

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador

Departamento de Sociología y Estudios de Género

Convocatoria 2021-2022

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

Entre la normativa y la práctica en el aula: un análisis de las estrategias que los docentes  
aplican para la inclusión de la niñez inmigrante en las escuelas públicas de Cuenca

Ruth Esneda Vélez

Asesora: María Patricia Ramos

Lectora: Soledad Coloma

Quito, noviembre de 2023

## **Dedicatoria**

Primeramente, a Dios por darme la oportunidad de crecer en conocimiento y sabiduría para poder servir mejor a las personas que lo requieran. También a mi esposo, por apoyarme todo este tiempo, y demostrar su amor y su entrega para conmigo. A mis padres, que a pesar de mis desaires y equivocaciones están ahí para darme un consejo y ayudarme a perseverar en cada situación, además de siempre haber hecho todo lo posible para sea una mejor persona. A mis hermanos, especialmente a mi hermana, que me apoyó para estudiar y que ha sabido escucharme todo este tiempo que ha sido complejo para mí.

## **Epígrafe**

Nuestra principal preocupación debe ser educar a la humanidad, a los seres humanos de todas las naciones a fin de guiarla hacia la búsqueda de metas comunes. Debemos volver atrás y centrar toda nuestra atención en el niño. Los esfuerzos de la ciencia se deben centrar en el niño porque él es el origen de los enigmas de la humanidad y también la clave para resolverlos. El niño cuenta con una enorme riqueza, con una capacidad, sensibilidad e instintos constructivos que todavía no han sido reconocidos ni puestos en práctica. Para desarrollarlos necesita oportunidades mucho más amplias de las que se le han ofrecido hasta ahora. ¿No se podría alcanzar ese objetivo cambiando toda la estructura de la educación? La sociedad debe reconocer plenamente los derechos sociales del niño y preparar para él y para el adolescente un mundo capaz de asegurar su desarrollo espiritual.

– María Montessori

## Índice de contenidos

|  |    |
|--|----|
| Resumen .....  | 8  |
| Agradecimientos.....   | 9  |
| Introducción .....   | 10 |
| Capítulo 1. Inmigración en el sistema educativo: la realidad de un discurso inclusivo..... | 13 |
| 1.1. Una mirada a la migración en Ecuador y Cuenca .....                                   | 13 |
| 1.2. La presencia de estudiantes inmigrantes en sistema educativo.....                     | 15 |
| 1.3. Realidades y quimeras en la educación.....  | 20 |
| 1.4. No todo es inclusión.....   | 23 |
| Capítulo 2. Elementos claves para una inclusión educativa de la niñez inmigrante .....     | 26 |
| 2.1. La inclusión educativa: uso y abuso de un concepto que se ha vuelto ambiguo.....      | 26 |
| 2.2. La educación al servicio del Estado .....   | 29 |
| 2.3. Docencia y poder.....   | 31 |
| 2.4. Agencia de la niñez migrante .....  | 33 |
| Capítulo 3. La inclusión educativa de la niñez inmigrante, sus luces y sombras.....        | 35 |
| 3.1. Material en torno a la inclusión de niños inmigrantes .....                           | 35 |
| 3.2. La experiencia de las aulas migrantes .....   | 42 |
| 3.3. Realidades de inclusión en el aula.....   | 45 |
| 3.3.1. Una mirada a la agencia de los niños en la escuela.....                             | 50 |
| 3.4. Ser docente en tiempos intrincados .....  | 52 |
| 3.5. Aspiraciones docentes en el sistema educativo ecuatoriano .....                       | 55 |
| Conclusiones .....   | 60 |
| Glosario .....   | 63 |
| Referencias .....  | 64 |
| Anexos.....  | 71 |

## **Lista de tablas**

|  |    |
|--|----|
| Tabla 1.1. Estudiantes inmigrantes en el sistema educativo ecuatoriano.....                    | 15 |
| Tabla 1.2. Estudiantes ecuatorianos y extranjeros a nivel nacional .....                       | 17 |
| Tabla 1.3. Porcentaje de matriculados extranjeros por tipo de sostenimiento institucional .... | 18 |
| Tabla 1.4. Estudiantes extranjeros matriculados por nivel educativo 2020-2021 .....            | 18 |
| Tabla 1.5. Estudiantes extranjeros en la provincia del Azuay 2020-2021 .....                   | 19 |
| Tabla 1.6. Estudiantes inmigrantes en el sistema educativo cuencano .....                      | 20 |
| Tabla 1.7. Tasa neta de asistencia de acuerdo con nivel y desagregación geográfica .....       | 21 |
| Tabla 1.8. Motivos de deserción escolar .....  | 21 |
| Tabla 1.9. Docente por estudiante 2020-2021.....   | 23 |
| Tabla 3.1. Material educativo ligado a la inclusión de población migrante.....                 | 39 |

## **Lista de abreviaturas y siglas**

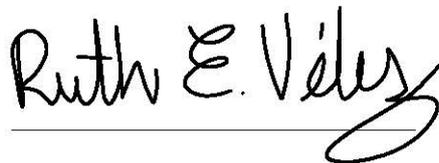
|         |  |
|---------|--|
| ACNUR   | Agencia de la ONU para los Refugiados  |
| AMIE    | Archivo Maestro de Instituciones Educativas                                    |
| DECE    | Departamento de Consejería Estudiantil   |
| EGB     | Educación General Básica   |
| ENEMDU  | Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo acumulada                   |
| GTRM    | Grupo de Trabajo para Refugiados y Migrantes                                   |
| INEC    | Instituto Nacional de Estadísticas y Censos                                    |
| LOEI    | Ley Orgánica de Educación Intercultural  |
| MIES    | Ministerio de Inclusión Económica y social                                     |
| MINEDUC | Ministerio de Educación  |
| MOSEIB  | Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe                         |
| OIG     | Organizaciones internacionales gubernamentales                                 |
| ONG     | Organizaciones internacionales no gubernamentales                              |
| UNESCO  | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |
| UNICEF  | Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia                                  |

## **Declaración de cesión de derecho de publicación de la tesina**

Yo, Ruth Esneda Vélez, autora de la tesina “Entre la normativa y la práctica en el aula: un análisis de las estrategias que los docentes aplican para la inclusión de la niñez inmigrante en las escuelas públicas de Cuenca”, declaro que la obra es de mi exclusiva autoría, que la elaboro para obtener el título de especialización, concedido por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO Ecuador.

Cedo a 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, noviembre de 2023

A handwritten signature in black ink that reads "Ruth E. Vélez". The signature is written in a cursive style with a horizontal line underneath the text.

Firma

Ruth Esneda Vélez

## **Resumen**

El derecho a la educación es fundamental para la niñez migrante, es por medio de ella que los niños se integran a sus nuevos espacios, y son los docentes quienes favorecen esta dinámica inclusiva. Este trabajo reconoce la experiencia de los docentes en este proceso de inclusión de la niñez inmigrante en las aulas cuencanas y cómo la estructura educativa actúa en torno a esto. La investigación es de carácter exploratorio y cualitativo, y se sustenta en seis entrevistas semiestructuradas a docentes de diferentes instituciones educativas de Educación General Básica del cantón Cuenca en el período lectivo 2021-2022. La entrevista indagó sobre el conocimiento y aplicabilidad de la normativa en torno a la inclusión de niños inmigrantes y a las estrategias trabajadas por ellos para la inclusión. Este trabajo hace un análisis de las dificultades a las que los docentes se enfrentan al momento de trabajar con población inmigrante y en general en el sistema educativo.

## **Agradecimientos**

Agradezco a Dios por ponerme en lugar que necesito estar. A mi esposo y mi familia por toda la paciencia que han tenido conmigo, y la motivación que me han dado. A mi tutora de tesina, María Patricia Ramos, por todos los consejos, las indicaciones, la paciencia y el cariño demostrado para el desarrollo de este trabajo. A los docentes que participaron en las entrevistas, que con sus experiencias apoyaron el desarrollo de este trabajo, y demuestran lo valerosos que son.

## **Introducción**

El presente trabajo busca reconocer el proceso de inclusión de la niñez inmigrante en las aulas cuencanas desde la mirada docente. Ya que los docentes son quienes dinamizan el sistema educativo y constituyen la base de su ejercicio. Aunque estructuralmente el sistema educativo tiene una cabeza oficial, que es el Ministro de turno, son los docentes quienes aterrizan (o no) los lineamientos ministeriales y las actividades.

Para analizar la inclusión de la niñez inmigrante en el sistema educativo local es necesario tener claros algunos conceptos, principalmente el de inclusión educativa, un concepto que ha evolucionado con el tiempo. Nació con el afán de brindar una educación de calidad en el sistema educativo común a personas con necesidades especiales, pero se ha transformado en una categoría que reconoce la necesidad de incluir a todos aquellos niños “diferentes”<sup>1</sup> (Wigdorovitz de Camilloni 2008), entre ellos, los que son inmigrantes; a través del reconocimiento de la agencia que tienen los miembros de las comunidades educativas, y la responsabilidad de Estado para apoyar el proceso.

Reconocer los actores del sistema educativo y el lugar que ocupan en la toma de decisiones es un aspecto importante en este trabajo, ya que permite evidenciar las relaciones de poder entre la estructura orgánica centralizada y las comunidades educativas, y su consecuente incidencia, en especial de aquellas políticas de carácter inclusivo. Por ello surge el interés de desarrollar este estudio desde la perspectiva docente, ya que, al ser ellos mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde su mirada es posible tener una idea de la realidad de inclusión, (Rivero 2017), específicamente la de la niñez migrante; de allí que evidenciar la agencia de los docentes en su ejercicio docente profesional resulta fundamental. A la vez, este trabajo busca ser un aporte a la política pública educativa, en el que se reconozca la participación de los docentes en cualquier espacio de decisión que afecte su ejercicio, y en consecuencia se busque el beneficio de todos los niños y adolescente, incluidos aquellos que son migrantes.

En este sentido es importante analizar la inclusión educativa desde quienes liderarían este proceso, que son los docentes, pues ellos viven el día a día con los estudiantes que llegan a la institución. En sí, la escuela es un escenario claro en el que se evidenciarían las dinámicas de inclusión/exclusión de los niños en situación de movilidad humana. Por ello se busca conocer

---

<sup>1</sup> Comillas de la autora del artículo.

cómo los docentes desarrollan el proceso de inclusión de la niñez migrante en las escuelas de Cuenca, y cómo la estructura educativa estatal influye en este. De igual forma, resulta importante mostrar las estrategias propias que generan los actores frente a la presencia de estudiantes inmigrantes en el sistema educativo ecuatoriano, específicamente cuencano. Para ello se revisó el material en torno a la inclusión educativa de niños en situación de movilidad, y se realizaron seis entrevistas semiestructuradas a docentes de diferentes instituciones educativas públicas de la ciudad de Cuenca.

Para la selección de entrevistados, se tomó en cuenta los siguientes criterios: corresponder a los niveles de Educación General Básica, haber trabajado con niños inmigrantes en los últimos cinco años, encontrarse en al menos tres años en la institución, y su representatividad de género debía ser proporcional a la realidad docente nacional. Lo que implicó que dos de los entrevistados sean hombres y cuatro sean mujeres. Cabe recalcar que una de las docentes trabajaba en el área rural del cantón, aunque cercana a la ciudad. Los docentes tenían entre 30 y 60 años, todos habían trabajado con población inmigrante, y se acordó que no se utilizarían sus nombres personales ni los nombres de las instituciones educativas en las que trabajan, por lo que podían expresar libremente sus experiencias y opiniones. De igual forma, al considerar que hayan trabajado con niños migrantes en el último lustro, se reconoce la experiencia migratoria más reciente de la población venezolana (ACNUR Ecuador 2022).

Este trabajo es de carácter exploratorio y cualitativo, ya que en la localidad no se han desarrollado estudios desde la perspectiva dada en este estudio (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio 2014). En este sentido, se apoyó en una muestra no probabilística, considerando que quienes participaron en las entrevistas debían cumplir los criterios antes mencionados, de modo que todos los docentes comentaron haber tenido experiencias de estudiantes inmigrantes en las aulas, mayoritariamente niños provenientes de Venezuela, aunque también de otras nacionalidades (2014).

La información provista por las y los docentes se contrastó con la normativa y lineamientos dispuestos por el Ministerio de Educación, así como con investigaciones relacionadas al proceso de inclusión de niños inmigrantes en escuelas públicas. Para asegurar que la entrevista proveyera información fiable y amplia en torno al tema, por mutuo acuerdo, se estableció que los nombres de los entrevistados sean ocultados.

Con la información recabada, este trabajo se distribuye en tres capítulos. El primero se enfoca el contexto nacional y local en el que se desarrolla el proceso educativo y de inclusión. Pone

en evidencia la realidad migratoria del territorio, las dinámicas migratorias en el sistema escolar cuencano, así como experiencias de inclusión y exclusión que se han dado en el territorio nacional y local.

El segundo capítulo constituye el marco teórico, que se sustenta en los estudios en torno a la inclusión educativa como categoría referencial, alrededor de la cual se han desarrollado discursos y visiones que ahondan en la participación de sus protagonistas (Arroyo González 2017; Wigdorovitz de Camilloni 2008). Se repasa discusiones acerca del papel de Estado en el aparato educativo, el control que ejerce sobre los actores que la componen y relación con el capital (Althusser 1970), especialmente el capital cultural (Bourdieu 1997) y el capital transnacional (Amaya Vásquez 2012); se revisa la docencia en el marco del sistema educativo público, su capacidad de acción, y la posibilidad de ser parte de las decisiones en su trabajo (Narodowski 2008; Obando Castillo 2008); y finalmente una breve revisión a la agencia de los niños migrantes, como reconocimiento de que los estudiantes son los actores principales del sistema.

El tercer capítulo es el corazón de este trabajo y muestra la realidad diaria que viven los docentes, sus vicisitudes y percepciones frente a la actividad que desarrollan en un contexto concreto, esto es, las instituciones públicas de la ciudad con la presencia de niños inmigrantes. De igual forma, se indaga sobre la practicidad de las directrices y normativa estatal que influyen en su ejercicio docente, así como las oportunidades y limitaciones para una inclusión educativa real.

El centrar este trabajo en el docente y no en los demás actores tiene un doble propósito. El primero es que los docentes son los actores que permanentes del sistema, los niños se mueven, las autoridades se mueven, los representantes cambian, por lo que resulta indispensable indagar sobre los cimientos del sistema educativo. El segundo tiene que ver más con el formato de trabajo de investigación, que, al ser tesina, los tiempos son más reducidos, lo que implica mayores dificultades para acceder a los demás actores, además de la particularidad que implica obtener información de los niños.

## **Capítulo 1. Inmigración en el sistema educativo: la realidad de un discurso inclusivo**

La educación es un derecho con efecto multiplicador. En principio favorece al desarrollo pleno de las personas desde su infancia, pero también ayuda para que las personas alcancen una vida digna (UNESCO 2019). Por ello el análisis de la migración, desde la educación y sus actores, permite evidenciar el ejercicio de derechos a la educación, ya.

El Ecuador garantiza este derecho consagrado en la Constitución, favorece el acceso gratuito y público a este. Sin embargo, en la práctica encuentra dificultades para su ejercicio, no solo para la población inmigrante sino también para los locales. Es así que como se muestra a continuación, las dificultades que se encuentran en el acceso y permanencia en el sistema educativo de la ciudad de Cuenca-Ecuador. En este escenario, la población inmigrante se ve expuesta a dificultades adicionales que se vuelven inherentes a su experiencia migratoria, y es el colectivo venezolano el que más ha experimentado esto en los últimos años en la localidad de estudio (Bayón Jiménez et al. 2021).

### **1.1. Una mirada a la migración en Ecuador y Cuenca**

Ecuador es un país con dinámicas de emigración e inmigración. Como menciona el equipo de investigadores de Inmovilidad en las Américas, este país tiene un aproximado de 2 millones de nacionales que residen en el extranjero, principalmente en Estados Unidos, España e Italia; pero, a su vez, es un país receptor de migrantes, con alrededor de 510 mil personas extranjeras que viven en el territorio nacional, de los cuales el 50% son originarios de Venezuela, el 25% de Colombia, y resto son provenientes de países como: Estados Unidos, Perú, Cuba, Haití, entre otros con una proporción menor (2021). Se suman las personas migrantes que están en tránsito con miras a llegar a los países del norte o a los del Cono Sur; de igual forma se encuentran los connacionales deportados, las personas refugiadas, de estos 68000 son legalmente reconocidos, en su mayoría son personas colombianas que representan el 97% (2021). Esto demuestra que Ecuador tiene un abanico de trayectorias migratorias a la que, si se suman variables como género, etnicidad, nivel económico u otros, puede multiplicar las experiencias.

Esa dinámica migratoria ha tomado fuerza en los últimos años a raíz de los procesos migratorios dados en varios países en Latinoamérica, con un incremento contundente de población, principalmente venezolana que cruza sus fronteras. Ecuador también ha sido parte de esa dinámica, y según la Agencia de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) para el 2022 tenía 513.900 personas venezolanas residen en territorio ecuatoriano (ACNUR

Ecuador 2022). Estas cifras lo convierten en el tercer país de acogida de personas venezolanas detrás de Colombia y Perú (OIT, ACNUR, y USAID 2021). La concentración de este grupo poblacional se ha dado en las provincias de Pichincha y Guayas, además de Manabí y Azuay. Las ciudades de Quito, Guayaquil, Cuenca, Manta, Machala, Ibarra, Ambato y Santo Domingo son los principales destinos (Cancillería del Ecuador 2020). Este proceso inmigratorio ha tenido un desarrollo bastante particular, como menciona la Organización Internacional de las Migraciones (OIT) en un estudio económico realizado en torno a la población venezolana presente en Ecuador y las etapas que se han presentado con este grupo:

La primera (2006-2008) se caracterizó por ser un flujo migratorio menor, en su mayoría con interés y capital para inversión; la segunda (2008-2015) comprendió personas con educación superior, interesados en la inserción en el mercado laboral; y la última etapa (2015 a la actualidad) se distingue porque consiste en personas con formación básica y condiciones de alta vulnerabilidad (OIT, ACNUR, y USAID 2021, 15).

Esto demuestra que las experiencias migratorias han trastocado la realidad nacional y local, y se ha visibilizado aún más por la presencia de varias organizaciones no gubernamentales que trabajan con esta población específicamente (GTRM Ecuador 2022b).

