientes o se quedan cortos al momento de dar cuenta de realidades de vida individuales y complejas. De esta manera, los estudiantes del CBA, relacionados con la migración, reflejan que el propio fenómeno migratorio incide en varias de las vidas como tratar de adaptarse a una nueva cultura, ejercer sus derechos como es el de la educación, siendo esa condición una más que se suma a las otras actividades que describen la situación de rezago escolar.

Finalmente, la población migrante del CBA se ajusta a los patrones descritos de la nueva dinámica migratoria. Así, la feminización de la migración da evidencia en este programa donde hay más mujeres migrantes que en el promedio total de hombres migrantes.

Así, para muchas de estas mujeres si bien la migración pudo implicar mejorar las condiciones de vida, para otras fue todo lo contrario, lo que implicó dejar familia atrás, la separación de uno de los progenitores, perder lo material, elevar el instinto de supervivencia y proteger la vida, pero sobre todo sobrevivir a una nueva dinámica de vida que muchas veces se vuelve perversa al momento de querer ejercer sus derechos como es el de la educación.

Respecto al abandono y rezago escolar

Se ha identificado en esta investigación que generalmente el abandono escolar no se debe a una sola causa en particular, sino más bien corresponde a la combinación de varios factores que se conjugan y que describen la situación de vulnerabilidad y exclusión que afecta a las mujeres jóvenes y sus familias. La decisión del abandono escolar corresponde a una opción, en muchos casos de sobrevivencia, la cual limita sus capacidades y afecta su bienestar futuro ya que éste, además, puede llegar al rezago escolar que en muchos casos es severo.

Así, las razones del abandono y rezago escolar entre las y los adolescentes y jóvenes frecuentemente tienen una connotación de género. Estos factores están relacionados con aspectos económicos, ya que debieron incorporarse prematuramente al mercado laboral. Muchas de las estudiantes pertenecen a familias que viven en situación de pobreza y que miran equivocadamente, en el trabajo de sus hijos y especialmente de las hijas mujeres, un aporte obligatorio a los ingresos familiares. Esto ocasiona aún más su subordinación pues el trabajo fuera del hogar es parte de un triple rol que implica sobrecarga de trabajo para las mujeres, en contraposición a condiciones favorables para los varones. En otros casos, el abandono escolar se debe a embarazos prematuros, que provocan que adolescentes y jóvenes se convierten en madres, padres, jefes, jefas de hogar. Así mismo, son importantes para el abandono escolar factores relacionados con el rendimiento académico, la no promoción del año escolar, necesidades educativas especiales asociadas o no a la discapacidad, presiones y hostigamiento entre compañeras y compañeros, e incluso maltrato de docentes.

De esta manera, la población con rezago escolar encuentra barreras para incorporarse y retomar sus estudios en el sistema de educación regular, complejizándose esta posibilidad si es mujer y migrante con otros factores relacionados a su condición de vida. Estos son causantes del rezago escolar, lo cual condiciona la posibilidad de ejercer su derecho a la educación, afectando de esta forma su trayectoria educativa.

Por otra parte, según el Censo 2010 el 49,12% de los jóvenes con rezago escolar nacieron en otro lugar diferente a la ciudad de Quito o en otro país, mientras que, en la población sin rezago escolar solo el 25,46% nació en otra ciudad. Esta diferencia es indicativa de que esta característica está o podría estar relacionada con el retraso escolar, pero sobre todo esta misma cifra revela un aspecto crucial y es que en el DMQ cerca de la mitad de los jóvenes de entre 15 y 21 años (habiendo alcanzado la educación primaria) que no han culminado el ciclo

básico, nacieron fuera de la ciudad de Quito. Con ello, se puede evidenciar, además, que el rezago escolar no es un determinante de la educación en Quito sino que más bien es una problemática a nivel nacional ya que las cifras evidencian que éste quizás se generó en otra parte del país e incluso en otros países como es el caso de las mujeres refugiadas, quienes debido a la violencia de la que fueron víctimas en sus países, dejaron de estudiar y al momento de llegar a Quito venían ya con un rezago escolar de al menos un año.

Si bien ser migrante no involucra tener rezago escolar, la condición migratoria es una causa más y en muchos casos determinante para el abandono escolar y las limitaciones para incorporarse al sistema educativo y que posteriormente se traducen en rezago escolar. De esta manera, la condición migratoria es un factor que se añade a la compleja situación de vida que incide en el abandono temporal y en muchos casos definitivo de los estudios.

No obstante, muchas de las estudiantes migrantes, especialmente retornadas y con migración internacional que se han incorporado a la educación regular (incluso privada) tuvieron dificultades para mantenerse y estas no fueron fundamentalmente económicas, sino que están relacionadas con la sobre edad, la discriminación y el estigma de la cual son víctimas, evidenciándose una vez más cómo intervienen las relaciones de género dentro del hogar, subordinando a la mujer y abocándolas a marginar el derecho a la educación en sus vidas.

Además, el ser migrante termina siendo un condicionante para poder acceder a la educación regular, ya sea porque no cuentan con la documentación completa para la matrícula, ya sea porque la institución educativa no cuenta con mecanismos necesarios para su inclusión y nivelación de conocimientos, lo que provoca la ubicación en años lectivos que no corresponden con su edad escolar o porque la estudiante tiene ya una sobre edad en relación a la escolaridad.

Con toda esta diversidad de características, de procedencia no solo de las mujeres migrantes sino también de niñas, niños, adolescentes y jóvenes del cantón Quito, al igual que la combinación de los factores que motivaron su abandono del sistema educativo regular, demandan de una estrategia innovadora, flexible, con carácter inclusiva y con un enfoque de género que no solo les permita retomar sus estudios sino principalmente culminarlos de manera adecuada.

Finalmente, es importante mencionar en este acápite que si bien la tesis no explora a profundidad un ámbito que explique el abandono escolar desde la mirada de la escuela, ésta puede ser entendida desde la ausencia de calidad de la educación hasta la propia falta de

contención que da la escuela regular a sus estudiantes. Por esto la calidad educativa y su precaria condición ha empujado y continúa empujando a un lento proceso que termina en el abandono de la escolaridad. De esta manera la condición del sujeto (estudiante) se ve afectada al no poder ejercer plenamente su derecho a la educación y desde la condición de la oferta (escuela), ésta no alcanza a cubrir las necesidades básicas de sus estudiantes.

