

# Migración y educación pública

## Inclusión de estudiantes venezolanos en Ecuador

Alex Panizo



UNIVERSIDAD ANDINA  
SIMÓN BOLÍVAR  
Ecuador



Serie Magíster

# Migración y educación pública

## Inclusión de estudiantes venezolanos en Ecuador

---

Alex Panizo

Serie Magíster  
Vol. 375

*Migración y educación pública: Inclusión de estudiantes venezolanos en Ecuador*  
Alex Panizo

Primera edición

Producción editorial: Jefatura de Publicaciones  
Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
Annamari de Piérola, jefa de Publicaciones  
Shirma Guzmán P., asistente  
Patricia Mirabá T., secretaria

Corrección de estilo: Oswaldo Reyes  
Diseño de la serie: Andrea Gómez y Rafael Castro  
Impresión: Fausto Reinoso Ediciones  
Tiraje: 120 ejemplares

ISBN Universidad Andina Simón Bolívar,  
Sede Ecuador: 978-9942-641-59-5  
© Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador  
Toledo N22-80  
Quito, Ecuador  
Teléfonos: (593 2) 322 8085, 299 3600 • Fax: (593 2) 322 8426  
• [www.uasb.edu.ec](http://www.uasb.edu.ec) • [uasb@uasb.edu.ec](mailto:uasb@uasb.edu.ec)

La versión original del texto que aparece en este libro fue sometida a un proceso de revisión por pares, conforme a las normas de publicación de la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

Impreso en Ecuador, agosto de 2024

---

Título original:  
Inclusión educativa en el marco de la movilidad humana que atraviesa a Ecuador

Tesis para la obtención del título de magíster en Investigación en Educación  
Autor: Alex Germán Panizo Toapanta  
Tutora: María Antonia Manresa Axisa  
Código bibliográfico del Centro de Información: T-4068

*A los niños, niñas y adolescentes venezolanos que migran  
por Sudamérica y que junto a sus padres y madres  
buscan mejores condiciones de vida.*



## CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS .....	7
INTRODUCCIÓN .....	9

### Capítulo primero

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD.....	11
PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	11
Teoría general .....	12
Teoría sustantiva.....	14
Objeto de conocimiento.....	14
INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	15
MARCO CONCEPTUAL .....	18
Aproximaciones a los conceptos de cultura, identidad y alteridad.....	18
Del multiculturalismo a la interculturalidad .....	22
Propuestas educativas basadas en lo multicultural e intercultural.....	25
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	28
Técnicas e instrumentos utilizados .....	30

### Capítulo segundo

CARACTERIZACIÓN DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA EN ECUADOR.....	33
DE LA MIGRACIÓN AMERICANA Y EUROPEA A LA INTRARREGIONAL: MIGRACIÓN SUR-SUR.....	33
MIGRACIÓN VENEZOLANA: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA .....	38
EL RETO DE INTEGRACIÓN SUDAMERICANA A PARTIR DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA.....	43

### Capítulo tercero

LA MIGRACIÓN DESDE LA VOZ DE PROGENITORES, NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VENEZOLANOS.....	49
LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	49
LA INCLUSIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS PROGENITORES... 52	

Participación en el mercado laboral .....	52
Condición migratoria.....	54
Conexión con redes sociales .....	57
EXPERIENCIAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES	
EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA .....	59
Ellos y nosotros .....	59
Nuevos textos, nuevos contenidos	
y expectativas escolares.....	63
El factor común.....	66
LA INTERCULTURALIDAD COMO RETO EDUCATIVO	
EN LA MIGRACIÓN.....	68
CONCLUSIONES .....	75
RECOMENDACIONES .....	79
REFERENCIAS.....	81



## AGRADECIMIENTOS

A los padres, madres, niños y niñas que participaron en esta investigación y que generosamente compartieron sus experiencias, inquietudes y sueños.

A los docentes Antonia Manresa, Edison Paredes y Alexis Oviedo, por sus aportes, sugerencias y guía.

A Teresa Carbonell, por aportar con su experiencia a esta investigación.



# INTRODUCCIÓN

---

El movimiento poblacional de mayor importancia en las últimas décadas se genera en Venezuela como respuesta a la crisis económica y política y a la escasez de alimentos. Estudios realizados en 2021 demuestran que alrededor de siete millones de ciudadanos venezolanos han dejado su territorio (R4V 2022, 1), varios países de Sudamérica, entre ellos Ecuador, figuran como sociedades de destino. Desde esta perspectiva, la presencia de alumnos migrantes en instituciones educativas los adscribe como un «otro» culturalmente distinto, hecho que demanda un reto para la inclusión educativa. Este tipo de inclusión sujeta a dos grupos: alumnos con necesidades educativas especiales y alumnos en condiciones socioeconómicas distintas. Este último enfoque reconoce la diversidad, expresada en la cultura e identidad.