La realidad del país se refleja en Cuenca. Una ciudad al sur del Ecuador y que históricamente marcada tanto por la emigración, que ha repuntado en los últimos años (Franco 2021), como por la inmigración con su propia dinámica, y que ha sido de diferentes tipos y con consecuencias diversas. Ejemplo de ello es la presencia de grupos como la población norteamericana jubilada, con su impacto en el mercado de bienes y servicios debido a su mayor capacidad de pago frente a los locales (García Álvarez, Osorio Guerrero, y Pastor Herrera 2017). Desde los países vecinos, han llegado hasta Cuenca los flujos colombianos, en especial de refugio a causa del conflicto interno en dicho país (Rivera 2021), y, desde Perú, atraídos por las oportunidades del dólar y las posibilidades laborales (Valle Franco 2017). En el último lustro destaca la presencia de personas de nacionalidad venezolana, que ha llegado al territorio a raíz de las dificultades socioeconómicas en su país de origen (García Galarza 2021), y de la cual, los niños niñas y adolescentes, representan el 40% de la población venezolana en el Ecuador (ACNUR Ecuador 2022).

A pesar de que Cuenca tiene una población inmigrante menor frente a ciudades como Quito o Guayaquil, no implica que su presencia no haya generado impacto en la dinámica de la ciudad, en sus imaginarios y percepciones. Todo lo contrario, ha creado una percepción que

diferente a la que se tienen con otros grupos, pues se tiende a criminalizarla. Esto sucedió en su momento con la llegada de colombianos, y en los últimos años con los flujos venezolanos. Se destaca el rol de los medios masivos de comunicación, que generan una imagen negativa de la migración “la comunidad en general se alerta ante algunas presunciones como: la saturación de servicios públicos (salud y educación principalmente), aumento de la inseguridad, [...] aumento de desempleo, aculturación, desorden, pérdida de la buena imagen ciudadana, entre otros” (García Galarza 2021, 31), y no solo a nivel local, sino a nivel nacional, con repercusiones en las trayectorias de las personas en movilidad humana (Yncierte González 2021).

## 1.2. La presencia de estudiantes inmigrantes en sistema educativo

La educación es un derecho fundamental que se debe garantizar en cualquier contexto y situación, y más aún en los niños y los adolescentes en pos de su interés superior. En Ecuador, a raíz de la Constitución del 2008, en su Artículo 28, se garantizó el acceso a la educación de manera universal, laica y gratuita en todos los niveles (CRE 2008), por lo que cualquier persona que resida en el territorio puede acceder a la misma.

Desde el periodo lectivo 2009-2010 se maneja un registro desagregado de estudiantes por país de origen en el Ecuador, lo cual evidencia la presencia de niños colombianos y peruanos de forma explícita, mientras que las demás nacionalidades se las incluye bajo categorías más generales como: “otros países de América” u “otros continentes”. Sin embargo, en el periodo 2018-2019, se incluyó la Venezuela en la tabulación debido al incremento de esta nacionalidad en el sistema educativo (tabla 1).

**Tabla 1.1. Estudiantes inmigrantes en el sistema educativo ecuatoriano**

| Periodos lectivos | Colombia | Perú  | Venezuela | Otros Países de América | Otros continentes | Total estudiantes extranjeros |
|-------------------|----------|-------|-----------|-------------------------|-------------------|-------------------------------|
| 2009-2010         | 41,45%   | 5,11% |           | 30,89%                  | 22,25%            | 21 183                        |
| 2010-2011         | 41,91%   | 4,82% |           | 28,57%                  | 24,7%             | 23 655                        |
| 2011-2012         | 41,33%   | 4,4%  |           | 27,24%                  | 27,04%            | 27 135                        |
| 2012-2013         | 39,37%   | 4,15% |           | 25,97%                  | 30,81%            | 30 088                        |

|           |        |       |        |        |        |        |
|-----------|--------|-------|--------|--------|--------|--------|
| 2013-2014 | 36,77% | 3,83% |        | 25,08% | 34,32% | 32 098 |
| 2014-2015 | 34,50% | 3,63% |        | 25,55% | 36,32% | 34 280 |
| 2015-2016 | 31,09% | 3,44% |        | 27,98% | 37,48% | 34 705 |
| 2016-2017 | 27,08% | 3,46% |        | 31,32% | 38,14% | 32 958 |
| 2017-2018 | 24,07% | 3,40% |        | 38,01% | 34,53% | 34 698 |
| 2018-2019 | 19,18% | 2,88% | 24,94% | 26,67% | 26,31% | 43 136 |
| 2019-2020 | 16,36% | 2,35% | 49,74% | 15,24% | 16,31% | 68 251 |
| 2020-2021 | 14,36% | 1,95% | 63,88% | 10,02% | 9,78%  | 82 938 |

Elaborado por la autora con la información de Estadística Educativa Vol. 3, 2022.

De igual forma en la tabla 1 se observa que la representatividad de la población estudiantil colombiana y peruana ha disminuido frente a otros grupos. A su vez, la presencia de estudiantes de otros países de América disminuye, hasta 2013-2014, y en el año siguiente empieza a aumentar, llegando a su máximo en el 2017-2018, y cae de forma drástica, en el ciclo siguiente. Esto se puede deber a que empezó el flujo de estudiantes venezolanos en el periodo 2015-2016, y no se los desagrega bajo su nacionalidad en sino hasta el 2018-2019. En este contexto se evidencia un incremento de 10 mil niños extranjeros. Sin embargo, aunque se perciben en menor número, el número de estudiantes de las diversas nacionalidades se mantiene y aumenta en ciertos casos, pero frente al intenso incremento de estudiantes venezolanos da la impresión de lo contrario. En ese sentido también resulta interesante como el número de estudiantes extranjeros está sobrevalorado ya que, si se observa la proporción de estos frente al número de estudiantes nacionales, los que vienen de otros países son una minoría (tabla 2), pero no se puede desestimar que en lugares en los que exista una mayor concentración de población inmigrante, se genere la percepción de que están presentes en gran número.

**Tabla 1.2. Estudiantes ecuatorianos y extranjeros a nivel nacional**

| <b>Estudiantes de otras nacionalidades</b> | <b>Ecuatorianos</b> | <b>Extranjeros</b> | <b>Total Nacional</b> |
|--|---------------------|--------------------|-----------------------|
| 2009-2010                                  | 99,48%              | 0,52%              | 4 103 224             |
| 2010-2011                                  | 99,44%              | 0,56%              | 4 227 768             |
| 2011-2012                                  | 99,38%              | 0,62%              | 4 380 546             |
| 2012-2013                                  | 99,32%              | 0,68%              | 4 449 216             |
| 2013-2014                                  | 99,30%              | 0,70%              | 4 560 138             |
| 2014-2015                                  | 99,28%              | 0,72%              | 4 728 582             |
| 2015-2016                                  | 99,25%              | 0,75%              | 4 627 946             |
| 2016-2017                                  | 99,28%              | 0,72%              | 4 581 883             |
| 2017-2018                                  | 99,23%              | 0,77%              | 4 516 067             |
| 2018-2019                                  | 99,04%              | 0,96%              | 4 473 021             |
| 2019-2020                                  | 98,45%              | 1,55%              | 4 407 030             |
| 2020-2021                                  | 98,08%              | 1,92%              | 4 314 777             |

Fuente: Elaborado por la autora con la información de Estadística Educativa Vol. 3, 2022.

Es importante destacar que el grueso del estudiantado extranjero cursa sus estudios en instituciones fiscales, por ello el interés de este trabajo de analizar las dinámicas de inclusión en instituciones educativas del sector público. Eso se puede evidenciar en la tabla 3 (Ministerio de Educación 2021a), donde se observa la mayor proporción de estudiantes venezolanos, colombianos y peruanos en instituciones fiscales.

**Tabla 1.3. Porcentaje de matriculados extranjeros por tipo de sostenimiento institucional**

| <b>Nacionalidad</b>     | <b>Fiscal</b> | <b>Fiscomisional</b> | <b>Municipal</b> | <b>Particular</b> |
|-------------------------|---------------|----------------------|------------------|-------------------|
| Venezolana              | 92%           | 1%                   | 0%               | 6%                |
| Colombiana              | 82%           | 6%                   | 1%               | 12%               |
| Peruana                 | 75%           | 7%                   | 1%               | 17%               |
| Otros países de América | 44%           | 7%                   | 0%               | 48%               |
| Otros continentes       | 53%           | 10%                  | 1%               | 37%               |
| <b>Total</b>            | <b>69%</b>    | <b>6%</b>            | <b>1%</b>        | <b>24%</b>        |

Elaborado por la autora con la información de Registros administrativos (AMIE) 2020-2021.

En la tabla 3 se evidencia que el acceso a la educación es posible en virtud de la gratuidad del mismo, y más para aquellos niños inmigrantes que llegan en situación vulnerable como es el caso de la población venezolana y colombiana refugiada (Vicepresidencia de la República del Ecuador 2021).

En la tabla 4 de los Registros Administrativos del MINEDUC (Ministerio de Educación 2021a) se puede ver que la mayoría de niños que ingresan al país se encuentra en el nivel de educación básica, lo que implica que hay un alto número en edad escolar y que por su condición es doblemente vulnerable y dependiente.

**Tabla 1.4. Estudiantes extranjeros matriculados por nivel educativo 2020-2021**

| <b>Nacionalidad</b>     | <b>Inicial</b> | <b>Básica</b> | <b>Bachillerato</b> |
|-------------------------|----------------|---------------|---------------------|
| Venezolana              | 6003           | 42 729        | 4250                |
| Colombiana              | 482            | 9132          | 2298                |
| Peruana                 | 91             | 1193          | 336                 |
| Otros países de América | 448            | 6137          | 5324                |

|                   |      |        |        |
|-------------------|------|--------|--------|
| Otros continentes | 185  | 5324   | 2601   |
| <b>Total</b>      | 7209 | 64 515 | 14 809 |

Elaborado por la autora con la información de Registros administrativos (AMIE) 2020-2021.

Sin embargo, si se toma esto en consideración que la Educación Inicial no es obligatoria, que la Educación General Básica (EGB) comprende 10 años de estudio, y que el Bachillerato son tres años, es evidente que en la EGB se concentra el mayor número de estudiantes extranjero en todo el sistema educativo como se evidencia en la tabla 4.

La provincia del Azuay, de acuerdo con los Registros Administrativos del Ministerio de Educación, en el periodo 2020-2021 registró 205553 estudiantes en total, de los cuales 3357 eran extranjeros (Ministerio de Educación 2021a). En la tabla 5 se detalla los países de origen, que representan el 1.6% del total de la provincia, resulta evidente la mayor presencia de niños de origen venezolano.

**Tabla 1.5. Estudiantes extranjeros en la provincia del Azuay 2020-2021**

| Nacionalidad            | No. estudiantes |
|-------------------------|-----------------|
| Venezolana              | 1992            |
| Colombiana              | 242             |
| Peruana                 | 173             |
| Otros países de América | 881             |
| Otros continentes       | 269             |
| <b>Total:</b>           | <b>3557</b>     |

Elaborado por la autora con la información de Registros administrativos (AMIE) 2020-2021.

En consonancia con los datos de la provincia, Cuenca también ha evidenciado ese proceso inmigratorio en el aparato escolar. Según los datos publicados del Ministerio de Educación (2023a), para el 2021 los niños, niñas y adolescentes inmigrantes representaban el 2,04% del estudiantado en la localidad (tabla 6).

**Tabla 1.6. Estudiantes inmigrantes en el sistema educativo cuencano**

| <b>Año lectivo</b> | <b>VEN</b> | <b>COL</b> | <b>PER</b> | <b>Otros</b> | <b>Total extranjeros</b> | <b>Porcentaje extranjeros</b> | <b>Total matriculados</b> |
|--------------------|------------|------------|------------|--------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| <b>2009-2010</b>   |            | 190        | 131        | 1224         | 1545                     | 1,06%                         | 145 498                   |
| <b>2010-2011</b>   |            | 205        | 136        | 1252         | 1593                     | 1,08%                         | 147 582                   |
| <b>2011-2012</b>   |            | 197        | 122        | 1338         | 1657                     | 1,11%                         | 149 671                   |
| <b>2012-2013</b>   |            | 182        | 115        | 1348         | 1645                     | 1,09%                         | 150 890                   |
| <b>2013-2014</b>   |            | 190        | 121        | 1443         | 1754                     | 1,10%                         | 159 202                   |
| <b>2014-2015</b>   |            | 203        | 122        | 1573         | 1898                     | 1,17%                         | 161 565                   |
| <b>2015-2016</b>   |            | 184        | 126        | 1566         | 1876                     | 1,17%                         | 160 560                   |
| <b>2016-2017</b>   |            | 170        | 115        | 1531         | 1816                     | 1,14%                         | 159 132                   |
| <b>2017-2018</b>   |            | 174        | 83         | 1555         | 1812                     | 1,15%                         | 158 007                   |
| <b>2018-2019</b>   | 605        | 192        | 94         | 1429         | 2320                     | 1,46%                         | 158 637                   |
| <b>2019-2020</b>   | 1385       | 218        | 116        | 1381         | 3100                     | 1,99%                         | 155 803                   |
| <b>2020-2021</b>   | 1814       | 208        | 106        | 941          | 3069                     | 2,04%                         | 150 589                   |

Elaborado por la autora con la información de Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador, 2023.

Resulta interesante que, si se compara con el total de matriculados en los últimos años, el número de estudiantes extranjeros integrados al sistema educativo del cantón no representa un incremento sustancial, y sí se coteja su presencia con el histórico es menos representativa aún (tabla 6), entonces ¿por qué es controversial su presencia en el sistema escolar?

### **1.3. Realidades y quimeras en la educación**

Según información del INEC, en el Ecuador, para el 2021 el nivel de educación a nivel nacional tuvo un promedio de 10.05 años de escolaridad; en Cuenca el promedio fue de 12.54 años, pero contrasta con el de la provincia del Azuay que alcanza los 10,08 años (INEC 2022). Esto demuestra que, a pesar de que mayoritariamente se cumple con la Educación

General Básica en Ecuador (y en Cuenca más gente termina la secundaria), persiste un número representativo de niños y adolescentes que no completan sus estudios.

**Tabla 1.7. Tasa neta de asistencia de acuerdo con nivel y desagregación geográfica**

| <b>Indicador</b>                                  | <b>Nacional</b> | <b>Sierra</b> | <b>Zona 6</b> | <b>Azuay</b> | <b>Cuenca</b> |
|---|-----------------|---------------|---------------|--------------|---------------|
| Tasa neta de asistencia a primaria                | 94,6%           | 95,8%         | 96,7%         | 97,2%        | 96,8%         |
| Tasa neta de asistencias Educación General Básica | 93,6%           | 95,0%         | 94,8%         | 95,2%        | 94,9%         |
| Tasa neta de asistencia a secundaria              | 87,0%           | 89,9%         | 86,0%         | 91,6%        | 93,3%         |
| <b>Tasa neta de asistencia a bachillerato</b>     | 75,5%           | 78,8%         | 74,6%         | 81,4%        | 85,3%         |

Elaborado por la autora con la información de ENEMDU Anual 2021 – Tabulados Educación.

De igual forma, sí se toma en consideración la tasa neta de asistencia educativa (tabla 7), se encuentra que 5 de cada 100 niños no asisten a la escuela en su nivel básico, y que 15 de cada 100 adolescentes tampoco está estudiando. Esto se refleja en los 195188 niños y adolescentes que han dejado las aulas, y que representa el 4,1% de la niñez en edad escolar (Machado y Castillo 2022).

Las principales razones por las que dejan de estudiar son:

**Tabla 1.8. Motivos de deserción escolar**

| <b>Motivos</b>                 | <b>Porcentaje</b> |
|--------------------------------|-------------------|
| Falta de recursos económicos   | 24,5%             |
| No está interesado en estudiar | 23,0%             |
| Otras causas                   | 22,5%             |
| Por cuidado de hijos           | 9,9%              |
| Por falta de cupo              | 7,5%              |
| Por enfermedad y discapacidad  | 3,8%              |

|                                      |               |
|--------------------------------------|---------------|
| Por trabajo                          | 3,0%          |
| Por asistir a nivelación             | 2,9%          |
| Por embarazo                         | 1,9%          |
| Por fracaso escolar                  | 0,7%          |
| Por falta de recursos tecnológicos   | 0,2%          |
| No hay establecimientos de educación | 0,1%          |
| <b>Total</b>                         | <b>100,0%</b> |

Elaborado por la autora con la datos procesados por Primicias de INEC-ENEMDU en septiembre de 2022.

La tabla anterior demuestra el problema que tiene el Estado para garantizar el derecho a la educación de toda la niñez que está en el país, y entre ellos los inmigrantes, para quienes la escasez de recursos es la principal razón de abandono escolar; seguido de otros motivos como el desfase del periodo lectivo en el que ingresó al país, la falta de información y cupos en el sistema educativo, no contar con la documentación para matriculación y/o inscripción, entre otros (GTRM Ecuador 2022c).

La deserción escolar constituye un problema con consecuencias en el presente y futuro de cada niño o adolescente que deja de estudiar. Se ha analizado que la familia y la sociedad influyen en la deserción escolar, sin embargo, el mismo sistema educativo también empujaría a que se dé un proceso de deserción escolar (Posligua Anchundia 2019). Por ello es importante que el Estado genere las condiciones socioeconómicas necesarias para que aquellos niños y sus familias accedan a una educación de calidad. Sin embargo, se puede dar que los niños estén dentro de un plantel educativo, pero la institución no cuente con los recursos para brindar un buen servicio educativo. Ejemplo de ello es la cantidad de estudiantes por docente. El ratio óptimo para lograr una educación de calidad es de 15 por profesor (Restrepo y Tapia 2020), pero lo que se experimenta en las aulas ecuatorianas es diferente:

**Tabla 1.9. Docente por estudiante 2020-2021**

| <b>Territorio</b> | <b>Estudiantes por IE Fiscal</b> | <b>Docentes por IE Fiscal</b> | <b>Estudiantes por docente</b> |
|-------------------|----------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Nacional          | 3 324 405                        | 144 625                       | 23,0                           |
| Zona 6            | 253 726                          | 12 714                        | 20,0                           |
| Azuay             | 149 307                          | 7406                          | 20,2                           |
| Cuenca            | 99 764                           | 4771                          | 20,9                           |

Elaborado por la autora con la información de Datos abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador, 2023.

Lo que implica que se tiene un déficit de docentes. Además si se considera que los docentes se distribuyen por asignaturas y niveles, y que en las aulas de las ciudades no se encuentran los 21 estudiantes, sino muchas veces el doble de estudiantes (La Hora 2019), es claro que la calidad de la educación se ve afectada y con ello la plena inclusión. “Contar con suficientes profesores provee la oportunidad y condición vital para tener buenas distribuciones que brinden clases de óptimos tamaños” (Restrepo y Tapia 2020, 5), además favorece el ambiente en el aula por la atención que se puede dar a todos sus miembros y mejora la calidad de la educación (2020).