Respecto a la Modalidad CBA

Las políticas de inclusión educativa son relativamente “nuevas”. Respecto al enfoque inclusivo en educación hay todavía mucho debate a nivel global y al interno del país. Este concepto de inclusión ha ido evolucionado desde una concepción de integración, a la generación de verdaderos espacios de acogida para las y los alumnos bajo la consideración de que todas y todos son diferentes y diversos socialmente, culturalmente, racialmente, así como en capacidades de aprendizaje, etc.

El reto principal en el país es pasar de ese enfoque de integración, que es el que está presente en la educación, al enfoque verdaderamente inclusivo. Esto se refleja en que el sistema de educación regular sigue siendo expulsor de población en edad escolar y en la dificultad que las y los adolescentes y jóvenes con rezago escolar se enfrentan para retomar sus estudios.

De esta manera, el CBA ha demostrado ser una alternativa válida, eficiente, incluyente y flexible con resultados positivos marcados en el enfoque de restitución de derechos, en particular el derecho a la educación y que responde además al mandato de proveer alternativas que permitan completar los estudios a aquellas y aquellos adolescentes y jóvenes que tienen rezago escolar severo, lo que además ha permitido el salto de ser una política local a una política pública nacional.

En el transcurso de implementación del CBA han ido surgiendo varios retos, como el de atender a las y los jóvenes migrantes, modificando y adaptando sus estrategias de operación. Así, el CBA responde a las condiciones reales de vida de los jóvenes; además su metodología, contenidos, currículo, el sistema de evaluación y organización operativa y de funcionamiento también se adaptan a la situación específica de los y las estudiantes con el fin de garantizar aprendizajes significativos.

Uno de los principales atractivos, planteados por las y los estudiantes del CBA, y del enfoque mismo del programa es el hecho de ser acelerado. Esto, si bien facilita nivelar la edad con la escolaridad lo cual es posible dado que ya es una política institucionalizada, puede constituirse en un incentivo “perverso” que puede sin querer incidir en las razones del abandono escolar. Esto se puede evidenciar en un segmento de la población que accede al CBA, lo que lleva a la SERD a evaluar de manera permanente estas situaciones.

Durante la investigación se identificó ciertos casos en ese segmento de la población, que abandonaron sus estudios. Los motivos estuvieron mediados porque tienen la opción CBA donde pueden “ganar” tres años en uno y las causas en este aspecto pueden ser múltiples: tal vez porque las metodologías educativas regulares son muy rígidas o porque así pueden ganar tiempo para enfrentarse a la vida.

Si bien el hecho de la institucionalidad del CBA como una política regular de educación, le facilitó dar el salto a lo nacional, la SERD permitió fortalecer el programa y sacar muchas lecciones y aprendizajes que le han convertido en una política exitosa. No obstante, no se debe perder de vista que este programa fue concebido como una política reconstitutiva de un derecho violentado y por lo tanto como un programa transitorio, por lo que también es importante en los actuales momentos que la SERD evalúe otros elementos y realice un estudio a profundidad al respecto.

Debido a esto si bien el programa busca tener flexibilidad e inclusión, conforme a la realidad, es importante que se mantenga y se siga de manera “estricta” los parámetros para la incorporación de estudiantes al CBA, evitando la discrecionalidad al menos hasta que no haya un nuevo estudio que además lleve al programa a repensarse en cuanto a la propia inclusión y la restitución de derechos, es decir, preguntarse de qué manera, hasta cuándo, cómo.

En este sentido, el tránsito podría ser pasar de restituir el derecho a la educación a garantizar que ese derecho no sea vulnerado y de esta manera exigir que las instituciones de educación regular incorporen a este segmento de la población a la educación, pero que además permanezcan en el sistema y culminen con éxito sus estudios.

Por otra parte, si bien el CBA tiene su fortaleza en el enfoque inclusivo que desarrolla, no está exento de las problemáticas por las que atraviesa la educación regular. Así, existen casos de discriminación y hostigamiento entre compañeras y compañeros y de abuso de la autoridad por parte de docentes, por lo que la inclusión es un tema permanente a trabajar, particularmente con la población migrante, que manifiesta que si bien se siente más incluida,

también, en algunos casos, se ha sentido discriminada aunque reconoce que la discriminación es menor en el CBA.

Respecto a los logros educativos

Uno de los logros y fortalezas del CBA es el de la facilidad para la incorporación y continuación de estudios a través del acompañamiento tanto pedagógico como de un sostenimiento emocional hacia las y los estudiantes, cualquiera sea su condición, así como el desarrollo de proyectos de vida a corto y mediano plazo, constituyéndose en una institucionalidad en este aspecto y que son ahora aprendizajes para otros lados donde se quiera implementar esta modalidad de estudio.

A nivel general existen varias experiencias de ex estudiantes del CBA que destacaron en rendimiento en el bachillerato y también, de manera general, estos estudiantes han podido obtener logros educativos incorporándose exitosamente a los cambios en las dinámicas de pasar de un programa de educación flexible al sistema de educación regular.

Son estos logros alcanzados los que han permitido ir bajando los niveles de abandono escolar dentro del CBA. A pesar de que aún persiste el abandono escolar en este programa, han sido los procesos de inclusión educativa los que han determinado las capacidades de la comunidad docente, como de los equipos multidisciplinares, para trabajar en la retención escolar de las y los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan alguna condición en particular.

De esta manera, los logros educativos que las mujeres migrantes alcanzan en el CBA se evidencian permanentemente dentro de su discurso. Así, el grado de satisfacción psicológica y de bienestar se ven afectados positivamente a través de procesos dinámicos de inclusión y de desarrollo de actividades de integración, pero sobre todo alcanzar estos logros educativos se evidencia de manera más significativa entre los estudiantes con condición migratoria ya que retomaron sus estudios y los culminaron.

Por otro lado, los logros académicos están también estrechamente relacionados con la condición de vida futura de las estudiantes. Por ejemplo un logro académico a futuro puede ser que por el hecho de haber retomado los estudios puedan llegar a ser buenos profesionales, para otros terminar un trayecto educativo y avanzar al siguiente, o terminar un trayecto educativo y poder obtener mejores ganancias salariales, para alcanzar mejores condiciones de

vida, evidenciándose este último también como uno de los logros educativos más significativos.