Los modelos educativos, adscritos a las diversidades culturales, se inscriben en nociones de asimilacionismo, multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalidad, y plantean una forma de relacionamiento e interacción con el sujeto cognoscente. El modelo multiculturalista emerge en países de Occidente y plantea la asimilación, hecho que se efectiviza por medio del currículum, la lengua y los materiales educativos (Banks 1993, 14; Retortillo Osuna et al. 2006, 18). Mientras que la pluriculturalidad se ejerce en América Latina y busca el reconocimiento de la diversidad en términos de igualdad y equidad, hecho que se plantea desde la interculturalidad (Walsh 2009b, 90). En el ámbito educativo se ciñe a las minorías étnicas, que demandan procesos de

enseñanza y aprendizaje bilingües; no obstante, desde el Estado se impulsa la asimilación por medio del idioma y el currículum.

Las investigaciones realizadas en torno a migración y educación, como las de Jurado de los Santos y Ramírez Iñiguez (2009, 110) y Blanco (2006, 9), observan la necesidad de cuestionar el modelo homogenizante en las sociedades de acogida y de responder a las características socioculturales del alumnado. En el proceso de enseñanza y aprendizaje se destaca el rol del docente, como creador de estrategias, innovador y creativo (Armijos Robles 2021, 33). Estas investigaciones evidencian que la inclusión educativa depende de otros procesos de inclusión. Con estos antecedentes, se busca conocer cómo se ejercen los procesos de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes (NNA) migrantes venezolanos en escuelas públicas de Quito.

La investigación aborda la inclusión educativa desde una perspectiva de diversidad, evidenciando la experiencia de NNA migrantes venezolanos en escuelas públicas de Quito. El estudio cuenta con tres capítulos: en el primero se define el concepto que guía esta investigación: «inclusión educativa». Para ello, se realiza el planteamiento, la formulación del problema y se describen los objetivos. Posteriormente, se conceptualizan los términos: *cultura*, *identidad* y *alteridad* para comprender la *diversidad*. Se señalan las propuestas educativas planteadas por los Estados orientadas al ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones, entre ellos, la educación. Finalmente, se presenta la metodología y consideraciones éticas de la investigación.

En el segundo capítulo se analiza brevemente la migración venezolana en Ecuador; mediante la descripción de los movimientos de esta población en Latinoamérica, que evidencia los flujos poblacionales hacia países desarrollados y ciudades de la misma región. Luego se estudian las condiciones sociodemográficas de la migración venezolana y se plantean retos, de cara a una respuesta regional.

En el tercer capítulo, desde la voz de los participantes, se describen sus experiencias en procesos de inclusión. Por eso, desde los progenitores se evidencia su inclusión en el mercado laboral, conexión con redes sociales y su condición migratoria; mientras que, desde la voz de los NNA migrantes venezolanos, se detallan sus experiencias de inclusión educativa en escuelas públicas de Quito. Se cierra la investigación con algunas conclusiones que responden a los objetivos planteados.

## CAPÍTULO PRIMERO

# LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA DIVERSIDAD

---

*La migración no puede ser abordada únicamente a través de un análisis de tipo económico [...], sino que está compuesta por un complejo desarrollo de variables y factores de tipo social, psicológico, cultural y educativo que es preciso considerar.*

Sánchez Mojica

Este capítulo describe la organización teórica y metodológica de la investigación; por consiguiente, aborda elementos que permiten entender la inclusión educativa desde la diversidad. Esto último expresado en la cultura, identidad y reconocimiento del otro, es decir, del NNA migrante. En consecuencia, esboza la teoría general y sustantiva que orienta la investigación y las consideraciones metodológicas observadas en el proceso.

## PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El informe realizado por el Banco Mundial (2020, 27) muestra que más de la mitad de niños y niñas migrantes venezolanos no asisten a la escuela o colegio, a pesar de que el acceso al sistema educativo ecuatoriano se rige por el derecho universal de la educación (ONU

1948, párr. 36). Describe también las principales barreras que enfrentan los migrantes: falta de cupos en instituciones educativas y ausencia de documentación del niño y niña migrante. A estos factores se suman la xenofobia y discriminación, ejercidos también sobre sus progenitores.