Es evidente la falta de apoyo a los docentes, en el marco de otras realidades de desatención a la educación que vive el país. Según estudios realizados, esto se relaciona con una distribución y gestión ineficiente de los recursos que contrastan con los discursos y políticas populistas, que en la práctica se vuelven excluyentes e inconsistentes hasta en su seguimiento (Gómez Ponce 2022; Suasnabas Pacheco y Juárez 2020).

#### **1.4. No todo es inclusión**

La inclusión educativa se ve cuestionada cuando se encuentra discordancias en la gestión de los recursos y, en consecuencia, en la falta de atención a las comunidades educativas. Se empuja a las comunidades educativas a ser entornos excluyentes, cuando sus principales gestores, los docentes, se ven abandonados en su ejercicio, y los estudiantes expuestos a condiciones precarias en su proceso de educación. Por ende, aunque la gratuidad es importante para el acceso a este derecho, la calidad de la misma, proyectada en la inclusión, es igual de importante para que los niños migrantes sean partícipes de un proceso real de

participación en el sistema educativo. Caso contrario, estos niños se enfrentan a situaciones de exclusión como las que se presentan a continuación.

El Colectivo de Geografía Crítica y la Red Clamor, en los resultados de su *Encuesta Digital Vulneraciones a Derechos Humanos de Población en Condición de Movilidad Humana 2020* (EDVE) demuestra que el derecho a la educación registra mayores vulneraciones. Según esta encuesta el 74% de los hogares tenían niños, niñas y adolescentes en edad escolar, de los que solo el 64.78% se encontraba escolarizado, lo que deja a un 35.22% fuera del sistema escolar. Algunos de los motivos por los que no accedían al sistema escolar eran las dificultades para completar requisitos, la falta de cupos en la institución educativa, y el desconocimiento por parte de los funcionarios para trabajar con la población en situación de movilidad (Bayón Jiménez et al. 2021).

La misma encuesta revela que 8 de cada 10 niños que ya se encuentran escolarizados gozan de un entorno favorable, sin discriminación, acoso u otras formas de violencia; sin embargo, quienes sí lo sufren, lo más recurrente es la violencia verbal desde sus compañeros, seguido por el trato diferenciado de los docentes, y la violencia física por parte de los compañeros ocupa el tercer lugar. Aunque parece ser que lo más complejo es enrolarse en sistema educativo, no se debe desestimar la vulneración de derechos que se pueden dar dentro de las instituciones educativas (Bayón Jiménez et al. 2021).

Otro estudio evidencia que muchas veces no se ha dado un proceso de inclusión real de la niñez inmigrante. Sánchez Bautista (2013) explica las dificultades que encuentran los niños y representantes para integrarse al sistema educativo, especialmente al momento de encontrar un cupo, cuando se han enfrentado a comentarios por parte otros representantes locales que argüían sobre la preferencia que les dan a estos niños inmigrantes.

Un estudio centrado en el trabajo de una ONG que trabaja con población inmigrante relata situaciones de discriminación por parte de los compañeros, los docentes y otros padres de familia a los niños inmigrantes y sus padres (Poma Quito 2020). García Galarza (2021) en su estudio también evidencia algunas situaciones por la que desistían algunos padres de familia de ingresar a sus hijos a las escuelas en Cuenca, centrados en aspectos económicos y/o la dificultad de los trámites. Sin embargo, en este mismo estudio, quienes tenían a sus niños estudiando, manifestaron que sus hijos no habían experimentado situaciones discriminatorias en sus escuelas, y se mostraban contentos con la educación que recibían sus hijos (2021).

En términos numéricos se podría aducir que se está dando un proceso de inclusión educativa, si se toma solamente el hecho de que los niños migrantes son ingresados al sistema educativo ecuatoriano. Pero, cuando se observa la precaria gestión de los recursos, el abandono a los docentes, y la ausencia de información en torno a la evaluación a las políticas de inclusión en el sistema educativo, no resulta extraño preguntarse sobre si verdaderamente lo consagrado en la Constitución, y en varios instrumentos más como inclusivo, se cumple en realidad. Por ello es fundamental entender lo que implica la inclusión educativa, el papel del docente y la visión que se tiene de los niños en este proceso.

## **Capítulo 2. Elementos claves para una inclusión educativa de la niñez inmigrante**

El entorno escolar se constituye como un espacio produce y reproduce imaginarios. El discurso sobre el que la escuela se desarrolla está circunscrito al contexto social en medio del cual se llevan a cabo las relaciones sociales entre los individuos, por ello resulta fundamental entender las categorías claves de este proceso para explicar la realidad de la educación de la niñez inmigrante, las vulnerabilidades a las que están expuestos, el papel que el Estado en la garantía de derechos, y el rol que los docentes tienen en los procesos de inclusión de niños inmigrantes.

### **2.1. La inclusión educativa: uso y abuso de un concepto que se ha vuelto ambiguo**

Este proceso de enrolamiento de los niños, niñas y adolescentes inmigrantes dentro del sistema educativo ecuatoriano gira en torno a la inclusión educativa, una categoría que parte de la inclusión social frente a la exclusión social como axioma, y que a la vez es heredera de la categoría de marginalidad en la última mitad de siglo (Wigdorovitz de Camilloni 2008). Este concepto ha permitido evidenciar los procesos sociales y culturales, a través de los cuales ciertas personas, a nivel individual o grupal, cargan estigmas sociales y se ven expuestos a los mecanismos de exclusión. Estos mecanismos pueden ser de varios tipos:

Exterminación, exilio, abandono, ostracismo, humillación, marginalización, segregación, discriminación. A veces, hasta la asistencia social produce exclusión. En general, los grupos deliberadamente usan la exclusión como medio de control social y mantenimiento de límites. Refuerza la solidaridad interna y puede permitir monopolizar los recursos (Silver 2007, 4419).

De este modo, la exclusión se vuelve un concepto fundamental para el análisis, y hay autores como Arroyo Gonzáles (2017), Ramírez Valbuena (2017) o Wigdorovitz de Camilloni (2008), que estudian la inclusión a partir de la configuración y/o reconfiguración de la categoría de exclusión, reconocen en esta categoría la premisa de la que nace la necesidad de la inclusión (Arroyo González 2017; Ramírez Valbuena 2017; Wigdorovitz de Camilloni 2008).

Wigdorovitz de Camilloni plantea que la inclusión y la exclusión no representan una ecuación proporcional, y aunque estén interrelacionados ella explica:

Nosotros podemos inferir que un número mayor de acciones de inclusión no disminuirá correlativa y proporcionalmente las distintas formas de exclusión. Podría ocurrir, por el contrario, que generara otras nuevas manifestaciones de exclusión social. Lo cual, de todos modos, no justificaría la parálisis frente a la exclusión (2008, 6).

La inclusión social se presenta como el reconocimiento de los excluidos y la importancia de protegerlos, con un doble propósito, uno como actitud solidaria y otro elemento que permite proteger la sociedad, en sí la inclusión social se vuelve una forma salvaguardar la sociedad para evitar males mayores que pudiesen provocar los excluidos (Wigdorovitz de Camilloni 2008).

De esta interpretación de inclusión social deviene la inclusión educativa, que en principio nace con el afán de reconocer a las personas con discapacidades y sus necesidades educativas especiales (aunque esta interpretación aún se mantiene en varios contextos), pero con el tiempo se ha amplificado su alcance e interpretación en la medida en que considera a los diferentes en general (Arroyo González 2017).

El término inclusión educativa ha ganado relevancia en los discursos y programas políticos, lo que lo ha vuelto un concepto estelar<sup>2</sup> e inspirador para una nueva generación de programas que hacen frente a las realidades de exclusión en el sistema educativo (Mancebo y Goyeneche 2010). Es así como en el contexto actual nos encontramos con una categoría socialmente aceptada como la inclusión social, pero acompañada de conceptos controversiales como discapacidad, migración, cultura, género u otros.

Uno de los conceptos de inclusión educativa más populares es el promovido por la UNESCO, que surgió como respuesta a la diversidad en pos de garantizar el derecho a la educación:

La inclusión educativa busca acoger a una población que ha sido excluida para responder a sus necesidades educativas, rompiendo las barreras que se presentan en el proceso, a través de un trabajo conjunto que garantice su participación educativa, como antesala de la inclusión social (López et al. 2021, 69).

Esto lo logra por medio del desarrollo de habilidades del siglo XXI como: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, y basa este proceso en la justicia social, que, reconociendo la diversidad de estudiantes propone la educación como un proceso que implica la disminución de aquellos elementos y circunstancias que generan exclusión y discriminación al interior de la cada institución educativa (López et al. 2021).

---

<sup>2</sup> Un concepto estelar que se vuelve ineludible en el discurso y que es resignificado en torno a de los conceptos controversiales, es decir aquellos conceptos frente a los que no hay consenso (Braslasvsky 2000 citada en Mancebo y Goyeneche 2010).

La inclusión no es un proceso inmediato o que se da de forma espontánea a raíz de una política, el cambio de metodología o hacer una modificación en las prácticas (Arroyo González 2017), es más bien:

“Un proceso abierto, dinámico, que busca dar respuesta a la diversidad y que lleva implícita la idea de que todos los miembros de la comunidad deben participar y que sólo de esa manera se logrará la transformación paulatina de los centros y sus prácticas pedagógicas” (Arroyo González 2017, 152).

Eso implica que para tener una inclusión educativa real es necesario contar con ciertas características que favorecen este proceso.

### **Características de los espacios inclusivos**

Arroyo Gonzáles, después de revisar varias propuestas, concluye que las siguientes características son las que deben las escuelas que poder denominarse espacios inclusivos:

- La diversidad del alumnado es un valor y no un defecto. No implica superioridad ni inferioridad de unos u otros.
- El aula se concibe como una comunidad de aprendizaje y convivencia, donde el alumnado comprende que todos pueden aprender, cada uno con su estilo.
- Se buscan las metodologías que favorezcan el aprendizaje autónomo y el desarrollo de estrategias de “aprender a aprender”.
- Todos los niños y niñas pertenecen a un grupo y por tanto, todos pueden aprender en la vida normal del mismo.
- Debe favorecerse el respeto por los derechos de cada miembro del grupo.
- Debemos ayudar a los alumnos y alumnas a conseguir los objetivos curriculares adecuados.
- Proponen la intervención de los especialistas dentro del aula para:
  - Fomentar las redes naturales de apoyo. La tutoría entre iguales puede ser un buen ejemplo.
  - Debe dejarse la responsabilidad del aprendizaje y de la ayuda mutua entre los miembros del grupo. Debemos abandonar la idea del profesor como responsable del control total del aula.
  - Provocar la comprensión de las diferencias individuales y el valor de cada persona.
- La flexibilidad debe envolver todas nuestras actuaciones. No existen las respuestas simples y universales a los problemas suscitados en todos los ambientes y momentos (Arroyo González 2017, 151–152).

Si se analiza cada una de estas características se reconoce la complejidad y la ruptura que implica tener un proceso real en el sistema educativo ecuatoriano. Una inclusión educativa que se vuelve un eufemismo para quienes se encuentran en situaciones vulnerables, y se puede caer en el juego vicioso de que, en lugar de favorecer la equiparación de derechos desde la diversidad de niños y adolescentes (entre ellos los migrantes), se perpetúe el estatus de grupos minoritarios y se marque distancias a partir de las diferencias (Diez y Novaro 2011). Esto fomentaría la desigualdad por la visión victimizada de aquellos que son diferentes (2011).

## **2.2. La educación al servicio del Estado**

Louis Althusser en su libro *Ideología y Aparatos ideológicos del Estado* se refiere a la educación como un aparato ideológico que perpetua la reproducción del sistema capitalista. La escuela está al servicio de los intereses del Estado, y por ende al servicio de la clase dominante (Althusser 1970). Siendo el Estado la versión civilizada del dominio, la escuela constituye como el espacio propicio en el que se aprenden las habilidades bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su práctica (1970), lo que vuelve a las escuelas, en cierta medida, en espacios de adiestramiento y reproducción de las relaciones de producción; sin embargo, esta intención se encuentra universalmente encubierta por la laicidad, como categoría neutra, sobre la que se desarrolla la educación en la época moderna, y la que dota de la representación de progreso dejando a la religión en la palestra y desplazando la relación religión-familia a escuela-familia como relación válida de ejercicio ideológico (1970). En esta relación, los padres confían a sus hijos a los maestros, quienes actúan en respeto a la “conciencia”<sup>3</sup> y “libertad”<sup>4</sup> de los niños, por lo que este aparato se muestra “natural”<sup>5</sup>, indispensable y bienhechor a los ojos de la sociedad, lo que lo vuelve uno de los aparatos más legitimados y que hace más por perpetuar el sistema vigente. A diferencia de otros aparatos ideológicos como el religioso, el familiar, el jurídico, el político o de partidos, el sindical, el de medios de información, el cultural, o los aparatos represivos, el aparato educativo es el que logra mejor su objetivo y lo hace de forma más sigilosa, menos

---

<sup>3</sup> Comillas utilizadas por el autor del libro.

<sup>4</sup> Comillas utilizadas por el autor del libro.

<sup>5</sup> Comillas utilizadas por el autor del libro.

controversial por cuanto a su necesidad, por ello su existencia encuentra menos oposición (1970).

Es cierto que el análisis del Estado no es el objetivo de este trabajo, pero su recuento resulta fundamental para evidenciar la realidad de la educación pública, ya que es el poder estatal el que la rige y regula. El aparato educativo se vuelve un sistema de socialización legitimado en el tiempo moderno, y en torno al cual se han generado garantías nacionales e internacionales, asentadas en el derecho y la política por medio de un discurso científicista y la noción de la evolución de la sociedad (Amaya Vásquez 2012; Rodríguez Gutiérrez 2013). Por ende, los Estados (de cualquier tendencia) promueven la educación como actividad obligatoria, toman varios años del niño, legitiman la desigualdad imperante del sistema, y con ello reproducen las desigualdades:

Por eso hay escuelas de diferente tipo: existen unas donde se forman los cuadros de dirección del sistema capitalista, privadas y excluyentes; existen otras en las que se forman los cuadros medios, garantes del funcionamiento del sistema; y finalmente, existen las escuelas de los pobres (la mayoría) en las que se forma el personal sin el cual no podría funcionar todo el aparato productivo; por ese motivo, es esta última escuela la que se somete a la regulación del Estado, por medio de múltiples reformas que la redireccionan estratégicamente para cumplir con la misión que le asignan (Amaya Vásquez 2012, 63-64).

De modo que la educación se vuelve un espacio de representación de capital cultural heredado, en términos de Bourdieu, y en el que quienes lo poseen, sumado al capital económico, al social y al simbólico, gozarán de las posiciones de poder, mientras los que carecen de alguno o de todos se ubican por debajo de los noblemente capitalizados de la estructura jerárquica (Bourdieu 1997). Una estructura legitimada del Estado desde su origen.

De hecho, la génesis del Estado es inseparable de un proceso de unificación de los diferentes campos sociales, económico, cultural (o escolar), político, etc., que va parejo a la constitución progresiva de un monopolio estatal de la violencia física y simbólica legítima. Debido a que concentra un conjunto de recursos materiales y simbólicos, el Estado está en condiciones de regular el funcionamiento de los diferentes campos, o bien a través de las intervenciones financieras (como en el campo económico, las ayudas públicas a la inversión o, en el campo cultural, las ayudas a tal o cual forma de enseñanza), o bien a través de las intervenciones jurídicas (como las diferentes normativas del funcionamiento de las organizaciones o del comportamiento de los agentes individuales) (Bourdieu 1997, 51).

Esta desigualdad en el acceso a la educación evidencia las injusticias e inequidades del sistema educativo en una sociedad capitalista, en donde los niños y adolescentes se exponen desde una edad temprana a esta diferenciación y la naturalizan (Rubilar Santander 2008). Es así que resulta complejo encontrar en la educación una alternativa que forme “ciudadanos libres y pensantes, de formar mentes propositivas que contribuyan a mejorar la sociedad” (Amaya Vásquez 2012), sino todo lo contrario:

Los discursos que se producen en la escuela no son entonces discursos autónomos, dedicados a crear relaciones con el conocimiento o con los valores de la cultura local, en cuyas voces estén contempladas las voces de los actores educativos con sus necesidades y aspiraciones, sino que están organizados a partir del discurso del Estado. El discurso de la escuela es, en esencia, un discurso del sometimiento, del cumplimiento de una tarea asignada desde esferas externas, o sea que es un discurso hecho con voces prestadas, carece de la identidad nacional o local que pudieran darle voz propia y agentividad social a los actores educativos y a la misma escuela para la satisfacción de las necesidades sociales (Amaya Vásquez 2012, 65).

Lo que reduce el papel del Estado al resguardo de los intereses del capital transnacional en los países tercermundistas por medio, entre otros, de la educación (Amaya Vásquez 2012). Y con ello anulando o deslegitimando aquellos intentos por reconocer y valorar los procesos locales, nacionales, propios, alternos al sistema, y contextualizados, que comprometería a los actores con la realidad social (Rodríguez Gutiérrez 2013).

### **2.3. Docencia y poder**

El poder ha estado marcado históricamente por relaciones jerárquicas. Aunque hay autores como Castells que consideran que las jerarquías (y el poder) son más difusas en la actualidad y no son consistentes como en otros tiempos, y que hablar de jerarquías en una sociedad de redes no abarcaría las lógicas divergentes (Castells 2001) ni tampoco evidenciaría otros procesos sociales alternativos con capacidad de poder. Sin embargo, se ha dejado esta visión de lado, ya que el Estado ha sido una estructura que ha permanecido en los últimos siglos.

Es claro que las relaciones de poder estructuradas por medio del Estado se mantienen hasta la actualidad, y aunque son reconfiguradas en torno al capital transnacional mantienen y reproducen prácticas en el sistema escolar (Bauta Solés y Hernández Morera 2021):

Por eso es que las prácticas discursivas en las que docentes y estudiantes están constituidos conllevan a establecer unas relaciones de poder y de autoridad desde los presupuestos que asignan tanto el Estado como la sociedad capitalista y que se trasladan a la comunicación

pedagógica en la Escuela. Esto arroja como resultado estudiantes sometidos y controlados para que participen en el sistema laboral y docentes controladores de esas relaciones de poder y de autoridad direccionadas desde el contenido político del discurso neoliberal al que ellos mismos resultan sometidos y en el que siempre están controlados (Amaya Vásquez 2012, 68).