Para que todos estos logros educativos se alcancen, es fundamental que tanto docentes como los equipos multidisciplinares desarrollen una estimulación permanente hacia el grupo, indistintamente de sus condiciones ya que si el grupo se siente estimulado, esto puede garantizar la inclusión de aquellos estudiantes con alguna condición de vida específica. Es decir, el trabajo permanente de construcción de estrategias innovadoras para alcanzar los logros educativos no deben estar focalizadas en un segmento de la población porque que si bien éste puede alcanzarlo de manera individual, tiene más efecto si el conjunto de la población objetivo los alcanza.

Así, el sentirse bien, aceptado, incluido y parte de la institución educativa es un logro académico que el alumnado alcanza a través de múltiples estrategias que el cuerpo docente desarrolla a lo largo de la vida académica de las y los estudiantes.

No obstante, hay un segmento de la población del CBA que manifiesta no haber alcanzado sus logros estudiantiles por lo que el CBA debe analizar estos casos con el fin de llegar a mejorar sus estrategias. Pero en definitiva, tanto para la población migrante como para la no migrante del CBA, alcanzar logros académicos es significativo para sentirse parte del trayecto estudiantil así como para continuar cualquier otra actividad a futuro, sea ésta la continuación de los estudios o la búsqueda de trabajo, así como el apoyo a familiares y sobre todo a las hijas e hijos.

En este sentido, la incidencia de la condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica de las mujeres que retoman sus estudios está estrechamente relacionada con la obtención de los logros educativos que puede o no alcanzar este segmento de la población. Por lo tanto, la presente investigación evidencia que la condición migratoria incide dentro de la educación regular⁷¹ para que estos logros educativos no se alcancen, mientras que tener una

⁷¹ Las estudiantes migrantes que han retomado sus estudios en el CBA, han manifestado haberse sentido vulneradas, por su condición migratoria o por su sobre edad, para no haber podido obtener logros académicos (continuación y culminación de los estudios) dentro de la educación regular, este sentimiento incluyendo también a aquellas estudiantes sin una condición migratoria. Así, quienes no alcanzaron un logro académico en la educación regular por la edad son las mujeres con migración interna con un 58,8%, las mujeres retornadas con 33,3% y las mujeres que tienen algún familiar migrante internacional con un 50%, mientras que aquellas que no alcanzaron un logro académico dentro de la educación regular por ser migrantes están las mujeres con migración internacional con un 43,3% y las mujeres refugiadas con un alarmante 75%.

condición migratoria en el CBA no es de relevancia para obtener logros educativos ya que, como lo manifiestan las estudiantes, un logro educativo es ya el haber retomado los estudios y haberlos culminado con éxito.

Finalmente, el logro académico principal buscado en el CBA es que las y los estudiantes continúen con su educación de bachillerato; de manera general prácticamente la totalidad de la población del CBA manifiesta su aspiración de continuar sus estudios de bachillerato (98%). No obstante, este porcentaje es ligeramente menor (95%) en las estudiantes relacionadas con el fenómeno migratorio, lo cual no quiere decir- ya que no es un porcentaje estadísticamente significativo- que sea la condición migratoria la que afecte al alcance de logros académicos en el CBA sino más bien a que estos logros están atravesados por otros factores, principalmente la sobre edad y actividades de cuidado en el hogar o de trabajo como se desprende de las entrevistas realizadas a las estudiantes.

De esta manera, las dinámicas de inserción en el CBA facilitan el alcance de los logros educativos, existe facilidad tanto para la inscripción como para la legalización de la matrícula, también está un período de adaptación donde se trabaja tanto en recordar conocimientos académicos como en procesos de inclusión del grupo de estudiantes.

No obstante, esta inserción también se ve atravesada por otros factores, menos administrativos que afectan las relaciones de género. Así, el CBA no está exento de reproducir dinámicas discriminatorias entre pares mujeres y mujeres, mujeres y varones o varones y varones.

Estas dinámicas, a pesar de los resultados alcanzados en el CBA, evidencian que las estudiantes con condición migratoria son sometidas a mayores estigmatizaciones y discriminaciones tanto por compañeras y compañeros como por docentes, lo que las ha llevado, por su propia condición migratoria, a generar mecanismos de resiliencia para dar respuesta a su condición. En ese sentido el CBA, pese a presentarse como un programa alternativo, no está exento de varios factores que afectan a la educación regular, evidenciándose casos puntuales de acoso, de discriminación, hostigamiento, siendo también el reflejo de la discriminación social.

Sin embargo, el CBA se ha constituido en una alternativa extremadamente viable para la población con rezago escolar y con condición migratoria por las facilidades de la incorporación al estudio. Esto se refleja en que el 40% de las estudiantes del CBA tengan una condición migratoria.

De esta manera, la incidencia de la condición migratoria en los procesos de culminación de la educación básica de las mujeres adolescentes y jóvenes migrantes que retoman sus estudios en el CBA se afectan positivamente si se insertan en procesos de educación más flexible, pero son negativos si tratan de ejercer su derecho a la educación dentro de la educación regular.

Con lo que nos antecede podemos decir que una de las conclusiones de esta investigación es que la migración no es un determinante en la mayoría de los casos para el abandono y el rezago escolar, ni para retomar los estudios. No obstante, la situación migratoria es uno de los factores que se suman a las complejas situaciones y al conjunto de factores más globales como embarazos adolescentes, incorporación a pandillas, consumo de drogas o alcohol, la falta de documentación, la discriminación de la que son víctimas, la falta de procesos adecuados de inclusión por parte de las instituciones de educación regular entre otros, para que estas mujeres retomen sus estudios en procesos de educación regular y que alcancen logros educativos significativos.

Respecto a la continuidad de los estudios de bachillerato

Si bien con el CBA las estudiantes migrantes han podido ejercer su derecho a la educación, han alcanzado logros académicos significativos y su condición migratoria como su sobre edad no ha sido un limitante para las dinámicas de inserción educativa, hay un segmento de esta población, específicamente de 18 años en adelante que manifiestan que la meta de continuar con los estudios de bachillerato vuelve a estar afectada en la medida de que la sobre edad continúa en la educación regular. Esto evidencia una dificultad para cumplir esta meta ya que no se cuenta con instituciones de educación regular que atiendan la sobre edad y la escolaridad. Incluso su condición migratoria toma un giro irrelevante al momento de pensar en la continuidad de sus estudios de bachillerato.

Esta realidad nos lleva a reflexionar ante la necesidad de generar nuevos procesos de educación flexible, que garanticen la culminación de todo el trayecto escolar de las personas que habiendo terminado la educación básica, continúan desescolarizadas del bachillerato.

Y si bien en estos procesos el Ecuador está teniendo avances significativos, hay evidencia de que aún persisten actitudes que hacen que las y los estudiantes abandonen nuevamente sus estudios. ¿La causa?, es múltiple y una que han mencionados las estudiantes es que este avance en educación persiste en ser miope ante la realidad de vida de las y los estudiantes, lo que nos lleva a sugerir que la incidencia de la condición migratoria en los procesos de

culminación de cualquier trayecto educativo, así como el alcanzar logros educativos y las dinámicas de inserción educativa están afectadas, en la educación regular, para aquellas mujeres que no solo tienen una condición migratoria sino que sobre todo tienen sobre edad escolar.

Respecto al enfoque de género

Aunque el CBA no fue diseñado bajo un enfoque de género, muestra importantes resultados en mejorar las condiciones de vida, especialmente de mujeres, permitiendo mejores niveles de educación y ampliando sus oportunidades a futuro. No obstante, no basta el enfoque inclusivo para incorporar aspectos de género o que exista mujeres en mayor proporción o que al género se lo incorpore en el discurso inclusivo.

Por ello, es importante que los ejecutores del CBA hagan un análisis crítico sobre el enfoque de género y que vaya más allá de la transversalidad, evitando que éste análisis no se diluya en el discurso, no sea retórico y lograr así que se concrete como una corriente central del programa.

Para esto todas y todos quienes hacen el CBA deben tomar en cuenta, con el fin de promover el análisis y alcanzar la igualdad de género, que el logro de la igualdad exige una postura crítica y que las realidades que tocan la situación y posición de las mujeres y hombres, están atravesadas por la jerarquía y las relaciones de poder entre los géneros y que atraviesa condiciones humanas.

Por otro lado y a pesar de que el CBA no ha tomado en cuenta el enfoque de género, su propia dinámica y construcción ha dado respuesta a las necesidades e intereses prácticos y estratégicas de género. Así, el CBA a través de la inclusión educativa de sus beneficiarias tiene la doble característica de ser tanto de interés práctico como estratégico de género, puesto que permite cubrir una necesidad inmediata, restituir un derecho, el cual a futuro permitirá transformar las relaciones de género y de poder existentes. Así, el CBA reconoce que al momento de declarar la política pública, no todas las rutas están cubiertas; éstas en muchos casos van apareciendo y se van visibilizando como necesidades que de lo práctico deberán pasar a lo estratégico.

Pero a pesar de esta doble mirada, el enfoque de género se invisibiliza en el CBA, por ejemplo, en los textos de estudio, en las mallas curriculares, entre otros. Lo que conlleva, de

alguna manera, a no privilegiar la diversidad, la pluriétnicidad, la interseccionalidad, la interculturalidad, ahondando en la desigualdad y afectando negativamente a las mujeres y su diversidad de ciudadanías.

Ante lo expuesto, es entonces evidente que los impactos del CBA podrían haber sido mayores si se hubiese incluido el enfoque de género desde el inicio, ya que esto hubiese permitido tener una lectura más amplia y profunda sobre la problemática que pretende atender ya que existen características y dinámicas diferentes para hombres y mujeres. Así mismo, hubiese permitido incorporar dentro del programa algunos elementos o componentes, incluyendo adaptaciones curriculares orientadas a los intereses estratégicos de género. A nivel administrativo y operativo, la incorporación del enfoque de género desde el inicio habría permitido tener mayor información desagregada por sexo que dé cuenta de los resultados diferenciados que tiene el programa a este nivel.

Así, en políticas públicas el enfoque de género permite entender sesgos en el diseño y la planificación o efectos e impactos diferenciados siendo, en este sentido, importante mencionar que dentro de ésta política pública, las mujeres entran con ciertas desventajas en relación a los hombres. Muchas de ellas, por ejemplo, son madres jefas de hogar, muchas retoman sus estudios en contra de las decisiones familiares. De esta manera, el CBA debe apuntar a transformarse en una política de acción positiva o afirmativa.

Anexos

Anexo No. 1

Resumen de estudiantes matriculador y promovidos en el CBA, periodo 2009-2016

RESUMEN ANUAL ESTUDIANTIL				
N°	AÑO LECTIVO	MATRICULADOS	PROMOVIDOS	DESERCIÓN
		No.	No.	
1	2009-2010	626	454	27,47%
2	2010-2011	1682	1213	27,88%
3	2011-2012	2269	1673	26,26%
4	2012-2013	2171	1800	17,08%
5	2013-2014	1926	1622	15,78%
6	2014-2015	1645	1392	15,37%
7	2015-2016	1831	En proceso	
TOTAL		12.150	8.154	21,64%

Fuente: Dirección Metropolitana de Inclusión Educativa

Datos al 30 de octubre de 2015

Elaboración: Autora

1.11) ¿Sus hijos e hijas, cuando Usted viene a estudiar en el CBA con quién se quedan?

Pareja (esposo/esposa) Con sus padres Guardería
Familiar Con amigos/as Se quedan solos

1.12) Actualmente, ¿cuántas personas viven en su hogar?: _____

1.13) ¿Quién es la/el jefe de hogar? (Jefe es el que tiene mayor aporte económico)

Papá Mamá Pareja (esposo/esposa) Otro _____ (¿quién?)
SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE QUIEN

1.14) ¿Cuántos años tiene la/el jefe de hogar?: _____

1.15) ¿Cuál es el grado de instrucción del o la jefe de hogar?