Esto implica que, en el contexto en el que se desarrolla la escuela, los docentes tienen la capacidad de influir en las aulas y de ejercer agencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque su actividad debe ir controlada y dirigida desde el Estado, hay docentes que optan por aventurarse a llevar el proceso de inclusión educativa auténtico con los niños.

Es claro que no se pueden revertir las lógicas de poder de la noche a la mañana, y tampoco sería apropiado hacerlo, si no hay terreno fértil para una educación acrática, pero lo que sí se puede, es transformar las lógicas de poder en el aula, de tal forma que esto habilite la capacidad de agencia del docente, quien ya tiene una autoridad legitimada por el Estado y los padres de familia. Así podrá aportar a la inclusión desde su competencia y calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

La inclusión educativa demanda maestros fuertes, con autoridad y con libertad para concretar en su tarea de enseñanza el compromiso social que su profesión lleva de sí. La escuela actual enfrenta el desafío de resignificar el lugar del docente como lugar de saber y de la autoridad legítima. Y por autoridad legítima entendemos aquella que encarna la cuota necesaria de Ley que los adultos debemos a los niños y a los jóvenes. Pensar en una escuela más democrática y participativa es loable, pero debe atenderse al sesgo de desresponsabilización que puede seguirse de estas reformulaciones, del que debemos estar prevenidos. Se debe democratizar la escuela, pero sin sacrificar por ello la responsabilidad del enseñante, comprometerse con la actividad de educar, haciéndose cargo del poder que se ejerce y haciéndolo responsablemente (Narodowski 2008, 25).

El ejercicio efectivo de la inclusión educativa debería partir del docente, pero si este no va acompañado de los recursos y las garantías que debe proveer el Estado, y si desde los demás actores que integran el sistema educativo, no se asume la responsabilidad de trabajar por una inclusión educativa real, se corre “el riesgo de que los educadores queden atrapados en el complejo entramado de la desigualdad educativa y social, sin respuestas que permitan a la escuela avanzar hacia la utopía de la igualdad” (Mancebo y Goyeneche 2010, 9), y terminen anestesiados e indolentes frente a las problemáticas de exclusión (2010).

De igual modo, si los docentes no tienen la capacidad de decidir, es decir no son partícipes de la toma de decisiones que afectan su ejercicio, se evidenciaría procesos de exclusión desde la

misma estructura educativa. Esto, a su vez implicaría una limitación en el alcance de objetivos educativos, ya que los docentes al no poder pronunciarse frente a temas que son de su competencia directa experimentan la exclusión y dificultan el alcance de la visión (Obando Castillo 2008).

#### **2.4. Agencia de la niñez migrante**

El proceso de migrar está marcado por varios aspectos, que constituyen las variables frente a cada experiencia. La infancia migrante contempla aquellos que son parte de migraciones familiares, los nacidos en los países de destino o tránsito, los que tienen familias transnacionales, los no acompañados, los retornados, entre otras subcategorías que tienen de una particularidad propia a cada niño migrante (Pavez Soto 2016). Esta categoría se incluye, primero, para establecer de qué manera los docentes identifican la agencia infantil migrante como parte importante de estos procesos, y segundo, dejar abierta la puerta a posteriores investigaciones que profundicen en este tipo de temas.

Cuando se habla de niños migrantes suele generarse la idea de que son aquellos que acompañan a sus padres en su decisión de migrar, sin embargo, se desconoce la capacidad de agencia de cada niño migrante, la que también es conocida como estrategias de resistencia, y está relacionada con el ejercicio de sus derechos (Pavez Soto 2016). Los niños, en su contacto con los nuevos espacios, evidencian que son agentes morales<sup>6</sup> al momento en el que negocian e interactúan con otras personas, sean otros niños o adultos, por lo que aquella capacidad de decidir y actuar desde sus propios deseos los vuelve actores sociales (Pavez Soto 2016). El reconocer esto resulta importante para estudiar la realidad de este grupo, y cómo los adultos reconocen esta capacidad, en el caso particular de este trabajo, cómo los docentes reconocen la agencia de los niños.

Los estudios migratorios centrados en las familias transnacionales fueron los primeros en poner sobre la palestra el proceso de migrar que experimentan los niños, y son los que han puesto en evidencia la capacidad de agencia de los niños (Sánchez Bautista 2013). Aunque se suele considerar que la capacidad de agencia es más viable en los niños más grandes o en los adolescentes, especialmente aquellos que migran no acompañados, los que viajan

---

<sup>6</sup> “El agente moral es un sujeto que actúa dentro del reconocimiento de las normas mínimas del comportamiento, de acuerdo con el entorno en el que se materializa la acción” (Majín Grajales 2019).

acompañados también son considerados agentes y juegan un papel importante, ejemplo de ello es que se vuelven interpretes para sus familiares gracias a las relaciones y aprendizaje de códigos que adquieren en la escuela (Dobson, 2009 citado en Sánchez Bautista 2013).

Analizar y reconocer la capacidad de agencia que tienen los niños es fundamental para desarrollar procesos de inclusión, ya que, a partir de esto, los adultos pueden materializar de mejor manera su rol en el acompañamiento de los niños, y con ello favorecer su desarrollo pleno, en este caso particular los docentes, quienes tienen la responsabilidad directa en cuanto al proceso de educación se refiere, y a la inclusión de los niños inmigrantes en el ámbito escolar.

Por lo analizado en el capítulo es importante indagar en las dinámicas del aula, la relación comunicativa con la estructura estatal del sector educativo, las acciones mandatarias como propias para la inclusión de niños migrantes y su aplicabilidad. Así como la percepción de la labor docente, desde los docentes.

### **Capítulo 3. La inclusión educativa de la niñez inmigrante, sus luces y sombras**

Educación, en el Diccionario de la Lengua Española, en la definición que se acerca al contexto de este trabajo significa “desarrollar o perfeccionar las facultades intelectuales y morales del niño o del joven por medio de preceptos, ejercicios, ejemplos, etc.” (Real Academia Española s/f), y educación la define como “instrucción por medio de la acción docente” (Real Academia Española s/f). El diccionario recoge las definiciones generalizadas de los países hispanoparlantes, por lo que estas definiciones son en cierta medida el reflejo de la sociedad en la que vivimos, y a su vez denotan las expectativas que se tiene en torno a la educación. Esto implica que la dinámica del aula no se limita a la mera transmisión de conocimientos, sino procura la construcción de un ser moral que aporte a la sociedad.

La labor que los docentes realizan día a día en las aulas es de gran importancia al momento de analizar los procesos de inclusión educativa de los niños inmigrantes. Evidenciar las dificultades que encuentran, y visibilizar los aciertos, permite reconocer la viabilidad de ciertos procesos. De modo que la inclusión educativa de niños en situación de movilidad, en el contexto en que vivimos, parte del liderazgo docente y, en consecuencia, el reconocimiento de la capacidad de agencia de los niños, que, aunque no fue el foco de este estudio, el visibilizarlo como actores es uno de los principios de la inclusión.

Las comunidades educativas comprenden directivos, docentes, estudiantes, representantes y administrativos, quienes son los protagonistas de la inclusión, mientras que la estructura estatal es la que debe proveer el escenario propicio para este proceso. Estas dimensiones de la política educativa han sido abordadas por la investigación, a través de entrevistas a personal docente, y de revisión de documentos normativos y técnicos articulados al tema.

#### **3.1. Material en torno a la inclusión de niños inmigrantes**

El Estado ecuatoriano ha firmado todos los convenios internacionales relacionados a la movilidad humana, de igual forma ha desarrollado varios instrumentos que giran alrededor del derecho a la educación de la niñez migrante, lo que es evidente desde la misma Constitución (UNESCO 2022). También desde el aparato del Estado se han desarrollado acciones en este sentido, desde el Ministerio de Educación con el desarrollo de material variado en torno a la inclusión, así como de otro material promovido desde otras instancias y organizaciones que tienen relación con este Ministerio.

La Constitución, en el Capítulo segundo, en la Sección quinta, entre los Artículos 26 y 29, plasma los elementos rectores del ejercicio educativo, y que representan una visión clara de lo que se aspira del proceso educativo en el país.

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (CRE 2008, artículo 27).

De igual forma reconoce: la responsabilidad que tienen todos los actores en el proceso educativo; la importancia de garantizar que “el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna” (CRE 2008, artículo 28); la obligatoriedad hasta el bachillerato, la gratuidad hasta el tercer nivel; la interculturalidad como elemento fundamental para el desarrollo; y, la libertad en la enseñanza (CRE 2008, artículos 28 y 29). Estos artículos son la expresión de las aspiraciones del proceso y proyecto educativo nacional, que son de gran valor en cuanto a lo que promueve, resulta liberador, y representa las bases sobre las cuales es viable desarrollar una educación plenamente inclusiva, en la que todos los actores son partícipes y ejercen sus derechos de forma plena.

La Ley Orgánica de Educación Intercultural se supone plasma la visión de educación propuesta en la Constitución. Y aunque responde a varios de los principios constitucionales, refleja la funcionalidad e intereses de la estructura estatal. Respecto a la movilidad, en su reforma del año 2021, agregó en el apartado de principios, el Artículo 2.5. que contempla los enfoques de la educación:

- |   |                      |
|---|----------------------|
| a. Derechos Humanos                       | e. Intercultural     |
| b. Primera Infancia, Niñez y Adolescencia | f. Intergeneracional |
| c. Género                                 | g. Discapacidades    |
| d. Movilidad Humana                       | h. Interseccional    |
|   | i. Plurinacionalidad |

El inciso d manifiesta que este enfoque “se refiere a las distintas dinámicas de la movilidad humana que incluye el ingreso, la salida, tránsito o permanencia en un lugar diferente al de origen o residencia habitual y retomo, con independencia de su nacionalidad y condición migratoria” (LOEI 2011, artículo 2.5).

Sobre la inclusión se encuentra entre los principios de aplicación de la Ley:

La inclusión reconoce la diversidad de las personas, los pueblos y nacionalidades, a las diferencias individuales y colectivas como una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación e interacción en las dimensiones familiar, social, educativa, laboral, en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades (LOEI 2011, artículo 2.2, inciso d).

El Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural ha reconocido la movilidad humana como una situación de vulnerabilidad y con ha garantizado el derecho a la educación, sin excepción (RGLOEI 2013; 2023). En el último Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, el termino inclusión se repite 78 veces, frente a las 6 veces que se mencionaba en el Reglamento que lo precedió. Pero en sí, no representa un instrumento de participación plena de parte de quienes conforman las comunidades educativas, más bien estos instrumentos comparten una estructura de exclusión y de participación controlada y limitada, lo que implica una inclusión educativa incompleta de aquellos niños migrantes.

Entre otros instrumentos promulgados desde el Ministerio de Educación también favorecen la integración de niños en situación de movilidad en el sistema educativo, como el Acuerdo Ministerial 0026A, que procura “regular los mecanismos de vinculación de las personas en situación de vulnerabilidad en el Sistema Nacional de Educación a través de procesos para el acceso permanencia, promoción y culminación del proceso educativo” (MINEDUC 2021). A este acuerdo le antecedió el Acuerdo 025A (MINEDUC 2020) que no era claro en su instrumentalización, por lo que fue actualizado (UNESCO IIEP Buenos Aires, Education Cannot Wait, y UNICEF 2021).

También se encuentra la Sentencia No. 1497-20-JP/21, que “dispone medidas de reparación tendientes a eliminar prácticas discriminatorias en el acceso a la educación de las personas en situación de movilidad humana, así como tendientes a garantizar el acceso oportuno y pleno de los niños, niñas y adolescentes al derecho a la educación” (SCCE 1497-20-JP/21 2021) y la cual llevó al Ministerio de Educación a desarrollar lineamientos para la vinculación de personas en situación de vulnerabilidad en el Sistema Nacional de Educación (Ministerio de Educación 2022a).

Entre otros cuerpos legales que garantizan el acceso a educación está: el Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana, que en su Artículo 74 garantiza el acceso a derechos como: salud, educación o servicios sociales, aún si las personas no contasen con la documentación necesaria (RLOMH 2017); el Código de la Niñez y Adolescencia que se refiere a las compromisos del Estado frente a la educación de todos los niños, a los objetivos de los programas de educación, a la responsabilidad que tienen los representantes y docentes en torno a su proceso educativo, así como las responsabilidades de los niños en este proceso (CNA 2003). También se encuentra el Plan Integral para la Atención y Protección de la Población Venezolana en Movilidad Humana en Ecuador 2020-2021 promovido desde Cancillería y que busca evidenciar los esfuerzos locales y las alianzas internacionales en el ejercicio de derechos de las personas venezolanas en situación de movilidad en el territorio ecuatoriano (Cancillería del Ecuador 2020). Otro instrumento es el Protocolo de Protección Especial de Niñas, Niños y Adolescentes en contextos de movilidad humana correspondiente el Acuerdo Ministerial 0095 del MIES, en el que se busca generar los protocolos y rutas para garantizar los derechos de los niños y adolescentes que llegan al país (MIES 2019b), y cuenta con la Guía para la aplicación del Protocolo de atención para niñas, niños, adolescentes y sus familias en contextos de movilidad humana en Ecuador, que tiene un énfasis en la población venezolana y fue desarrollada con el apoyo de UNICEF Ecuador (MIES 2019a).

A ello se suman otros instrumentos que no se han actualizado, entre ellos la Agenda Nacional para la Igualdad de la Movilidad Humana 2017-2021 que contempla una serie de políticas y formas de articulación entre las instituciones (ANIMHU-CNIMH 2020); y, el Plan Nacional de Movilidad Humana, del Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, que contienen elementos en pos de garantizar el derecho a la educación de las personas migrantes (PNMH-MRE 2018).

Se encuentran también convenios con organismos internacionales y otras organizaciones no gubernamentales (ONG), entre los que destacan: el Programa Multianual de Resiliencia para la Inclusión Educativa-MYRP, financiado por Education Cannot Wait (Ministerio de Educación 2021c); el Convenio Específico de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio de Educación y el Centro de Desarrollo y Autogestión (DYA) (Ministerio de Educación 2022c); o el Convenio con ACNUR para apoyar con personal (Ministerio de Educación 2021b); entre otros.

De igual forma existe material educativo que se ha desarrollado en torno a la inclusión de niños en situación vulnerable, que incluye a aquellos en situación de movilidad humana, tanto desde el Ministerio de Educación, como desde instituciones, organismos internacionales y/o ONG aliadas al mismo. El material está dirigido a los ejecutores del proceso educativo, es decir, a docentes, DECE, directivos y personal de apoyo en las escuelas.

**Tabla 3.1. Material educativo ligado a la inclusión de población migrante**

| <b>Nombre</b>  | <b>Descripción</b>  | <b>Autoría</b>          | <b>Consulta</b>   |
|--|---|-------------------------|---|
| <b>Instructivo para la aplicación del Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A</b>                                    | Contiene los lineamientos administrativos y pedagógicos para que quienes se encuentren en situación vulnerable, accedan a la educación. | Ministerio de Educación | <a href="https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/INSTRUCTIVO-PARA-APLICACION-DEL-ACUERDO-26-A.pdf">https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/INSTRUCTIVO-PARA-APLICACION-DEL-ACUERDO-26-A.pdf</a>             |
| <b>Lineamientos pedagógicos para el examen de ubicación para los servicios educativos ordinarios y extraordinarios</b> | Contiene las pautas en torno a las que se deben desarrollar los exámenes de ubicación.  | Ministerio de Educación | <a href="https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/04/Lineamientos-examen-ubicacion-servicios-educativos.pdf">https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/04/Lineamientos-examen-ubicacion-servicios-educativos.pdf</a> |
| <b>Instructivo para aplicación de la evaluación psicopedagógica</b>  | Guía el proceso de evaluación a los niños que ingresan al sistema escolar en situación de vulnerabilidad.                               | Ministerio de Educación | <a href="https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Instructivo-para-la-aplicacion-de-la-Evaluacion.pdf">https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/02/Instructivo-para-la-aplicacion-de-la-Evaluacion.pdf</a>       |
| <b>Curso de Apoyo psicosocial</b>  | Favorece la aplicación de la Guía para docente: Apoyo psicosocial en emergencias.   | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/apoyo-psicosocial/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/apoyo-psicosocial/</a>   |
| <b>Curso de Atención a la Diversidad en el</b>   | Promueve prácticas inclusivas en torno a los derechos humanos, la   | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/atencionaladiversidad/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/atencionaladiversidad/</a>   |

|  |  |                         |   |
|--|--|-------------------------|---|
| <b>Sistema Educativo Ecuatoriano</b>   | educación y la atención a las diversidades.  |                         |   |
| <b>Curso de Atención a las Necesidades Educativas Especiales</b>   | Contiene estrategias para desarrollar prácticas educativas inclusivas.                         | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/atencion-nee/#1649274242583-cc969a8f-1f9f">https://mecapacito.educacion.gob.ec/atencion-nee/#1649274242583-cc969a8f-1f9f</a> |
| <b>Curso Creando Aula</b>  | Identificación y gestión emocional en casos de crisis.   | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/creando-aula/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/creando-aula/</a>   |
| <b>Curso de Derechos Humanos y Movilidad Humana</b>  | Brinda herramientas teóricas y prácticas en torno derechos humanos y movilidad humana.         | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/derechos-humanos/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/derechos-humanos/</a>   |
| <b>Curso de Estrategias de Atención Educativa para Estudiantes con Necesidades Educativas Específicas Asociadas o no a la Discapacidad</b> | Establece herramientas orientativas para atender a los estudiantes con necesidades educativas. | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/estrategias-nee/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/estrategias-nee/</a>   |
| <b>Curso RESTAURA, para una convivencia segura y respetuosa</b>  | Busca proveer recursos para construir y favorecer entornos educativos seguros y respetuosos.   | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/restaura/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/restaura/</a>   |
| <b>Sensibilízate II</b>  | Procura concientizar sobre las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad.     | Ministerio de Educación | <a href="https://mecapacito.educacion.gob.ec/sensibilizate/">https://mecapacito.educacion.gob.ec/sensibilizate/</a>   |
| <b>Respiramos inclusión</b>  | Guía metodológica para la inclusión y la igualdad de las                                       | ACNUR                   | <a href="https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10267.pdf">https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10267.pdf</a>             |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  | personas en situación de movilidad humana.                                  |  |   |
| <b>El tesoro de Pazita</b>   | Material con juegos y actividades en torno a la inclusión.                  | Nación de Paz/<br>Vicariato Apostólico de Esmeraldas | <a href="https://71d457a3-ac4d-4445-824c-8834beb2796a.usrfiles.com/ugd/71d457_497ef90a4ed346caac0489e17ed06dde.pdf">https://71d457a3-ac4d-4445-824c-8834beb2796a.usrfiles.com/ugd/71d457_497ef90a4ed346caac0489e17ed06dde.pdf</a>               |
| <b>Caja de herramientas para la inclusión en el sector educativo</b> | Herramientas para educación basada en los derechos humanos y la diversidad. | UNESCO   | <a href="https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634?posInSet=130&amp;queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7">https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374634?posInSet=130&amp;queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7</a> |

Elaborado por la autora.