Sin educación (analfabeto/a) Ciclo Básico incompleto Ciclo Básico completo
Bachillerato incompleto Bachillerato completo Técnico Superior

II. Estudios Anteriores

2.1) Antes del CBA el colegio donde Usted estudió era

Fiscal Fiscomisional Municipal Privado

2.2) El colegio donde estudio en qué ciudad quedaba en:

_____ (nombre del cantón/ciudad) _____ (nombre de la provincia/región)

2.3) ¿Por qué dejó de estudiar? (puede marcar más de una razón si fuere el caso):

Trabajo Costos altos de la educación Embarazo o embarazo de la pareja
Enfermedad Pérdida de año (notas) Problemas en la familia
No le gustaba Problemas con compañeros/as Problemas en la familia
Problemas en el colegio Problemas en el lugar que vivía Temas de violencia
Otro _____ (¿cuál?)
SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE PORQUE MOTIVO DEJO DE ESTUDIAR

2.4) Sufrió algún tipo de discriminación, violencia o maltrato en el anterior colegio que estudiaba

Si

No (pase a la pregunta No. 2.6)

2.5) Por favor, describa que tipo de discriminación, maltrato o situación de violencia vivió en el colegio anterior al CBA

2.6) ¿Hace cuantos años dejó su anterior colegio antes de entrar al CBA?: _____

2.7) Antes de entrar al CBA, ¿qué actividades realizaba? (por favor, describa):

III. Estudios Actuales en el CBA

3.1) ¿Qué le motivó a retomar sus estudios? (por favor, describa):

3.2) ¿Trató de entrar a algún colegio de educación regular antes de entrar al que el CBA?

Si (pase a la pregunta No. 3.4)
No

3.3) Si trató de entrar a un colegio de educación regular antes del CBA, ¿porqué no se matriculó ahí? (por favor, describa):

3.4) ¿Porqué escogió entrar al CBA para retomar sus estudios? (por favor, describa):

3.5) ¿Cómo se enteró del CBA?:

Prensa Radio Anuncio Amigo
Familiar Vecino Le aviso un ex estudiante del CBA Otro

3.6) ¿Cómo le va en el CBA?:

Muy Bien Bien Regular Mal Pésimo

3.7) ¿Qué materia(s) considera son las más difíciles?

Matemáticas Lengua y Literatura Estudios Sociales Ciencias Naturales
Informática Lengua extranjera (inglés) Actividad física Educación artística
Educación para la ciudadanía Ninguna Todas

3.8) Considera que el CBA cubre sus expectativas y necesidades de formación y educación

Si (pase a la pregunta No. 3.10)
No

3.9) ¿Porqué considera NO cubre sus expectativas y necesidades de formación? (por favor, describa):

3.10) ¿Le fue difícil volver a estudiar?

Si
No (pase a la pregunta No. 3.12)

3.11) ¿Qué ha sido lo más difícil de volver a estudiar? (por favor, describa):

3.12) ¿Se siente integrado/integrada con el CBA?:

Si
No

3.13) ¿Porqué?: _____

3.14) ¿Ha tenido algún tipo de problema o dificultad aquí en el CBA?

Si

No (pase a la pregunta No. 3.21)

3.15) ¿Con quien tuvo este problema o dificultad en el CBA?

Profesores

Autoridades

Compañeros

Compañeras

Padres

Pareja (esposa/esposa)

Amigos

Pandillas

Otro

(¿cuál?)

SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE CON QUIEN TUVO ESTE PROBLEMA

3.16) Por favor, describa el problema o dificultad que tuvo en el CBA:

3.17) ¿Comunicó de este problema o dificultad a las/los docentes, autoridades del plantel o de la Secretaría de Educación?

Si

No

3.18) ¿Este problema o dificultad se resolvió?

Si

No (pase a la pregunta No. 3.20)

3.19) ¿Cómo se resolvió? (por favor, describa): _____

3.20) ¿Qué está haciendo usted o qué están haciendo las autoridades para resolver este problema? (por favor, describa):

3.21) ¿Ha sido usted víctima de algún tipo de discriminación o maltrato en el CBA?

Si

No (pase a la pregunta No. 3.24)

3.22) ¿Quién fue la persona(s) que le discriminó o maltrató en el CBA?

Profesores

Autoridades

Compañeros

Compañeras

Otro

(¿cuál?)

SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE CON QUIEN LE DISCRIMINO O MALTRATO

3.23) ¿Qué tipo de discriminación fue? (por favor, describa):

3.24) A más de estudiar en el CBA, ¿qué otra(s) actividad(es) realiza? (por favor, describa):

3.25) ¿Qué aspectos considera los más destacados del CBA? (por favor, describa):

3.26) ¿Qué aspectos considera deberían cambiarse para mejorar el CBA? (por favor, describa):

3.27) ¿Qué piensa hacer una vez terminado el CBA?

Continuar estudios Trabajar Buscar trabajo Descansar
Regresar a su ciudad natal (si es migrante) Otro _____ (¿cuál?)
SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE QUE PIENSA HACER

IV. Migración

4.1) ¿Ha vivido usted por más de tres meses fuera del país?

Si

No (pase a la pregunta No. 4.16)

4.2) ¿En dónde?: _____ (ciudad) _____ (país)

4.3) ¿Por qué viajo?

A visitar a padres/hermanos A visitar a amigos Por trabajo Por estudio

A visitar a familiares De vacaciones Se fue a vivir allá (migró)

Otro _____ (¿cuál?)

SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE EL MOTIVO POR EL QUE VIAJO

4.4) ¿Cuánto tiempo estuvo fuera?: _____ (años) _____ (meses)

4.5) ¿Con quién vivía allá?

Con los padres Con amigos Con la pareja (esposo/esposa) Con familiares Solo

4.6) ¿Por qué regresó? (por favor, describa):

4.7) ¿Cuándo regresó?: _____ (año)

4.8) ¿Usted estudiaba allá?

Si

No (pase a la pregunta No. 4.15)

4.9) Si Usted estudiaba allá, ¿cómo le fue?:

4.10) ¿Tuvo algún tipo de problema para entrar al colegio allá?

Si (pase a la pregunta No. 4.12)

No

4.11) ¿Qué tipo de problema tuvo para entrar al colegio allá? (por favor, describa): _____

4.12) ¿Cómo le fue en el colegio allá? (por favor, describa): _____

4.13) ¿Fue víctima de algún tipo de discriminación en el colegio allá?