Directrices, capacitaciones a docentes y DECE, llenado de formularios, entre otros han sido algunas de las acciones desarrolladas por el Ministerio de Educación con el afán de involucrar a estos niños, niñas y adolescentes inmigrantes en el sistema educativo ecuatoriano según se indica en Informe de Rendición de Cuentas (Ministerio de Educación 2022b). Es evidente que existen ciertas medidas tomadas en torno a la inclusión, pero resulta contradictorio ver que, el tema de movilidad humana no está integrado en el Currículo educativo nacional (Ministerio de Educación 2016), el cual constituye la herramienta de facto en la actividad diaria del docente y a la cual están sujetos. También es interesante que gran parte del material sobre inclusión educativa de población en situación de movilidad humana, ha incrementado exponencialmente desde el 2018 a raíz de la llegada de niños provenientes de Venezuela, y en el que los cooperantes internacionales han tenido gran influencia al articular acciones que benefician a este grupo poblacional (GTRM Ecuador 2022a; Ministerio de Educación 2018; 2022e; 2022d).

La colaboración de Naciones Unidas desde diferentes agencias y niveles fue vital, pues ayudó a posicionar a nivel político la necesidad de mejora de la normativa, mientras que brindó asesoría técnica al área de derechos humanos y apoyó a sus técnicos/as a sostener la posición de defensa de los principios del derecho a la educación frente a los

paradigmas de otras áreas del Ministerio (UNESCO IIEP Buenos Aires, Education Cannot Wait, y UNICEF 2021, 5).

Lo descrito en esta sección en cuanto al rol y participación desde otros organismos en las acciones sobre la inclusión en movilidad humana, implicaría que el discurso en torno al tema no surgió del propio análisis de las comunidades educativas ni de sus necesidades, sino de las agendas transnacionales que el Estado ha oficializado en sus discursos (Rodríguez Gutiérrez 2013). Esto echaría abajo los fundamentos de la inclusión educativa (Arroyo González 2017) en el que se señala que los diferentes actores sean autores y partícipes de una inclusión educativa bien entendida.

### **3.2. La experiencia de las aulas migrantes**

En el aula toma forma y se operativiza cualquier discurso normativo, lo que implica que todo el discurso oficial recae en el trabajo docente en las aulas y comunidades educativas. Es la escuela el escenario donde se vive la realidad educativa. Pero ¿qué sucede cuando el discurso oficial no encuentra asidero con la realidad?

Como se evidencia en la sección anterior, existe material variado en torno a la inclusión educativa de niños en situación de movilidad. Sin embargo, no a todos los docentes les llega por igual la información.

Algunos docentes entrevistados comentan que han recibido material en torno a la inclusión, y que han participado en capacitaciones dadas por otras organizaciones que tienen convenio con el Ministerio de Educación.

Si hay manuales que podemos consultar y trabajar lo que tiene que ver con movilidad humana. Sí ha habido disponibilidad del Ministerio con respecto a herramientas, e incluso capacitación, y ahora cursos sobre movilidad humana e inclusión en las plataformas del Ministerio. Y también nos dotan de material (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022).

Sin embargo, existen instituciones en las que no se difunde información con respecto a herramientas dadas desde el MINEDUC: “En ningún momento, sólo nos hablan de que se debe aceptar, pero de ahí ¿herramientas? Ninguna” (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022). Otra docente comenta que “lo único que tuvimos del Ministerio de Educación, parece que fue una charla, a la cual acudía el vicerrectorado, y era quienes llegaban y nos

daban a conocer que se va actuar de tales formas, y se acabó” (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Lo que denota que los proyectos y actividades que desarrolla el Ministerio no tienen el suficiente alcance.

La normativa sí contempla bastante a los sujetos que están dentro de la movilidad, porque ahora incluso están dándoles cierta prioridad por ser personas en movilidad. Depende de las situaciones de cada establecimiento educativo. Por decir, ellos mandan en general, ellos abarcan una normativa, un acuerdo ministerial, pero no se enfocan principalmente en la realidad de cada institución educativa, o en la realidad de los mismos estudiantes (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

De igual forma también cuestionan los procedimientos que se dan desde Planta Central en torno a la población en Movilidad Humana, que desembocan en procedimientos burocráticos:

El Ministerio lo que ha hecho es imponer ciertas medidas. Por ejemplo, hacer una base datos, tener conocimiento quienes no son de aquí, quienes están en proceso de movilidad, pero no existe métodos, técnicas para acoplarnos nosotros como docentes. [...] Lamentablemente se les considera a los guaguas migrantes como un número más. O sea, son niños que vienen, pero no se toma en cuenta las necesidades que ellos pueden tener. Necesidades como sus métodos de aprendizaje, el idioma incluso. Tengo justo este año una niña [Asia], la niña no habla español, habla inglés nada más y está asignada a mi escuela, en segundo de básica. ¿Cómo le enseño a leer y escribir si la niña no habla español? Del Ministerio nos asignaron el cupo, nos mandaron a los niños, pero no tomaron en cuenta esas características especiales. Yo tengo dos guaguas de [Asia], tengo guaguas que son de Venezuela, guaguas de Perú. Tengo mi compañera que está en la tarde, ella tiene la guagua que es de [Europa], que no habla español. Nosotros hablamos esto a nivel de distrito, pero lamentablemente no hay respuesta, pero ya vamos dos meses de clases, nosotros no podemos dejarles a los niños en ese limbo. (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

En sí, perciben que el hecho de tener normativa en torno a la movilidad humana no implica que todo sea viable en aula cuando los procesos se reducen a formularios por cumplir, y de los que los docentes desconocen si benefician o no a la final al estudiante: “a veces sólo se llenan documentos, se envía un informe: tal y tales niños requieren inclusión, pero que se revierta eso en beneficios para los niños, dudo mucho” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022). Además, aquellos procedimientos no están integrados al proceso de enseñanza-

aprendizaje en las herramientas fundamentales del Ministerio de Educación, como lo son el Currículo o los textos escolares, ambos de uso obligatorio en las escuelas.

Yo le pongo el caso de un estudiante que venía de Venezuela, por ejemplo, el área de Ciencias Naturales, le resultaba interesante conocer nuestro país, la flora, la fauna. [...] Existía problemas, por ejemplo, en el área de Estudios Sociales, se trabajaba Historia del Ecuador, que ya venía enlazado con contenidos de años anteriores y era ahí donde podían presentarse problemas con los chicos. Porque aparte de que ellos vienen de una realidad completamente diferente, trataban de involucrarse con la historia de donde ellos estaban viviendo, pero era dificultoso... y el tiempo. [...] Ahora lamentablemente la educación es más burocrática, se trata de llenar papeles, pasar informes, completar planificaciones y eso. No permite que se centre directamente con el estudiante o se trate de actuar de manera diferente en estas situaciones. Porque existe un currículo que aparentemente es flexible, pero que no se puede omitir ciertas situaciones. Vienen las destrezas prioritarias, deseables, de las cuales a la final nos toca terminar trabajando, porque existe después la presentación de informes y el avance que se ha ido realizando. Entonces no considero en sí, o podría decir que medianamente se encuentra el currículo adaptado para este caso de niños inmigrantes (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Estos instrumentos de uso diario son los que deberían visibilizar estas experiencias migratorias, y aunque “dentro del currículo de EGB se habla de la diversidad, de la pluriculturalidad, depende mucho del docente de cómo enfoca hacia un ambiente externo, ya no sólo a las regiones del Ecuador” (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021), lo que implica que se deje de lado en favor de avanzar con lo se pide en las destrezas. Como comenta otro docente: “El mismo currículo debería dar la opción a que podamos incluir a estos estudiantes, que no sea al revés porque tratamos de adaptar el estudiante al currículo y debería ser al revés” (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022).

La burocratización de la educación ha llevado a los docentes a desistir de acciones que pudiesen favorecer la inclusión de aquellos niños inmigrantes, y si a ello se suma el alto número de estudiantes con los que en varios casos se encuentran en las aulas, se vuelve poco viable desarrollar un seguimiento a estos casos (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022). Un docente manifestaba: “Actualmente contamos con 40-42 estudiantes y es muy difícil hacer una readaptación al currículo para que se sientan bien y trabajen de la forma como se requiere” (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022).

De igual forma existe la visión de que, así como hay temas vigentes de manera temporal (de moda, según señalan), también sucedería con la movilidad humana en la educación: “Verá, al inicio, sí se dio ciertas charlas, cuando hubo bastante movilidad de ciudadanos venezolanos a nuestro país, pero como le indico todo fue bajando de grado, de grado y llegó a ser un problema social más” (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022). Esto implicaría que se va dando un proceso de naturalización de las precariedades que afectan a grupos poblacionales vulnerables, y con ello, cierta indolencia ante tales realidades, o se diluyen en el desconocimiento: “ciertos casos de vulnerabilidad (NNA en situación de movilidad) fueron no perdiendo su importancia, porque a su vez se trabaja dentro del aula, pero ya no se da... no existen lineamientos fijos para tratar en ciertos casos” (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Estos procesos, de la forma en la que se dan, lleva a que se den procesos descontextualizados, estandarizados y poco congruentes con la realidad de cada comunidad educativa<sup>7</sup>: “Eso viene desde planta central, todo uniformemente y todos tienen que cumplir en los mismos términos todos, como que fuéramos igualitos, nadie puede opinar, es como camisa de fuerza. No hay como decir nada, los profesores estamos sometidos a eso” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022). Por lo que al ser un proceso impuesto y del cual los docentes no se sienten partícipes, se podría hablar de una estructura de exclusión desde el mismo aparato estatal a sus miembros. Esto implica que los docentes se exponen a ser despojados de la autoridad y responsabilidad inherente a su rol (Narodowski 2008), y con ello al sometimiento frente a la estructura estatal; como Amaya Vásquez (2012) lo explicaba, el discurso docente es conducido a calzar con las aspiraciones del Estado.

### **3.3. Realidades de inclusión en el aula**

Para el Ministerio de Educación la inclusión educativa se define como “la práctica para insertar y atender a los estudiantes con distintas necesidades o que por distintas razones se encuentran en desventaja o han sido excluidos, con ello garantizamos su derecho a una educación de calidad” (Ministerio de Educación 2023c), este concepto aunque conserva

---

<sup>7</sup> El Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) construido desde y hacia los pueblos y nacionalidades indígenas (2014), es de los pocos instrumentos contextualizados, aunque tampoco ha podido aplicarse plenamente por ausencia de recursos (Jimbicti Nahuecha 2014; Salazar Benalcázar 2022).

aristas de lo que implica la inclusión educativa, respondería al discurso proselitista en el que se hace uso de un término como slogan vaciado de contenido (Narodowski 2008), sobre todo si se confronta ante las percepciones de los docentes que participaron en este trabajo.

Para algunos docentes el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes en el proceso de inclusión educativa es bastante limitado, y que a la final constituye un encadenamiento de matrices, que no generan impacto en la realidad educativa.

El seguimiento es eso, una matriz [...], pero no llega a más de eso. A nivel de Distrito no existe ese apoyo, y a nivel de DECE tampoco, los compañeros del DECE cumplen lo que les piden del Distrito, el llenado de matrices. En papeles tenemos todo, pero ya en conocimiento viene la vocación de cada profesor para tratar de ayudarles a los niños (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

La injerencia del Estado le quita calidad al proceso educativo del que los docentes se ven obligados a formar parte, como plantea Rodríguez Gutiérrez, de la lógica que hoy cobija a las escuelas, en la que sólo se siguen los planteamientos que vienen desde el Ejecutivo:

El discurso pedagógico oficial camufla y maquilla la actual realidad educativa que vive nuestro país dado que no enfrenta al estudiante con su realidad personal, familiar, religiosa, política y económica sino antes bien lo oculta para que el estudiante no se cuestione o peor aún para que no se convierta en un ciudadano comprometido con la sociedad, el cambio y la transformación por eso lo reduce a su más mínima expresión que es la de ser sumiso, pasivo y no un actor social y politizado que luche por reivindicar sus valores y por mejorar su condición de vida (Rodríguez Gutiérrez 2013, 168).

Otra de las docentes comenta que el proceso educativo del sector público, al estar tan centralizado y depender de las directrices de las instancias central del Ministerio, se generan procesos lentos y poco adaptados al contexto que se vive.

La inserción que fue planteada y que venía desde el mismo Ministerio de Educación era únicamente emocional y motivacional y nada más. Lo que era rendimiento y contenidos, se continuaba con el mismo currículo. Entonces en realidad no existía ni variación, ni adaptación en ese tipo de casos. Se trabajaba de manera normal (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

En sí, no se presenta un apoyo real y pleno en el proceso de inclusión para los niños extranjeros que llegan a las aulas, y esto no sólo afecta a los estudiantes migrantes, sino de

cualquiera que llegue al sistema educativo. He ahí el cuestionarse la pertinencia de algunos instrumentos.

El Acuerdo (0026 A) no hay ningún problema, el acuerdo me parece hasta bueno, porque todo niño tiene la oportunidad de estudiar. El problema se da en que no se toma en cuenta las consecuencias de ingresarle a un niño en cualquier momento del año, porque todo merece un proceso, si para empezar este año, nosotros siempre empezamos con un periodo de adaptación, y si lamentablemente los niños se saltaron ese periodo, se saltaron otros periodos, el rato que ellos ingresan, no van a poder acoplarse de la mejor manera y no va a haber resultados óptimos en realidad, así el acuerdo diga que ellos pueden ingresar en cualquier momento a las instituciones (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Y es claro que los docentes tienen propuestas pertinentes frente a las realidades que les toca vivir: “debe haber escuelas donde se tome este proceso de inducción, para que los estudiantes luego de este proceso puedan integrarse de mejor forma a las diferentes instituciones educativas. Entonces ahí tendría que modificarse el currículo” (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022). En sí “el currículo no es funcional para los niños en situación de movilidad. El currículo va diferenciado en dos ramas, uno es en el que los estudiantes llevan una educación regular, y otra es en la que se adapta el currículo para niños que tienen necesidades educativas, que son de tres grados. Se toma en cuenta el proceso de aprendizaje, no de dónde viene el niño” (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021). Esto pone en evidencia que los grados de adaptación que propone el currículo, no necesariamente se adecúan a la experiencia educativa deseable para el estudiante en situación de movilidad. Pero también hay un reconocimiento de las diferencias entre la educación estatal y privada, y la exclusión sistémica que se refleja en la calidad educativa y en las restricciones que se experimentan en el ámbito público.

Existe una diferencia entre la educación fiscal y particular. [...] Ejemplos, las fuentes bibliográficas, contenidos que son, o muy generales, o a su vez demasiado poco amplios, lo que limita bastante a que el estudiante pueda enriquecerse más de conocimientos en el material que se dispone. No se permite la adquisición de otras fuentes bibliográficas. No lo permite la normativa, y este tipo de normativa ha acostumbrado a los padres de familia a no realizar gastos que pudiesen ayudar bastante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. [...] Despreocupación en ciertas áreas. El inglés en realidad en lo fiscal es completamente abandonado. No existe un buen nivel de inglés. De hecho, en muchas instituciones suele

existir la falta de un profesor de inglés y lo que hacen es cubrir con docentes que no corresponden a esa área, que no le ven la importancia. Y eso lo hacen personas del Distrito, que muy pocos son docentes, sino que más bien son personas de escritorio que no conocen la realidad de lo que conlleva un proceso de calidad dentro la educación (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

A lo que otra docente acota:

El material que viene del Ministerio es muy monótono, por ejemplo, el currículo es muy repetitivo. Viene con textos incluidos, no hay un apego a la realidad de los niños. Y solo se debe cumplir. No se pueden traer a colación otros procesos (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022).

La inclusión educativa es un proceso que no se da casual, sino que requiere de un esfuerzo conjunto de todos los actores que integran la comunidad educativa, y es el Estado el que debe preparar el espacio para que los miembros puedan desempeñar lo mejor posible su rol, pero si no se cuenta con los recursos y encima se generan acciones coercitivas, difícilmente se puede hablar de inclusión educativa.

A nivel de textos no hay pautas que nos indiquen trabajar la migración en sí. Se habla de una migración de nosotros como ecuatorianos hacia otro lado. No vemos desde el otro punto, desde cómo pueden estar pasando las personas que son migrantes, los problemas que ellos pasan, las situaciones de discriminación, de vulnerabilidad. Y si los toca, los tocará el docente como iniciativa propia (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Sin embargo, los docentes procuran generar estrategias para llevar a cabo dinámicas de inclusión en sus aulas. Siendo la interculturalidad el punto de partida de algunas de estas iniciativas.

Nosotros a nivel de escuela hemos cambiado porque las costumbres son diferentes, y se está trabajando bastante lo que son valores, sobre todo el valor del respeto. Justo hoy hablaba con ellos y les decía: no es el color de piel, no es color de ojos, es lo que podemos aprender de los demás. Y los niños que son de Venezuela nos mostraron un plato típico de ellos, mi guagua que es de [Asia], nos dibujó el plato típico de ella; mi guagua que es de Perú nos contaba como comen el cuy en sopa allá; así cada uno... los guaguas que no son de aquí... Yo tengo un guagua que es de Colombia y él también nos contaba, y nos explicaban... y explicarle eso a los niños. Eso es la pluriculturalidad: el aprender de los otros, más no el color de piel. A nivel de escuela trabajamos en eso (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Otra docente explica que trabaja con técnicas como el juego de roles y la música, que permite a los niños captar la experiencia de los otros:

Yo en el aula aplico el juego-trabajo. Es lo que a mí me ha servido bastante. El juego de roles, en el que tú te pones en los zapatos del otro “¿y si tu fueras de allá?”, “¿si tú eres de otro lado?”, entonces “¿te cambió algo?”, cosas así. El juego de roles, más que todo las dramatizaciones (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

Además de la música utilicé, yo, como una estrategia, viendo música de todo lado. Entonces “ah, esta música es de aquí, esta música es de allá, esta música es nacional”, pero te gusta la música de allá y no somos de allá (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

Otros buscan en las tutorías y en los trabajos grupales una estrategia de integración:

Trabajo grupal, trabajo con tutorías. Nos ha ayudado eso. El hacer compartires. Dentro del aula siempre ayuda a que los estudiantes socialicen. Ahí está siempre buscando que el estudiante se sienta tranquilo. Si viene sin material hay que apoyarles, entonces eso es lo que nosotros podemos hacer. Usted sabe que no todo el momento podemos estar al 100% en ese tipo de situación, pero en la mayoría de tiempo que podemos, siempre hacemos eso: tutorías, trabajos grupales, porque las aulas resultan demasiado pequeñas para hacer los trabajos grupales, y teniendo 40, 42, 45 estudiantes, nuestras aulas que son tan pequeñas, que no hay espacio para... ni que ande el profesor. Tenemos que buscar la mejor estrategia para poder trabajar. [...] Da mejores resultados hacer tutorías (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022).