Si

No (pase a la pregunta No. 4.16)

4.14) ¿Qué tipo de discriminación fue? (por favor, describa): _____

4.15) Si Usted NO estudiaba allá ¿Porqué razón no estudió?: _____

4.16) ¿Algún miembro de su núcleo familiar (padres, hermanos, pareja) ha migrado al exterior ?

Si

No (Concluir la encuesta)

4.17) ¿Quién ha migrado? (puede marcar más de un familiar, si fuere el caso)

Padre

Madre

Hermanos

Pareja (esposo/esposa)

4.18) ¿Por qué se fue? (puede marcar más de una razón si fuere el caso):

A buscar Trabajo

Problemas económicos acá

A estudiar

Por problemas legales

A buscar mejores oportunidades

No conseguía trabajo acá

Otro _____ (¿cuál?)

SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE PORQUE MOTIVO MIGRO SU FAMILIAR AL EXTERIOR

4.19) ¿Hace que tiempo se fue?: _____ (Indicar el año en que migró)

4.20) ¿Qué hizo o está haciendo allá su familiar que migró?:

Trabajando

Buscando trabajo

Se casó

Estudiando

Otro _____ (¿cuál?)

SI SU RESPUESTA ES OTRO, POR FAVOR, INDIQUE QUE HIZO O ESTA HACIENDO

4.21) ¿Su familiar que migró al exterior ha regresado para vivir nuevamente en Ecuador?

Si

No (pase a la pregunta No. 4.26)

4.22) ¿En qué año regresó?: _____ (Indicar el año en que regresó)

4.23) ¿Porqué motivo regresó? (por favor, describa): _____

4.24) ¿Algún familiar que migró al exterior continúa allá?

Si

No (Concluir la encuesta)

4.25) ¿Quién se quedó? (puede marcar más de un familiar, si fuere el caso)

Padre

Madre

Hermanos

Pareja (esposo/esposa)

Entrevistas

Estudiantes migrantes del CBA. Año lectivo 2015-2016			
Nombre	Edad	Lugar de origen	Fecha de la entrevista
María	16 años	Santander	Mayo de 2016
Luisa	18 años	Tolima	Mayo de 2016
Sandra	15 años	Medellín	Mayo de 2016
Julia	16 años	Tolima	Mayo de 2016
Bernarda	17 años	Pasto	Mayo de 2016
Emilia	17 años	Palmira	Mayo de 2016
Lorena	17 años	Cartagena	Mayo de 2016
Ana Lía	17 años	Loja	Mayo de 2016
Manuela	23 años	Riobamba	Mayo de 2016
Ana	16 años	Carchi	Mayo de 2016
Gaby	16 años	Quevedo	Mayo de 2016
Karina	23 años	Pedernales	Mayo de 2016
Josefina	17 años	Ibarra	Mayo de 2016
Lorena	19 años	Cali	Mayo de 2016
Ale	16 años	Cali	Mayo de 2016
Teresa	24 años	Cali	Mayo de 2016
Yesenia	16 años	Nariño	Mayo de 2016
Janeth	16 años	Medellín	Mayo de 2016
María	16 años	Valle del Cauca	Mayo de 2016
Leonor	17 años	Cuenca	Mayo de 2016
María	17 años	Valle del Cauca	Mayo de 2016
Diana	16 años	Rosario-Nariño	Mayo de 2016
Kassandra	17 años	Rumanía	Mayo de 2016
Carmen	16 años	Riobamba	Mayo de 2016
Estudiantes quiteñas con familia nucleas con migración internacional			
Arena	18 años	Quito	Mayo de 2016
Gaby	16 años	Quito	Mayo de 2016
Joselín	17 años	Quito	Mayo de 2016
Miriam	17 años	Quito	Mayo de 2016
Andrea	16 años	Quito	Mayo de 2016
Alba	22 años	Quito	Mayo de 2016
Gaby	17 años	Quito	Mayo de 2016
Kassandra	17 años	Rumanía	Mayo de 2016
Informante clave CBA			
J.O.	Profesión: Social	Trabajadora	Tiempo de trabajo: 6 años
			Mayo de 2016

Lista de referencias

- Adell i Cueva, Marc Antoni. 2006. Estrategias para mejora el rendimiento académicos en los adolescentes, en Suárez, 2012.
- Álvarez, Sonia. 1998. “Los feminismos latinoamericanos se globalizan en los noventa: Retos para un nuevo milenio”, en María Luisa Tarrés (ed.) *Género y cultura en América Latina*, México: El Colegio de México.
- Anderson, Jeanine. 1997. “Intereses y Justicia. ¿A dónde va la discusión sobre la mujer y el desarrollo?”, en: *Género y Desarrollo. Conceptos Básicos*, PUCP, pp. 14 -32.
- Andersen, Lykke E. 2002. Migración Rural-Urbana en Bolivia: Ventajas y Desventajas. Instituto de Investigaciones Socio Económicas. Documento de Trabajo No. 12/02. Universidad Católica Boliviana, La Paz, Bolivia, en Miguel Vera, 2011.
- Asamblea Nacional de Ecuador. 2008. Constitución de la República del Ecuador. Publicada en el Registro Oficial el 20 de Octubre de 2008.
- Asamblea Nacional de Ecuador.2010. Código Orgánico de Organización Territorial, Autonomía y Descentralización - COOTAD. Publicada en el Registro Oficial el 19 de Octubre del 2010.
- Asamblea Nacional de Ecuador. 2011. Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador - LOEI. Publicada en el Registro Oficial el 31 de Marzo del 2011.
- Blanco, Cristina. 2000. *Las migraciones contemporáneas*. Ciencias Sociales, Alianza Editorial. Madrid.
- Blanco, Rosa. 2007. *La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy*. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Noviembre 2007 / Volumen 1- Nº 1, Santiago de Chile 2007, pp. 13 – 28.
- Carranza, César y Renato Rivera. 2016. El Buen Vivir. ¿Una alternativa al neoliberalismo?. Pensamiento al margen. Revista digital. Nº4, 2016. ISSN 2386-609. Disponible en: <http://www.pensamientoalmargen.com>.
- De la Torre Ávila, Leonardo. 2006. *No Llores, Prenda, pronto volveré: Migración, Movilidad Social, Herida Familiar y Desarrollo*. Fundación PIEB: La Paz.
- Dirección Metropolitana de Inclusión Educativa. 2009. *Proyecto Educación Institucional Ciclo Básico Acelerado 2009-2010*, junio 2009.
- Dirección Metropolitana de Inclusión Educativa .2012. “Estudio de la situación de la educación nacional y del DMQ con miras al fortalecimiento de la política de inclusión educativa”, informe de consultoría realizado por Andrea Molina, Junio de 2012.
- Distrito Metropolitano de Quito. 2012. Ciclo Básico Acelerado. Sistematización, DMQ.
- Fondo de Población de las Naciones Unidad (UNFPA). 2006. El estado de la población mundial. “Hacia la esperanza: las mujeres y la migración internacional”.