Otros docentes optan por referir cualquier caso al DECE: “No hay una herramienta en sí (para niños y niñas migrantes), pero cuando hay alguna dificultad, está el departamento del DECE” (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022). Este departamento, en la mayoría de las escuelas, cuenta con una persona que está a cargo de más de mil estudiantes; lo que en términos prácticos termina priorizando los casos más complejos.

Pero no siempre resultan fructíferas las acciones, y pueden generar efectos fuertes en el niño migrante, aunque también la edad del niño puede ser un factor que condicione su proceso de inclusión:

Este guagua al inicio estaba tímido, temeroso... un lugar nuevo, cosas nuevas. Era un tanto inquieto. Esto no se trabajó solamente con el guagua, sino hasta con la mamá porque uno le decía cierta cosa a la mamá, que eso hacemos en lo escuela, pero la mamá decía “profe, yo

tengo otras costumbres”. Entonces se respetaba totalmente lo que la señora decía. Los guaguas se pueden adaptar fácilmente, y en edades inferiores mucho más. Lo que sí percibí también es que justo este año en el que estaba, una estudiante de 10mo de básica que era la hermana de una mía venezolana. Esta guagua sufría demasiado, tenía demasiadas burlas, demasiadas críticas de los compañeros, sufrió bastante. Se iba a mi aula a pedirme ayuda. En el aspecto de esta chica, ella no pudo aguantar, no pudo superar, por la discriminación mismo que tenía ahí y a la final terminaron ese año lectivo, hicieron todo lo posible, y se regresaron a Venezuela, a pesar de la situación que estaban pasando ese momento. No se pudo controlar esa situación, hablé con la tutora y me dijo que no le había contado. Esta estudiante tuvo más confianza conmigo. Un día la mamita de esta estudiante discutió con el papá del chico que le trato mal, y (él) empezó con palabras ofensivas delante de todos: “ustedes, los venezolanos, lárguense a su país”, “¿qué hacen aquí? “sólo vienen como intrusos”, “¿por qué no se van a otro lado?”. Cosa así. La chica estaba súper afectada y menos del país (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de abril de 2022).

Los prejuicios que se van generalizando frente a ciertos grupos poblaciones, también encuentran asidero en las escuelas, y en el caso particular de los niños venezolanos, a partir del incremento de este grupo poblacional, se han presentado algunas prácticas discriminativas. “Hace más o menos unos tres años fue el oleaje de venida de los niños venezolanos, al inicio los niños los recibieron como una persona extraña, pero con la situación empezó esa mala (visión) de los venezolanos. Sí hubo *bullying*” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022).

### **3.3.1. Una mirada a la agencia de los niños en la escuela**

Y aunque parezca que los niños se atienen a lo que se establece, son ellos quienes empujan ciertos procesos. Cuando deciden actuar, decir o no hacer algo, denotan su capacidad de agencia. Los docentes reconocen esto en diferentes sucesos y en el que la acción de estos niños ha sido determinante en los procesos de inclusión. Lo que implica que los estudiantes migrantes no son sujetos pasivos del proceso de inclusión sino son plenamente activos. Ejemplo de ello fue un caso en el que un estudiante levanto una alerta de discriminación escolar con el afán de regresar a su país (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022). Y aunque no parece una acción positiva, demuestra la capacidad que tienen los niños para generar procesos.

Tratábamos ir dejando de lado los estereotipos, se trabajó en dinámicas, se aplicaba más actividades lúdicas, tanto como tutora como cada docente de área que trabajaba con el grupo. Habían ciertos problemas más bien del estudiante, este estudiante no se sentía cómodo por el mismo hecho de que dejaba familia en el otro país, él venía acá sólo con mamá, papá. Los abuelitos se quedaron en su lugar de origen y se encontraban enfermos. Entonces él sentía un poquito vulnerable ante la situación. Se sentía sólo. Y más bien él buscaba formas de llamar la atención y que a lo mejor sea escuchado y que regresen a su lugar de origen. Pero eso fue al inicio. Más bien, después de conversar, él trató... Comenzó a mentir, como que él estaba siendo acosado por cierto grupo de estudiantes, los estudiantes los estaban maltratando, hasta excluyendo. Situación que nos puso ya entre autoridades ver lo que está pasando. El mismo guagua terminó reconociendo que no, que jamás había recibido ese tipo de insultos y que mucho menos les habían dicho que se largue de aquí y que vuelva. Él más bien reconoció que sí quería irse porque extrañaba a sus abuelitos y después de eso, se trató de aplicar más todavía las técnicas y mejorar la convivencia entre ellos, con los chicos. Y hasta los estudiantes de aquí olvidaron el problema que pasó, el guagua se llegó a involucrar bastante bien, su representante igual. Más bien fue una pena cuando tuvieron que volver, justamente porque sus abuelitos estaban bastante mal (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Otro ejemplo son aquellos niños que optan por absorber los saberes de su nuevo como estrategia propia de adaptación que los niños, de modo que así generan relaciones más rápidas con su entorno. Aunque se podría argüir que sería un proceso de asimilación cultural.

Los niños se acoplan a nuestra historia, y aprender de nuestra historia, nuestro país. En el momento del himno nacional ellos también cantan el himno, no les hacemos poner la manito en el corazón por nuestro país, pero sí les indicamos que están en este país y se merece ese mismo respeto. Incluso hay guaguas que dicen: “yo estoy feliz de estar aquí”, y se pone su manito al pecho, pero eso parte ya de ellos (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Son los niños quienes deciden o no realizar ciertas acciones con respecto a su entorno. De modo que “la escuela es un espacio donde la agencia social de los niños y adolescentes es posible, más allá de las relaciones familiares o barriales, y un lugar de contacto directo con la sociedad de destino” (Sánchez Bautista 2013, 190), en la que los docentes ocupan un lugar importante como gestores de la dinámica educativa y anfitriones de la localidad.

Es evidente que día a día los docentes del sistema educativo público encuentran dificultades en su ejercicio diario. La falta de recursos, las exigencias administrativas, el clima socioemocional, así como dinámicas socioculturales que se presentan con el estudiantado, constituyen un reto diario frente al cual los docentes deben adaptarse y buscar estrategias, las cuales sino son tratadas puede llevar a la indolencia de los docentes como lo explicaban Mancebo y Goyeneche (2010), desaprovechando oportunidades que le harían un gran bien a las comunidades educativas. Así como hay iniciativas buenas, también habrá otras contraproducentes y seguramente habrá casos en los que se crea que lo mejor es no hacer nada.

### **3.4. Ser docente en tiempos intrincados**

El quehacer educativo no se limita a dictar cátedra o transmitir conocimientos, el tema de educación va más allá, prepara a las personas para que puedan desarrollarse y desenvolverse de la mejor manera en su realidad social y a su vez influir en la misma. Para ello, el papel de los docentes juega un rol fundamental.

Los docentes reconocen la importancia de la norma, sin embargo, también reconocen que “la misma normativa no se cumple” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022), principalmente aquella normativa que representa un avance en la educación. Pero también encuentran que existen lineamientos que denotan retrocesos.

Ciertas normativas han hecho que la educación no avance, sino que se estanque. Más aún con esto de la pandemia, hizo que la educación tenga un retroceso. Entonces hay que aplicar nuevas técnicas y aparte de que nosotros apliquemos, el Ministerio debe darnos nuevas normativas y debe darnos implementos para trabajar en base a eso. No solo parte del docente. Sale una ley y dice: hagan esto, y se acabó, sino ellos también deben ser partícipes de esto (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022).

Y aparte de que no se cumple, tampoco se genera la hermenéutica necesaria para comprender la educación desde la inclusión.

Como docentes nos podemos únicamente regir a lo que ellos (los que están por sobre los docentes: distritos, zonales en el Ministerio de Educación), de una u otra manera nos dan para cumplir. Lo único que nos queda a nosotros como docentes es cumplir. Estemos o no estemos de acuerdo (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

Porque simplemente nos llegan los estudiantes: ya, intégrele. Y se olvidan del resto, entonces tampoco es factible eso. Si el Ministerio nos está mandando estudiantes que tienen este problema, son ellos los que deberían apersonarse de la parte socioemocional, ya que las instituciones no cuentan con psicólogos, no cuentan con psicólogos clínicos y educativos que les van a ayudar en ese sentido. A ratos eso no se toma en cuenta, y simplemente con integrarles a una institución educativa piensan que ya está hecho todo el trabajo y no es así. Ellos botan la pelotita a las escuelas y ellos tranquilos (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022).

También algunos docentes perciben que se ha dado un proceso de desmotivación de los docentes. “Uno pierde tiempo de trabajar con los niños llenando documentos” (Entrevista a docente D, Cuenca 28 de marzo de 2022).

Hay docentes poco motivados porque más se dedica... más tiempo se emplea ahora para llenar papeles, llenar documentos, antes que centrarnos en plantear estrategias, en planear recursos de los estudiantes en clases, prácticamente la educación está siendo más burocrática que didáctica (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

También reconocen que “hay compañeros, que hacen caso omiso a ciertas cosas, no que ya no... Estamos acostumbrados con que los niños aprendan: sumar, restar y leer, falta y falta bastante compromiso desde los docentes” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022). Otros, en cambio, han perdido la mirada profunda hacia los niños:

Es fácil decir para nosotros: mira, vino y está ahí sentado, pero no es así nomás. Sobre todo, a nivel de niños, ellos han venido pasando por situaciones muy conflictivas, muy problemáticas. El mismo hecho de verles a su padres migrar, de despedirse de sus seres queridos, eso es trauma para un niño. Entonces a nivel emocional se tiene que trabajar eso, no en el sentido de tratarles como unas víctimas que dan pena, sino más bien de apoyarles, y demostrarles y de hacerles sentir lo lejos que pueden llegar y lo fuertes que pueden ser ellos (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Los docentes reconocen que en su gremio también hay profesores que han optado por no hacer nada y que hasta miran con desconfianza aquellas iniciativas propositivas de otros docentes:

Cuando uno comparte lo que está haciendo, ya le ven mal: “usted está dando más para que le paguen ese poquito”. Hay siempre rechazo de eso. Tengo esa iniciativa de que hay que

hacerlo, no hay que pensar en el dinero, hay que pensar en la sociedad (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022).

Y aunque algunos de ellos luchan y logran objetivos relevantes, el discurso oficial los sofoca o se apropia quitándoles el lugar, de modo que, en vez de la institucionalidad estar al servicio de los estudiantes y docentes, más bien busca que estos últimos contribuyan a sus objetivos ministeriales (Ministerio de Educación 2023b), lo que le quita capacidad de decisión a los docentes en su ejercicio y los vuelve serviles al Estado.

Los docentes son conscientes de la situación que viven y de las consecuencias que esto ha tenido en su gremio:

En la actualidad existe poca gratitud al docente, poco reconocimiento a la labor que ejerce un docente. Este poco reconocimiento viene desde los mismos organismos gubernamentales. Se ve como que esta profesión es una de las que (se opta) porque no hubo más que elegir, no se le da la importancia que en realidad tiene. [...] Somos la última rueda del coche, y no tanto por lo económico, sino porque existen mucha limitación en el ámbito educativo. [...] Llegó a tomar el poder de la palabra, de la verdad, personas que no son docentes, que no conocen del ámbito educativo. Son personas que dirigen atrás de un escritorio. Esto hablo por ejemplo en distritos, coordinaciones zonales, Ministerio de Educación; muy pocos de ellos tienen en sí un título educativo. Entonces desconocen por completo lo que en realidad un docente hace dentro del aula. Si nos enfocamos en lo económico, la menos pagada. Padres de familia que ya no dan la misma importancia a la docencia, ya no existe la misma gratitud que se podía tener antes, el poder de la verdad está en los padres de familia. Si existe un problema, está la palabra del profesor, que no queda en nada, si está la palabra de un padre de familia. Ese tipo de situaciones lo que provoca es baja autoestima en los docentes, o que lo mejor no exista la suficiente motivación que se necesita para trabajar dentro del aula, y no se diga con tanto trámite burocrático y administrativo, antes que en lo que en realidad nos compete a los docentes que estamos dentro de un aula (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Como explica Rodríguez Gutiérrez, al limitar a los docentes y las oportunidades de aprendizaje, existe un desapego del Estado hacia la realidad de cada estudiante, en la que el discurso pedagógico oficial frena las posibilidades de desarrollo no generar compromiso en los estudiantes (2013) ni en las comunidades.

La información que proveyeron los seis docentes que participaron en este trabajo constituyen una muestra importante sobre cómo se desarrolla el proceso de inclusión, el rol que ha tenido la política pública en su ejercicio, cómo la misma ha afectado su práctica profesional, y cuál es la capacidad de agencia que tienen los docentes en su trabajo en la inclusión de los niños en situación de movilidad humana. Resulta evidente las limitaciones impuestas en su accionar, los discursos políticos desconectados del día a día educativo, la ausencia de recursos que mejoren la calidad de la educación, y requisitos administrativos que no representan mayor aporte, son los elementos que se repite entre los docentes. Por lo que visibilizar estas experiencias del cuerpo docente es fundamental en el sistema educativo para reivindicar la labor docente y evitar las exclusión en los temas que le competen (Obando Castillo 2008).

### **3.5. Aspiraciones docentes en el sistema educativo ecuatoriano**

Los docentes son conscientes de que hay cosas que deben cambiar en el sistema educativo para favorecer la inclusión. Esta sección es un reconocimiento a esa capacidad que tienen para aportar desde su experiencia, y en la que expresaron iniciativas que favorecerían la educación. Entre ellas, plantearon la necesidad de un trato digno a los niños en situación de vulnerabilidad, y la importancia de no revictimizar a los niños, sino reconocer en su historia un proceso de resiliencia y superación.

No tomarles a los niños como víctimas para tenerles pena, sino más bien, tomar su situación como un motivo para entenderles y para que se dé una inclusión. No por pena, no porque pobrecito vino de otro (país), sino más bien porque me necesita y tengo que ayudarlo. [...] Se le toma como pobrecitos, no, eso es lástima, y al niño jamás se le tiene que dar lástima. A los niños se les da respeto y se les da apoyo en lo que ellos necesitan, más no lástima (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

El liderazgo es un tema fundamental, y aunque las respuestas de los docentes no instan a un cambio radical en el tema de liderazgo, sí evidencian la necesidad de un tipo de liderazgo empático, en el que quienes estén al frente de las decisiones sean personas que tengan un conocimiento directo de la realidad educativa, y permita la participación plena de los actores educativos.

Un mejor liderazgo, si es que en realidad existe un liderazgo verdadero en donde se tome en cuenta... Un líder va a estar en todas las situaciones, va a conocer todas las situaciones que se están dando, pero lamentablemente sí, nos mandan sólo órdenes, pero quienes están en el

Ministerio, quienes están en los Distritos, no tienen el conocimiento de la verdadera realidad. Es muy complicado que se logre resultados. Entonces yo pienso que primero deberían, tanto autoridades como quienes están al frente, conocer y saber de cerca la realidad. Una vez sepan de cerca, ellos mismo van a poder ir implementando y mejorando con técnicas, con apoyo para los docentes, para el DECE, para las instituciones, pero es necesario primero que ellos estén como líderes inmersos en la situación. No sirve de nada muchas políticas, sino son políticas que se aplican en la realidad. Si usted va al Distrito ni siquiera van a saber qué caso tenemos nosotros en la escuela. [...] Son personas puestas en ciertos cargos, haciendo su trabajo, sí, tal vez de la mejor manera para ellos, pero no con ese acercamiento que es necesario para lograr resultados de verdad (Entrevista a docente A, Cuenca, 27 de octubre de 2021).

Le recomendaría al Ministerio de Educación, que se ponga en el zapato del otro, y que mejor manera de ponerse en el zapato del otro que pedir la colaboración a los mismos padres de familia, el saber cómo ellos se sienten al vivir esta situación de movilidad: ¿cómo ellos se sienten?, ¿qué es lo que a ellos les gustaría que cambie?, ¿Cómo les gustaría que les traten? Una vez hecho esto, educarnos a todos, a todos. No porque somos los altos directivos o porque somos los profes, los sabemos todo, y no, no lo sabemos todo [...] Saber lo que según ellos se podría implementar para una mejor educación de ellos y de sus hijos. Y eso me gustaría, que si yo voy a otro lado, me gustaría que a mí me pregunten (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

Creo que un sentir de todos los docentes fuese un cambio completo (del personal) administrativo. En el que se dé la importancia, o que estos puestos administrativos, los lleguen a ocupar personas que en realidad conocen de la docencia (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

La formación docente también es otro tema que les preocupa, consideran que ellos deben estar preparados para tratar con diferentes grupos poblacionales.

Para mejorar todo esto primerito deberíamos educarnos nosotros para poder tratarles, y saber qué hacer, y luego hablar con los papás, para también poder educarles a los papás y a la vez que los papás inculquen a sus hijos, y nosotros también a los muchachos. Para decir “le respetas porque somos iguales”. [...]El rol del docente sería entender, comprender y actuar con empatía en toda esta situación, por el bien del niño, del estudiante, incluso hasta del padre de familia (Entrevista a docente B, Cuenca, 7 de enero de 2022).

El acompañamiento al trabajo docente en el que exista un apoyo real y efectivo a su actividad, y que aquellas personas que están apoyando su actividad sean las necesarias para que se puedan dar una educación de calidad.

Más que darnos información, porque hay bastante de lo que son lineamientos, es más ese acompañamiento que tiene que haber con el docente. Disponemos del DECE, pero es una sola persona para 1500 estudiantes, entonces no hay ese apoyo directo. [...] Solo tenemos los lineamientos, “esto tienen que hacer”, y se ve bonito y todo eso, y a veces propaganda y todo, pero acá ya es más difícil en donde uno tiene que estar con los estudiantes (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022).