- García Prince, Evangelina. 2008. "Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual". PNUD, San Salvador. En Capítulo 3. *Conceptos fundamentales relacionados con las políticas públicas* (17-26).
- García Prince, Evangelina. 2008. "Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando?. Marco Conceptual". PNUD, San Salvador. En Capítulo 4. *Principales vertientes de la discusión conceptual y doctrinaria sobre la igualdad* y Capítulo 5. *Políticas de Igualdad y mainstreaming de género*.
- García Prince, Evangelina. 2008. "Políticas de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco Conceptual". PNUD, San Salvador. En Capítulo 6. *El Gender Mainstreaming*. Pp. 17-62.
- Giménez Romero, Carlos. 2003. Qué es la inmigración. Problema y oportunidad? Cómo lograr la integración de los inmigrantes?. Multiculturalismo o interculturalismo? R.B.A. Integral. Barcelona. Pp. 20.
- Gray-Molina, George y Ernesto Yáñez. 2009. The Moving Middle: Migration, Place Premiums and Human Development in Bolivia. Citado en Vera 2011: *Diferencias en el rezago escolar entre estudiantes migrantes y no migrantes. Introducción*.
- Hernández, Katty, Mónica Maldonado y Jefferson Calderón. 2010. "Entre crisis y crisis: el proceso migratorio internacional en los barrios populares del noroccidente de Quito y sus impactos en el desarrollo", Fundación Carolina, Series Avances de Investigación No. 46, Madrid, diciembre de 2010, disponible en: http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/07/Avance_Investigacion_46.pdf.
- Herrera, Gioconda. 2001. *El género en el estado: entre el discurso civilizatorio y la ciudadanía*. Revista Iconos, no. 11, Julio 2001. (80-91).
- Herrera, Gioconda. 2003. Remesas, dinámicas familiares y estatus social: la emigración ecuatoriana desde la sociedad de origen.
- Herrera, Gioconda, María Cristina Carrillo y Alicia Torres. 2005. La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades. FLACSO-Ecuador, Plan Migración, Comunicación y Desarrollo. Quito.
- Herrera, Gioconda. 2007. "Ecuatorianos en Europa. De la salida vertiginosa a la construcción de espacios transnacionales", en Yépez, Isabel y Gioconda Herrera (eds.), *Nuevas migraciones latinoamericanas a Europa*. Balances y desafíos, Quito: FLACSO-GRIAL-OBREAL, pp. 189-215.
- Herrera, Gioconda. 2011. La familia migrante en las políticas públicas en Ecuador: de símbolos de la tragedia a objeto de intervención. En Bela Feldman-Bianco, Liliana Rivera Sánchez, Carolina Stefoni, Marta Inés Villa Martínez (comp.) *La construcción social del sujeto migrante en América Latina: Prácticas, representaciones y categorías*. Quito: CLACSO, FLACSO- Universidad Alberto Hurtado.

- Herrera, Gioconda. 2011. *Género y migración internacional en la experiencia latinoamericana. De la visibilización del campo a una presencia selectiva*. Política y Sociedad, Vol. 49 Núm. 1. Ecuador.
- Hidalgo-Capitán, Luis Antonio. 2011. “Economía Política del Desarrollo. La Construcción Retrospectiva de una Especialidad Académica”. En *Revista de Economía Mundial* 28, 2011, ISSN: 1576-0162, pp. 279-320.
- (INEE 2008).
- INEE, Instituto Nacional para la evaluación de la educación. 2008. Indicadores básicos de educación primaria, en <http://www.inee.edu.mx>.
- (INEC 2001).
- INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos 2001. Censo de Población y Vivienda.
- Infante, Marta. 2010. *Revisiones desafíos a la formación docente: inclusión educativa*. En Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297, 2010, Santiago de Chile.
- Kabeer, N. 1998. Realidades Trastocadas. Las jerarquías de género en el pensamiento del desarrollo. México: Paidós. (pp. 29-83).
- López, Narada Miguel y María Elena Lora. 2014. *Algunas Consecuencias en la Subjetividad de Migrantes Bolivianos Residentes en Tres Poblaciones de España*. Universidad Católica Boliviana “San Pablo” La Paz – Bolivia.
- Magliano, José y Eduardo E. Domenech .2008. Género, política y migración en la agenda global. Transformaciones recientes en la región sudamericana.
- Martínez de Pisón, José (s/f). *Inmigración. Aproximación a sus aspectos generales*. Universidad de la Rioja. España. P. 13.
- Micolta, León Amparo. 2005. *Teorías y conceptos asociados al estudio de las migraciones internacionales*. Trabajo Social No. 7. Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- Minteguiaga, Analía y Gemma Ubasart-González. 2014. *Menos mercado, igual familia. Bienestar y cuidados en el Ecuador de la Revolución Ciudadana*, En Iconos. Revista de Ciencias Sociales, Flacso-Ecuador, No. 50, (77-96).
- Ochoa, Wilman. 2010. “Migración, crecimiento y desarrollo en el Ecuador” en: *Revista Fuente* Vol. 1, No. 3, Junio 2010, México, pp. 68 – 79, disponible en: <http://fuente.uan.edu.mx/publicaciones/01-03/7.pdf>.
- Organización Internacional para las Migraciones (s/f) “Las Migraciones en América Latina y el Caribe” Disponible en: http://www.cepal.org/mujer/reuniones/mesa38/oim_migraciones.pdf.
- Oso, Laura. 1998. *La migración hacia España de mujeres jefas de hogar*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer. Madrid. Pp. 33.