La importancia de los procesos de inducción y acompañamiento al niño que llega por primera vez al sistema educativo ecuatoriano fue un tema recurrente entre los docentes. Para ellos es necesario que los niños se preparen para la actividad escolar y con ello se integren mejor.

Que se haga un proceso de inducción. Que se sepa que están sintiendo los niños, porque la cuestión emocional es indispensable, y un seguimiento de los primeros días, los primeros meses que los niños estén ahí, para poder conocer a los niños, porque pueden haber fortalezas como debilidades. Debería haber un departamento que se encargue de esto (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022).

Los docentes son conscientes que, con la carga horaria que tienen, les resulta difícil dedicarles tiempo a todos los casos, y aunque algunos lo logran, se encuentran constreñidos por el tiempo, e incluso por otros colegas. Por lo que contar con el personal necesario es indispensable.

Formar un circuito en el que se tenga profesionales de apoyo para este tipo de estudiantes que vienen de la migración, porque si no hay apoyo: parte psicológica, parte social, entonces no se está trabajando bien, el Ministerio envía estudiantes acá a la escuela, pero no se dan cuenta si hay o no hay el personal para poder trabajar en este campo de acción. Y volvemos a que la falta de este tipo de cosas y elementos hace que nosotros nos sintamos limitados. Porque tampoco podemos descuidar 40 estudiantes y si de pronto tenemos una situación de migración. Hay que trabajar a la par, el Ministerio debe apersonarse más. Si es que ellos nos hablan de migración, nos hablan de este campo de acción, son ellos los que deben apersonarse. [...] En los mismos distritos tener departamentos donde conversen con este tipo de personas que están inmiscuidas en esto y desde donde salgan a conversar con los estudiantes que necesitan el apoyo. Porque ellos no migran porque tienen la gana de migrar, migran porque tienen la

necesidad o porque en su país la situación es más difícil. Vienen con problemas tanto psicológicos y sociales (Entrevista a docente F, Cuenca, 1 de abril de 2022).

Hacer que los niños conozcan, ver cuál es la realidad. Hacer que un día a la semana converse conmigo de lo que está sucediendo y realmente es doloroso. (Eso implica) trabajo personalizado, (y) tenemos horas muy limitadas, no se tiene tiempo para nada, peor cuando se trabaja en grado es complicado tratar con cada uno de los niños (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022).

El currículo y los textos educativos provistos de forma gratuita desde el MINEDUC tienen una serie de elementos que impiden a los docentes desarrollar actividades alternas cuando lo amerita. De igual forma consideran que las estrategias de trabajo variarían de acuerdo con la experiencia migratoria del niño.

Con los niños que viven la emigración de sus padres, sí se debería trabajar el tema emocional. En cambio, con los niños inmigrantes, sí se debería hacer un estudio y tratar de omitir ciertos tipos de destrezas que se centran en el estudio de nuestro país, justamente porque en el estudiante llega a provocar esa inestabilidad. Que aparte de lo emocional que viene de dejar su país, y tratar de venir a enforcarse en nuestro país y estudiar sobre el, si le llega a ser complicado. Tal vez en años menores sí sería posible. [...] Podría ser hasta una forma de exclusión porque se está obligando a que el estudiante conozca o aprenda, sin respetar lo que el ya tenía previo, que él vino trayendo, y no se le está dando esa importancia. Se debería realizar ciertas adaptaciones en los contenidos que están enraizados en nuestro país, para que no sea como una especie de exclusión algo que el estudiante conoce de su país de origen (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Así también las escuelas no cuentan con material que favorezca la educación, los profesores se encuentran con que “no hay los recursos para poder trabajar con los estudiantes. Acá en las aulas nos limitamos solamente a la pizarra, al marcador. [...] No tenemos herramientas tecnológicas” (Entrevista a docente C, Cuenca, 19 de marzo de 2022).

No existen los recursos, ni se puede pedir a los representantes ciertos recursos que pudiesen mejorar sus destrezas y conocimientos [...]. La Educación fiscal se encuentra muy limitada [...]. Lo ideal fuese que existiera el apoyo desde el mismo Ministerio de educación para que los representantes puedan obtener aparte de los textos que se entregan de manera gratuita, se tengan otras fuentes en la institución, para que así tengan diversidad de conocimientos,

diversidad de ideas de y opiniones y les permita fortalecer cada destreza que van adquiriendo (Entrevista a docente E, Cuenca, 30 de marzo de 2022).

Finalmente, pero no menos importante, la articulación entre los actores de la comunidad educativa es fundamental: “debe haber ese triángulo entre padres, profesores y niños aunando a un mismo objetivo” (Entrevista a docente D, Cuenca, 28 de marzo de 2022), y es que esto resulta fundamental si se quiere una educación inclusiva real, que estudiantes, docentes, administrativos, padres de familia, y la misma comunidad que rodea la escuela se enfoquen en eliminar la exclusión y cambiar aquellas políticas, actitudes, valores o prácticas que le quitan efectividad y calidad al proceso educativo (Plancarte Cansino 2017). El poder visibilizar las dificultades, los logros, y las propuestas de los docentes permite reconocer que en el sistema educativo hay potencial para la inclusión de aquellos niños en situación de vulnerabilidad, pero que la gran limitante es la centralidad.

## **Conclusiones**

La inclusión educativa es un proceso que requiere la participación activa de todos los actores. No se puede asumir que la inclusión es algo espontáneo y que se da de manera automática con la promoción de una ley o la implementación de una norma. Tampoco se acaba con facilitar el acceso a las escuelas ordinarias de aquellos niños que por razones de vulnerabilidad no se encontraban estudiando. Va más allá, y empieza por reconocer las necesidades de cada comunidad educativa desde sus actores. Son ellos quienes conocen las dificultades físicas o de infraestructura, la pertinencia en los estilos de enseñanza, las responsabilidades de cada rol, y los cambios que son necesarios en su comunidad para remover cualquier práctica excluyente. Hablar de inclusión implica participación.

Tanto docentes, estudiantes como representantes tienen deseos y aspiraciones propias alrededor de la educación, y la escuela se vuelve el espacio donde aquellas motivaciones encuentran asidero o se ven limitadas. Los docentes son agentes que tienen la corresponsabilidad de guiar aquellos anhelos, y buscar que la escuela sea un espacio seguro para cuidar a tan preciado tesoro, como son los niños. Resulta doloroso evidenciar en el relato de los docentes que aquella capacidad de agencia queda relegada y sin recursos suficientes. Lo que deja entrever que la escuela pública es parte de una estructura excluyente del sistema educativo y de la sociedad, en la que los docentes se ven esa posición subalterna frente a instancias superiores del Ministerio. Esto conlleva una desautorización al ejercicio docente, que lo empuja al mero cumplimiento de directrices que los desempodera de profesión, y los deja como intermediarios de información.

Es evidente que la generación de políticas y lineamientos no garantiza su aplicabilidad, ya que todo pasa por un tema de conciencia de los actores y responsables de cualquier política; de provisión de los recursos que son necesarios para la implementación de cualquier acción que se proponga; y, de participación de los actores en la implementación, seguimiento, y evaluación de lo ejecutado, y eso justamente lo que no se da en las instituciones educativas.

He ahí la importancia de pensar desde procesos locales, que se adecuen a la realidad local, que representen y valoren los saberes, y que se enriquezca en la interculturalidad. Modelos en el que los actores de la educación sean participantes activos, y en el que se los reconozca como parte importante del proceso. El MOSEIB es un ejemplo de que sí se puede confiar los

procesos educativos a sus actores y comunidades, y que la intervención del Estado debe facilitar esos procesos, y no quitar capacidad de agencia a cada comunidad educativa.

Es claro que, en un mundo globalizado, la injerencia desde esferas internacionales está presente. En el Ecuador fueron los organismos internacionales y las organizaciones no gubernamentales las que pusieron sobre la palestra el tema de inclusión educativa de la población en situación de movilidad humana; lo que las ha hecho actores protagónicos en un proceso en el que se transmiten preconcepciones de lo que se cree necesario en el sistema educativo, y no desde las propias necesidades planteadas desde los miembros de las comunidades educativas.

Aunque ha sido positivo para la población en situación de movilidad humana que se generen garantías para acceder a la educación, eso no ha cambiado la realidad de deserción escolar, las dificultades que tienen ciertos grupos para acceder a la educación o la calidad educativa misma. No se trata de tener estudiantes abarrotando las aulas, se aspira a que estos niños, por medio de la escuela, puedan adquirir las destrezas y habilidades para un futuro mejor.

Un sistema educativo que funciona en el marco de la inclusión está abierto a cualquier niño y ello implica que las instalaciones y demás servicios escolares deben ser buenos, así como preparación de los docentes. Estos últimos deben contar con la formación, las capacidades y los recursos necesarios para propiciar un proceso de inclusión educativa efectivo y de calidad.

En las entrevistas se evidenció que la mayoría de los docentes conocen la normativa, pero no tienen las condiciones necesarias para ejecutarla. La escuela pública se enfrenta a dificultades para adquirir el material pertinente para la educación, lo que lleva a los docentes a buscar estrategias por su cuenta o limitarse al texto y la pizarra. Sea cual sea la alternativa que tome, el hecho de no contar con los recursos deseables ahonda más en aquella disparidad y estratificación de la educación.

La política pública educativa debe ser pensada desde el aula y no desde la administración, que no ha hecho más que exigir el cumplimiento de procesos burocráticos a los docentes, ejerciendo control y vigilancia sobre su trabajo. Además, si los docentes no ven retroalimentación sobre los requerimientos administrativos, se estaría nublando su actividad y quitando tiempo valioso a las dinámicas propias del aprendizaje.

Otro elemento interesante, que, aunque no se abordó directamente a los niños en el estudio, se identificó la agencia infantil en las entrevistas sobre la práctica docente en el aula, en donde resalta que los niños tienen la capacidad de ejercer o mostrar sus propias estrategias de inclusión frente a las directrices del profesor. Lo que denota la necesidad de involucrarlos en el proceso de toma de decisiones, e investigaciones futuras desde esta entrada brindarían mayores insumos para el análisis y comprensión de las necesidades de la población educativa en materia de inclusión.

Es evidente que en la escuela cuencana no se puede hablar de la existencia de una inclusión educativa real para los niños migrantes (ni para los que son locales). Se puede hablar de integración a las aulas, pero no de inclusión. Una escuela que genere redes de apoyo mutuo en todos los niveles, que reconozca que todos sus miembros son corresponsables del proceso de enseñanza aprendizaje, que valore la identidad, cultura y conocimientos de cada miembro, que promueva y valore la participación, es el principio de una escuela inclusiva. Si no se dan cambios profundos en la educación y la estructura educativa se mantiene tal como está, y aun así nos hablan de inclusión, de seguro estamos frente a otro discurso demagógico que va en contra del bien máspreciado que tenemos en la sociedad: nuestros niños.

## **Glosario**

Asistencia Neta Educación General Básica (EGB).- Población de 5 a 14 años de edad que asisten a clases en nivel básico y pertenecen al grupo de edad oficial correspondiente al nivel.

Asistencia Neta Primaria.- Población de 6 a 11 años de edad que asisten a clases en nivel primario y pertenecen al grupo de edad oficial correspondiente al nivel.

Asistencia Neta Secundaria.- Población de 12 a 17 años de edad que asisten a clases en nivel secundario y pertenecen al grupo de edad oficial correspondiente al nivel.

Asistencia Neta Bachillerato.- Población de 15 a 17 años de edad que asisten a clases en nivel bachillerato y pertenecen al grupo de edad oficial correspondiente al nivel.

Compartires: Comúnmente una comida fraternal que propicia la unión de quienes participan en ella.

Comunidad educativa: El conjunto de estudiantes, docentes, directivos, administrativos, que confluyen en la escuela. También se puede considerar el barrio o la comunidad como parte de esta.

Guagua: Término local usado para referirse a un niño o una niña.

Planta central: Término con el que se suele referir a las oficinas centrales del Ministerio de Educación, tanto Dirección Central en la capital del país, como las direcciones zonales.

Tasa neta de asistencia: Relación porcentual entre el número de personas del grupo de edad correspondiente teóricamente a un nivel de educación dado y que asiste a dicho nivel, respecto a la población total de ese grupo de edad, en el periodo (t).

## Referencias

- ACNUR Ecuador. 2022. “Ecuador: Informe Tendencias Nacionales - El Desplazamiento Forzado Hacia Ecuador”. UNHCR Operational Data Portal (ODP). junio de 2022. <https://data.unhcr.org/en/documents/details/93649>.
- Althusser, Louis. 1970. Ideología y aparatos ideológicos de Estado. En línea: Infoamérica.org. [http://www.infoamerica.org/documentos\\_pdf/althusser1.pdf](http://www.infoamerica.org/documentos_pdf/althusser1.pdf).
- Amaya Vásquez, Jaime. 2012. “Neoliberalismo, discurso y escuela”. *Aquelarre - Revista del Centro Cultural Universitario 22* (Centro Cultural Universidad del Tolima): 63–69.
- ANIMHU-CNIMH, Consejo Nacional para la Igualdad de Movilidad Humana. 2020. “Agenda Nacional para la Igualdad de la Movilidad Humana 2017-2021”. Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. <http://www.derechosmovilidadhumana.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/ANIMH-Final-2017-2021-Registro-Oficial.pdf>.
- Arroyo González, María José. 2017. “La educación intercultural: un camino hacia la inclusión educativa”. *Revista de educación inclusiva* 6 (2). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4335836>.
- Bauta Solés, Magda Lidia, y Diosdado de Jesús Hernández Morera. 2021. “El capital transnacional y su incidencia en la participación política en el Sistema de Naciones Unidas”. *Política Internacional* 3 (3): 15–27.
- Bayón Jiménez, Manuel, Francisco Hurtado Caicedo, Soledad Álvarez Velasco, Lucía Pérez Martínez, Camilo Baroja, Jesús Tapia, y María Rosa Yumbra. 2021. Entre la discriminación y la indolencia: una aproximación a la inmigración en Ecuador. Vol. 1. *Viviendo al Límite*. Quito: Colectivo de Geografía Crítica de Ecuador, Red Clamor y GIZ. <https://geografiacriticaecuador.org/wp-content/uploads/2021/04/CARTILLA-1-FINAL.pdf>.
- Bourdieu, Pierre. 1997. Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Traducido por Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama. <http://epistemh.pbworks.com/f/9.+Bourdieu+Razones+Prácticas.pdf>.
- Braslasvky, Cecilia. 2000. “Reflexiones acerca de los discursos y las prácticas en las políticas educativas”. En *Políticas, instituciones y actores en educación*, editado por Graciela Frigerio, Margarita Poggi, y Mario Giannoni. Reflexión y debate. Centro de Estudios Multidisciplinarios. <https://books.google.com/books?id=hp8ftwUUyMQC>.
- Cancillería del Ecuador. 2020. “Plan Integral para la Atención y Protección de la Población Venezolana en Movilidad Humana en Ecuador 2020-2021”. [https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/tenci%C3%93n\\_y\\_protecci%C3%93n\\_de\\_la\\_poblaci%C3%93n\\_venezolana\\_2020\\_-\\_2021-16sept20-final0812999001600384661.pdf](https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/tenci%C3%93n_y_protecci%C3%93n_de_la_poblaci%C3%93n_venezolana_2020_-_2021-16sept20-final0812999001600384661.pdf).
- Castells, Manuel. 2001. “Materiales para la teoría preliminar sobre la sociedad de redes”. *Revista de Educación*, 41–58.
- CNA, Ver\_Código de la Niñez y Adolescencia. 2003. Código de la Niñez y Adolescencia. <http://biblioteca.defensoria.gob.ec/handle/37000/3365>.

- CRE, Ver\_Constitución de la República del Ecuador. 2008. Constitución de la República del Ecuador.
- Diez, María Laura, y Gabriela Novaro. 2011. “¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de la discriminación? - Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos”. En Discriminaciones étnicas y nacionales: un diagnóstico participativo, editado por Corina Courtis y María Inés Pacecca, 17. Ciudad Autónoma de Buenos Aires? Editores del Puerto y Asociación por los Derechos Civiles.  
<http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2019/02/12-Novaro-y-Diez-Una-inclusion-silenciosa.pdf>.
- Entrevista a docente A. 2021. Entrevista a docente mujerPresencial.
- Entrevista a docente B. 2022. Entrevista a docente mujerVideollamada por Zoom.
- Entrevista a docente C. 2022. Entrevista a docente hombrePresencial.
- Entrevista a docente D. 2022. Entrevista a docente mujerLlamada telefónica.
- Entrevista a docente E. 2022. Entrevista a docente mujerLlamada por Zoom.
- Entrevista a docente F. 2022. Entrevista a docente hombreLlamada telefónica.
- Franco, Jorge González. 2021. “Migración tuvo un repunte en primeros meses del 2021”. El Comercio. el 28 de junio de 2021.  
<https://www.elcomercio.com/actualidad/seguridad/migracion-azuay-mexico-ecuatorianos-eeuu.html>.
- García Álvarez, Milton, Pablo Osorio Guerrero, y Luis Pastor Herrera. 2017. “ESTUDIO SOBRE LOS IMPACTOS SOCIO-ECONÓMICOS EN CUENCA DE LA MIGRACIÓN RESIDENCIAL.pdf”. 2017.  
<https://www.cuenca.gob.ec/system/files/ESTUDIO%20SOBRE%20LOS%20IMPACTOS%20SOCIO-ECON%20C3%93MICOS%20EN%20CUENCA%20DE%20LA%20MIGRACION%20RESIDENCIAL.pdf>.
- García Galarza, Jessica Carolina. 2021. “Dinámicas de exclusión e inclusión a migrantes en la ciudad de Cuenca, Ecuador: el caso de la migración venezolana”. MasterThesis, Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/37373>.
- Gómez Ponce, Leonardo. 2022. “Dinero para educación pública: discursos populistas y presupuestos de papel”. FCD Ciudadanía y Desarrollo.  
<https://www.ciudadaniaydesarrollo.org/projects/dinero-para-educacion-publica-discursos-populistas-y-presupuestos-de-papel/>.
- GTRM Ecuador. 2022a. “Grupo de trabajo Educación - Ecuador | R4V”. Educación. el 3 de marzo de 2022. <https://www.r4v.info/ecuador/educacion>.
- . 2022b. “GTRM - Ecuador | R4V”. el 4 de mayo de 2022.  
<https://www.r4v.info/es/ecuador>.
- . 2022c. “GTRM Ecuador: Resumen Evaluación Conjunta de Necesidades - Mayo 2022 | R4V”. el 27 de julio de 2022. <https://www.r4v.info/es/document/gtrm-ecuador-resumen-evaluacion-conjunta-de-necesidades-mayo-2022>.

- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado, y Pilar Baptista Lucio. 2014. Metodología de la Investigación. Sexta. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores S.A. de C.V.
- INEC, Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2022. “02 ENEMDU\_anual\_Tabulados\_Educación\_2021”. Instituto Nacional de Estadística y Censos. 2022. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/enemdu-anual-2021/>.
- Inmovilidad en las Américas. 2021. “COVID-19 E (IN)MOVILIDAD EN LAS AMÉRICAS | Ecuador”. Mysite. el 25 de octubre de 2021. <https://www.inmovilidadamericas.org/ecuador>.
- Jimbicti Nahuecha, Luis Gonzalo. 2014. “Las bondades del sistema de conocimientos del MOSEIB”. BachelorThesis, Universidad de Cuenca. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/20155>.
- Jokisch, Brad, y David Kyle. 2005. “Las transformaciones de las migración transnacional del Ecuador 1993-2003”. En La migración ecuatoriana: transnacionalismo, redes e identidades, editado por Herrera Gioconda, María Cristina Carrillo, y Alicia Torres, traducido por María Moreno. Quito, Ecuador: FLACSO Ecuador, Plan Migración, Comunicación y Desarrollo. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/45805.pdf>.
- La Hora. 2019. “El número de alumnos en las aulas influye en el aprendizaje”, el 9 de septiembre de 2019, Online edición. <https://www.lahora.com.ec/noticias/el-numero-de-alumnos-en-las-aulas-influye-en-el-aprendizaje/>.
- LOEI, Ver Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2011. Ley Orgánica de Educacion Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/11/LOEI.pdf>.
- López, Junior, Sandra Maurera, Víctor Serrano, y Yohana Yaguana. 2021. “La inclusión educativa en la escuela ecuatoriana, una reflexión desde lo normativo hasta la experiencia escolar”. Revista Cognosis. ISSN 2588-0578 6 (EE-I): 65–80. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i0.3398>.
- Machado, Jonathan, y Daniela Castillo. 2022. “11 causas por las que los estudiantes abandonan las aulas en el país”. Primicias, el 5 de septiembre de 2022. <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/causas-estudiantes-abandonan-aulas-ecuador/>.
- Majín Grajales, Héctor Fabio. 2019. “Responsabilidad del agente moral en el uso de la tecnología y los eventuales pronunciamientos jurisprudenciales en Colombia frente al daño ambiental”. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad 11 (20): 153–76.
- Mancebo, María Ester, y Guadalupe Goyeneche. 2010. “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica”. En . Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología. <https://www.academica.org/000-027/294>.
- MIES. 2019a. “Anexo 1: Guía para la aplicación del Protocolo de atención para niñas, niños, adolescentes y sus familias en contextos de movilidad humana en Ecuador”. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewj8heSgi4r\\_AhVSI2oFHRQgC88QFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fservici](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK Ewj8heSgi4r_AhVSI2oFHRQgC88QFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fservici)

- os.inclusion.gob.ec%2Fintranet%2Findex.php%2Fgestion-de-inclusion-social%2Fgestion-de-proteccion-especial%2Fpe-a-nna-en-contexto-de-movilidad-humana%2Fcategory%2F465-2-anexos%3Fdownload%3D2452%3Aguia-para-la-aplicacion-del-protocolo-de-atencion-para-ninas-ninos-adolescentes-y-sus-familias-en-contextos-de-movilidad-humana-en-ecuador&usg=AOvVaw03LERkzOtNr15PNb7fixBm.
- . 2019b. Acuerdo Ministerial Nro. 095. [https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2019/09/ACUERDO-095-de-09-de-mayo-del-2019\\_.pdf](https://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/2019/09/ACUERDO-095-de-09-de-mayo-del-2019_.pdf).
- MINEDUC, Ministerio de Educación. 2020. Acuerdo 000-25 A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/04/MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A.pdf>.
- . 2021. Acuerdo 000-26 A. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2021/05/MINEDUC-MINEDUC-2021-00026-A.pdf>.
- Ministerio de Educación. 2016. Currículo de los niveles de educación obligatoria. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/Curriculo1.pdf>.
- . 2018. “Ministerio de Educación informa acciones que se desarrollan en temas de movilidad humana – Ministerio de Educación”. el 30 de noviembre de 2018. <https://educacion.gob.ec/ministerio-de-educacion-informa-acciones-que-se-desarrollan-en-temas-de-movilidad-humana/>.
- . 2021a. “Movilidad Humana y Educación - Estadísticas Actualizadas”. Power Point Presentation, marzo.
- . 2021b. “Suscripción de convenio entre MinEduc y Acnur – Ministerio de Educación”. el 18 de mayo de 2021. <https://educacion.gob.ec/suscripcion-de-convenio-entre-mineduc-y-acnur/>.
- . 2021c. “Activan programa para estudiantes en situación de movilidad humana – Ministerio de Educación”. el 29 de julio de 2021. <https://educacion.gob.ec/activan-programa-para-estudiantes-en-situacion-de-movilidad-humana/>.
- . 2022a. “Lineamientos vinculación personas en situación de vulnerabilidad – Ministerio de Educación”. Educación para la Democracia y el Buen Vivir (blog). 2022. <https://educacion.gob.ec/lineamientos-vinculacion-personas-situacion-de-vulnerabilidad/>.
- . 2022b. “Informe preliminar - Rendición de cuentas 2021”. [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/informe\\_narrativo\\_rendicion\\_cuentas\\_2021.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/03/informe_narrativo_rendicion_cuentas_2021.pdf).
- . 2022c. “Se firmó Convenio en beneficio de la niñez y adolescencia en situación de movilidad humana – Ministerio de Educación”. el 21 de abril de 2022. <https://educacion.gob.ec/se-firmo-convenio-en-beneficio-de-la-ninez-y-adolescencia-en-situacion-de-movilidad-humana/>.
- . 2022d. “Se inauguró el Encuentro Nacional Camino Hacia la Transformación Educativa”. el 26 de julio de 2022. <https://educacion.gob.ec/se-inauguro-el-encuentro-nacional-camino-hacia-la-transformacion-educativa/>.
- . 2022e. “Se presentó el Modelo Educativo Nacional Hacia la Transformación Educativa”. Ministerio de Educación. el 2 de agosto de 2022.

- <https://educacion.gob.ec/se-presento-el-modelo-educativo-nacional-hacia-la-transformacion-educativa/>.
- . 2023a. “Datos Abiertos del Ministerio de Educación del Ecuador – Ministerio de Educación”. 2023. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>.
- . 2023b. “Docentes – Ministerio de Educación”. 2023. <https://educacion.gob.ec/docentes/>.
- . 2023c. “Nuevo enfoque de inclusión educativa en el Reglamento a la LOEI – Ministerio de Educación”. el 3 de junio de 2023. <https://educacion.gob.ec/nuevo-enfoque-de-inclusion-educativa-en-el-reglamento-a-la-loei/>.
- Narodowski, Mariano. 2008. “La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Reflexiones, las Demandas y los Slogans”. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 6 (2): 19–26.
- Obando Castillo, Gustavo. 2008. “La participación docente en la toma de decisiones desde la visión micropolítica”. Educación 17 (32): 87–108.
- OIT, Organización Internacional del Trabajo, Agencia de las ONU para los refugiados ACNUR, y United States Agency International Development USAID. 2021. “Sectores económicos y cadenas de valor con potencial para la inclusión laboral de migrantes y refugiados venezolanos en Cuenca, Manta y Santo Domingo”. OIT Países Andinos - Ecuador. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms\\_776654.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_776654.pdf).
- Ortega Sandoval, Virginia Narcisa, Katherine Elizabeth Gaybor Guerrero, y Alejandra Giraldo Corrales. 2020. “Proceso de inclusión educativa en niños inmigrantes de inicial 2 a 2° año EGB en la zona norte de Quito periodo académico 2019-2020”. <http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/21838>.
- Pavez Soto, Iskra. 2016. “La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación”. Tla-Melaua, revista de Ciencias Sociales. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México, Nueva Época, 10 (41): 96–113.
- Plancarte Cansino, Patricia Anabel. 2017. “Inclusión educativa y cultura inclusiva”. Revista de Educación Inclusiva 10 (2): 213–26.
- PNMH-MRE, Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. 2018. “Plan Nacional de Movilidad Humana”. Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. [https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/06/plan\\_nacional\\_de\\_movilidad\\_humana.pdf](https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2018/06/plan_nacional_de_movilidad_humana.pdf).
- Poma Quito, Janeth Alexandra. 2020. “Inclusión socio – educativa de niños y niñas venezolanas, en dos escuelas de la ciudad de Cuenca, durante el año lectivo 2019-2020”, septiembre. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16853>.
- Posligua Anchundia, Rosa. 2019. “La realidad educativa y social ecuatoriana a partir del análisis de deserción académica”. Rehuso 4(2): 36–45.
- Ramírez Valbuena, Wilmar Ángel. 2017. “La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje”. Cuadernos de Lingüística Hispánica, núm. 30 (mayo): 211–30. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>.

- Real Academia Española. s/f. Diccionario de la lengua española. 23a ed. versión 23.6 en línea. Consultado el 2 de junio de 2023. <https://dle.rae.es/educación>.
- Restrepo, Ricardo, y Jesús Tapia. 2020. “EL RATIO DORADO ESTUDIANTE-PROFESOR Y EL NÚMERO DE DOCENTES QUE NECESITA ECUADOR”. Observatorio UNAE, Cuaderno de Política Educativa, , núm. 8 (febrero). <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2020/03/RATIO-DORADO-FINAL.pdf>.
- RGLOEI, Ver\_Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. 2013. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2022/05/CODIFICACION-REGLAMENTO-GENERAL-LOEI.pdf>.
- . 2023. Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. [http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10\\_DWL\\_FL/eyJjYXJwZXRhIjoicm8iLCJldWlkIjoimMmY4ZThkYzEtNTIwMy00NjQzLWE2MGItdMDIzZGZlMmE5OTYyLnBkZiJ9](http://esacc.corteconstitucional.gob.ec/storage/api/v1/10_DWL_FL/eyJjYXJwZXRhIjoicm8iLCJldWlkIjoimMmY4ZThkYzEtNTIwMy00NjQzLWE2MGItdMDIzZGZlMmE5OTYyLnBkZiJ9).
- Rivera, María José. 2021. “La moral en la inmigración: caso de los refugiados colombianos en Cuenca-Ecuador”. Pucara, núm. 32 (diciembre). <https://doi.org/10.18537/puc.32.01.06>.
- Rivero, Jherania. 2017. “Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente”. Educ@ción en Contexto 3 (Extra 0): 110–20.
- RLOMH, Ver\_Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana. 2017. Reglamento a la Ley Orgánica de Movilidad Humana. [http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2017/08/decreto\\_111.pdf](http://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2017/08/decreto_111.pdf).
- Rodríguez Gutiérrez, Willian Geovany. 2013. “La escuela como aparato de Estado y su ideología dominante”. Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0 17 (3): 159–69. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v17i3.153>.
- Rubilar Santander, Luz. 2008. “El espacio educativo como aparato ideológico de estado, desde una mirada Althusseriana”. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108518>.
- Salazar Benalcázar, Dayana Paola. 2022. “Política de Educación en Ecuador: un Análisis Sociocrítico de la Aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en la Región Sierra Centro-Sur”. BachelorThesis. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7083>.
- Sánchez Bautista, Consuelo. 2013. Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito. 1a. edición. Tesis. Quito, Ecuador: FLACSO Ecuador. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=54004>.
- Sánchez Bautista, Nidia Consuelo. 2013. “Narrativas de exclusión: niñas, niños y adolescentes migrantes en Quito”, enero. <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6291>.
- SCCE 1497-20-JP/21, Ver\_Corte Constitucional del Ecuador. 2021. Sentencia No. 1497-20-JP/21 - Corte Constitucional del Ecuador. Corte Constitucional del Ecuador.
- Silver, Hilary. 2007. “Social exclusion”. En *The Blackwell encyclopedia of sociology*, editado por George Ritzer. Malden, MA: Blackwell Pub.

- Sistema de Educación Intercultural Bilingüe. 2014. “Actualización del MOSEIB – Ministerio de Educación”. marzo de 2014. <https://educacion.gob.ec/moseib/>.
- Suasnabas Pacheco, Lenin Stalin, y José Francisco Juárez. 2020. “Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad?” *Dominio de las Ciencias* 6 (2): 133–57.
- UNESCO. 2019. *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. UNESCO. <https://doi.org/10.54676/IWWM5074>.
- . 2022. “Garantizar el derecho a la educación de personas en movilidad: Análisis de avances y desafíos en sistemas de información y marcos normativos en Colombia, Perú y Ecuador”. OREALC/UNESCO Santiago. [https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef\\_0000383667&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach\\_import\\_cef94160-bc43-45c4-9023-914fa3c0f2bf%3F\\_%3D383667spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000383667/PDF/383667spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A100%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C69%2C284%2C0%5D](https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000383667&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_cef94160-bc43-45c4-9023-914fa3c0f2bf%3F_%3D383667spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000383667/PDF/383667spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A100%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C69%2C284%2C0%5D).
- UNESCO IIEP Buenos Aires, Oficina para América Latina, Education Cannot Wait, y UNICEF. 2021. “Ficha técnica de Ecuador: Estudio ‘La inclusión educativa de migrantes venezolanos en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú: recomendaciones de políticas a la luz de la experiencia de 10 países de América Latina’”. UNESCO Biblioteca Digital. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378633>.
- Valle Franco, Alex Iván. 2017. “Breve análisis histórico de la inmigración al Ecuador”. *Revista de la Facultad de Jurisprudencia RFJ*, junio, 377–407. <https://doi.org/10.26807/rfj.v1i2.57>.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. 2021. “Alto Comisionado de ACNUR agradece al Ecuador por asilo a ciudadanos venezolanos y colombianos”. Vicepresidencia de la República del Ecuador. el 21 de junio de 2021. <https://www.vicepresidencia.gob.ec/alto-comisionado-de-acnur-agradece-al-ecuador-por-asilo-a-ciudadanos-venezolanos-y-colombianos/>.
- Wigdorovitz de Camilloni, Alicia R. 2008. “El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones”. *Políticas Educativas – PoEd* 2 (1). <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18347>.
- Ynciarte González, Luis Eduardo. 2021. “Migración venezolana y discriminación en Ecuador durante el 2019: análisis del encuadre informativo en Teleamazonas y El Universo”. *Estado & comunes, revista de políticas y problemas públicos* 1 (12): 97–114.

## Anexos

### Anexo 1: Guía de entrevista a docentes

#### Guía de entrevista

| <i>1. Guía temática y de preguntas</i>  |
|---|
| <b><i>Tema 1: Conocimiento sobre la normativa educativa para la práctica docente y discente</i></b>   |
| <b>OE 1: Analizar la política de inclusión educativa desde los docentes a NNA Inmigrantes en las escuelas de la ciudad de Cuenca y sus implicaciones en el aula.</b>  |
| <b>Objetivo:</b> Evidenciar el conocimiento que tienen los docentes respecto a la normativa, acuerdos ministeriales y el currículo, ligados a la movilidad humana, y su aplicación en las aulas de Cuenca.  |
| <b>Preguntas:</b><br>¿Conoce usted si la normativa ministerial contempla lineamientos particulares para NNA en situación de movilidad humana? (decretos, lineamientos, procedimientos)<br>*Si la respuesta es sí ¿Qué normas?<br>¿Cuál es su opinión acerca de la normativa vigente en lo referente al contexto de educación general básica?<br>¿El currículo ha sido funcional en el proceso de inclusión de NNA inmigrantes?<br>¿Se han facilitado herramientas de inclusión para niños y niñas en situación de movilidad humana desde el MINEDUC?<br>En caso de ser afirmativo, ¿puede describirlas?   |
| <b><i>Tema 2: Estrategias aplicadas para la inclusión de niños y niñas en situación de movilidad humana</i></b>   |
| <b>OE 2: Analizar la práctica docente en los procesos de inclusión de niños, niñas y adolescentes Inmigrantes de Educación General Básica en las aulas de Cuenca.</b>   |
| <b>Objetivo:</b> Identificar las estrategias y herramientas que se aplican desde el MINEDUC y en el aula desde los docentes para promover una inclusión efectiva de niños y niñas en situación de movilidad humana.   |
| <b>Preguntas:</b><br>¿Cómo la llegada de niños migrantes cambió la dinámica de la escuela en general?<br>En detalle, ya en el aula y en aspectos de contenidos y pedagogías ¿Cómo cambia la dinámica? ¿En historia cómo hacen? Psico, emocional, de contenido.<br>¿Se han desarrollado estrategias para la inclusión?<br><br>En su caso ¿cuáles han sido las estrategias de inclusión empleadas?<br>¿Cuáles han sido los resultados obtenidos?<br>¿Qué herramientas le han resultado útiles en el proceso de inclusión?, ¿Son parte del MINEDUC o iniciativas personales?<br><br>Para lograr una inclusión efectiva de niños y niñas en situación de movilidad humana ¿Qué recomendaría al MINEDUC, el cuerpo administrativo de las instituciones educativas y a sus colegas que laboran en otras instituciones educativas? |

Anexo 2: Docentes entrevistados

| <b>N°</b> | <b>Código</b> | <b>Género</b> | <b>Edad</b> | <b>Nacionalidad</b> | <b>Parroquia</b> | <b>Fecha de entrevista</b> |
|-----------|---------------|---------------|-------------|---------------------|------------------|----------------------------|
| <b>1</b>  | Docente A     | Femenino      | 39          | Ecuatoriana         | Urbana           | 27 de octubre de 2021      |
| <b>2</b>  | Docente B     | Femenino      | 34          | Ecuatoriana         | Urbana           | 7 de enero de 2022         |
| <b>3</b>  | Docente C     | Masculino     | 45          | Ecuatoriana         | Urbana           | 19 de marzo de 2022        |
| <b>4</b>  | Docente D     | Femenino      | 60          | Ecuatoriana         | Rural            | 28 de marzo de 2022        |
| <b>5</b>  | Docente E     | Femenino      | 31          | Ecuatoriana         | Urbana           | 30 de marzo de 2022        |
| <b>6</b>  | Docente F     | Masculino     | 53          | Ecuatoriana         | Urbana           | 1 de abril de 2022         |