- Pardo, Fabiola. 2008. "La Inmigración y el Devenir las Sociedades Multiculturales" En *Las Migraciones en América Latina, Políticas, Culturas y Estrategias*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Palenque, María y M. Lily. 2009. *¿Por qué migrar?. Representaciones y factores psicológicos de la migración*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos (IEB).
- Pérez Sáinz, Juan Pablo. 2014. *El tercer momento rousseauiano de América Latina. Posneoliberalismo y desigualdades sociales*, desiguALdades.net Working Paper No. 72.
- Ramírez, Franklin y Jacques Paúl Ramírez. 2005. *La Estampida Migratoria Ecuatoriana. Crisis, redes transnacionales y repertorios de acción migratoria*. Centro de Investigación Ciudad. Segunda edición actualizada, julio de 2005. Disponible en: http://www.clacso.org.ar/libreria_cm/archivos/pdf_750.pdf.
- Roberts, Elizabeth. 2009. *Mujeres, migración, remesas y relaciones de género en Migraciones contemporáneas. Contribución al debate*. Primera Edición. Bolivia enero 2009.
- Sánchez Bautista, Consuelo. 2014. *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Segunda Edición. Quito: FLACSO, Sede Ecuador.
- Sassen, Saskia. 1998. *Globalization and Its Discontents*. The New Press. New York.
- Sassen, Saskia. 2003. *Globalization or desnationalization? Review of International Political Economy 10:1 February 2003: 1-22*. VER EN: <http://www.saskiasassen.com/PDFs/publications/Globalization-or-Denationalization.pdf>
- Sassen, Saskia. 2003. *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid: Editorial Traficantes de Sueños.
- Sassen, Saskia. 2007. *Los espectros de la globalización. Hacia un análisis de la economía global*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Secretaría de Educación y Secretaría General de Planificación del Municipio del Distrito Metropolitano de Quito. 2011. *Documentos Técnicos sobre Competencias de Educación*. 2011.
- Sen, Amartya. 2003. *Desarrollo y Libertad*. Editorial Planeta, sexta reimpresión, Colombia.
- SENPLADES. 2009. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2009 – 2013*, Quito, 2009.
- SENPLADES. 2013. *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*, Quito.
- Serrano María, Josep F. (s/f) *El "consenso de Washington" ¿paradigma económico del capitalismo triunfante?*. Barcelona, Papeles/CiJ.
- SETEP (Secretaría Técnica para la Erradicación de la Pobreza). 2014. *Estrategia Nacional para la Igualdad y la Erradicación de la Pobreza*, documento para discusión, versión del 6 de enero de 2014.
- Suárez Berrío, María Fernanda. 2012. *La migración en Ecuador y su impacto en la familia y la escuela*. Universidad de Santiago de Compostela. Departamento de Psicología

- Evolutiva y de la Educación. Tesis Doctoral. Santiago de Compostela.
- Strzelecka, Ewa (2011). “Estudios de Género y Desarrollo: teoría, política y práctica”. En *Desarrollo Humano: teoría y aplicaciones*, Jorge Guardiola; Miguel Ángel García Rubio y Francisco González Gómez. Granada: Editorial Comares. http://www.academia.edu/2077028/Estudios_de_G%C3%A9nero_y_Developmento_teor%C3%ADa_pol%C3%ADtica_y_pr%C3%A1ctica.
- Tizón García, Jorge L. et al. 1993. *Migraciones y Salud Mental*. Promociones y Publicaciones Universitarias PPU. Barcelona.
- Tinto, Vincent. 1989. *Definir la deserción. Una cuestión de perspectiva*. En Revista de la Educación Superior, XVIII (3) (71).
- UNESCO-PRELAC. 2007. Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos.
- UNESCO (2008): *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir*, Documento del 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) Renato Opertti Coordinador del Programa de Construcción de Capacidades Curriculares y de la Comunidad de Práctica en Desarrollo Curricular, Oficina Internacional de Educación (OIE – UNESCO).
- UNESCO. 2011: Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias para el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas. Documento de las VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica realizadas en La Antigua Guatemala en Octubre de 2009, Santiago de Chile.
- Universidad Politécnica Salesiana - Maestría en intervención, asesoría y terapia familiar sistémica: *Guía de Procedimientos para docentes CBA*, febrero 2011.
- Vargas, Virginia (s/f). *Democracia con tiempos de beligerancia: los retos en la construcción de la ciudadanía de las mujeres en el siglo XXI*. Trabajo preparado para el Foro Hemisférico. Liderazgo de las mujeres para la democracia de ciudadanía, s/f.
- Vega, Cristiana, Carmen Gómez y Ahmed Correa Álvarez. 2016. Circularidad Migratoria entre Ecuador y España. Transformación Educativa y Estrategias de Movilidad.
- Vera, Miguel, Susana Gonzales y Juan Carlos Alejo. 2011. *Migración y Educación. Causas, efectos y propuestas de cambio para la situación actual de migración escolar*. La Paz: Fundación PIEB.
- Vera, Miguel. 2011. *Diferencias en el rezago escolar entre estudiantes migrantes y no migrantes*. Bolivia.
- Vila, Pablo (2012) “Los métodos visuales en la investigación sobre cultura e identidad entre los migrantes”, en *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*, Marina Ariza y Laura Velazco (coord.), UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, p. 277-305.
- Wappenstein, Susana y Virginia Villamediana. 2014. “Estudios regionales de las políticas públicas en el eje de género” En Adrián Bonilla Soria, Isabel Álvarez Echandi, Stella Sáenz Breckenridge (eds.) *Políticas sociales en América latina y el Caribe*:

escenarios contemporáneos, inversiones y necesidades. San José, C.R.: FLACSO, 2014. (283-311).

Young, Kate. 1991. “Reflexiones de cómo enfrentar las necesidades de las mujeres” En Virginia Guzmán, Patricia Portocarrero y Virginia Vargas (compiladoras) *Una Nueva Lectura. Género en el Desarrollo*, ediciones Entre Mujeres, Lima - Perú, pp. 15 – 54, disponible en: http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/6644/1/BVCI0006868_1.pdf.