La base teórica de esta investigación se fundamenta en la inclusión educativa desde una perspectiva migratoria. Sin duda, este tipo de inclusión en NNA también responde a otros factores, como la inclusión de sus progenitores en el mercado laboral, es decir, a condiciones socioeconómicas y políticas. Para Pavez Soto y Galaz Valderrama (2018, 74-5), la inclusión de una persona o de un grupo de personas pasa por el acceso garantizado a la ciudadanía y a los derechos económicos, políticos y sociales, así como la participación con el conjunto del resto de la ciudadanía, y conlleva participar de los espacios de producción económica y del mercado de trabajo.

Al considerar a la inclusión educativa desde la diversidad como objeto de conocimiento en esta investigación, es necesario conocer las experiencias de progenitores e hijos migrantes en su proceso de inclusión en establecimientos educativos de la ciudad de Quito. Esta investigación sostiene la necesidad de fortalecer el enfoque intercultural en los procesos de enseñanza y aprendizaje, hecho que demanda interperlar procesos de homogenización y revalorizar el rol del docente y su constante capacitación. No se pretende abordar la propuesta suscrita a la interculturalidad *per se*, más bien se busca evidenciar la necesidad de asumirla críticamente, puesto que plantea el respeto a la diversidad expresada en la cultura e identidad de todos los ciudadanos.

A continuación se presentan las principales orientaciones teóricas de esta investigación.

## TEORÍA GENERAL

La teoría crítica de la educación es la que sustenta este estudio. De acuerdo con Sautu (2003, 34-5), es un conjunto de preposiciones (marco conceptual) lógicamente interrelacionadas, su función es explicar procesos y fenómenos, es decir, proporciona una visión de la sociedad, del lugar que ocupan las personas en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes. Al igual que el paradigma, esta teoría influye en lo que se puede o no investigar, condiciona las interrogantes que giran alrededor del problema o fenómeno.

Para Giroux et al. (2011, 28-9), esta teoría surge en Alemania alrededor del año 1923 y tiene sus fundamentos en la escuela de Frankfurt. Las bases teóricas que sustentan esta escuela emergen de la necesidad de un discurso de transformación y emancipación social. En palabras del autor, se refiere tanto a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica; además, ejemplifica un modelo de trabajo, la necesidad de una crítica continua entre la teoría y el mundo o la realidad.

Las primeras investigaciones desarrolladas por la escuela de Frankfurt se circunscriben a la infraestructura socioeconómica, puesto que plantean a las escuelas como espacios para la reproducción de ideologías dominantes, formas de conocimiento y reproducción de la división social del trabajo. Más adelante centran sus investigaciones en la superestructura cultural, dado que la vida cotidiana y la cultura son escenarios que conforman nuevos terrenos de dominación (Giroux et al. 2011, 29). Desde la perspectiva de Morales Zúñiga (2014, 9-11), el principal objetivo es teorizar, desde una forma de pensamiento crítico, el fenómeno de la educación; de ahí que reflexiones y razonamientos teórico-educativos de esta escuela buscan entender, comprender y explicar distintos aspectos que circunscriben a la educación como un fenómeno social.

En este marco, la teoría crítica plantea cinco núcleos de análisis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estos son el rol del docente, que debe asumir el papel de intelectual reflexivo, transformador y pendiente de los problemas sociales como la desigualdad social, la explotación y la inequidad, aspectos que se reproducen en las instituciones educativas y se potencian en el control, discurso educativo y currículum oculto; democratización de los procesos educativos en la institución escolar, pensados desde el ejercicio del poder. Por su parte, el alumnado debe ejercer un rol de gestor del aprendizaje en el que sus decisiones se tomen en cuenta y así participar activamente en los procesos de comunicación por la educación. Este proceso debe ser construido desde una pluralidad de opiniones que enriquezcan el diálogo educativo emancipador. Los individuos por medio del diálogo y el pensamiento crítico toman conciencia de sus condiciones sociales y el ejercicio liberador del conocimiento (Morales Zúñiga 2014, 12-5).

Giroux et al. (2011, 9-29) y Morales Zúñiga (2014, 9-15) plantean mirar a la educación como un fenómeno social; esto es, asumir que

las instituciones educativas no son unidades autónomas, sino que están atravesadas por estructuras políticas, económicas y culturales. Desde esta perspectiva, la teoría crítica permite hacer un acercamiento al estudio de uno de los fenómenos sociales experimentados en la última década en la región: la migración venezolana a varios países de destino, entre ellos Ecuador. Desde ahí se realizan las lecturas de los núcleos de análisis de esta investigación, es decir, cuestionando los procesos de homogenización y dominación en los contextos de movilidad humana.

### TEORÍA SUSTANTIVA

De acuerdo con Sautu (2003, 34-5), la teoría sustantiva está conformada por proposiciones teóricas específicas que forman parte de la realidad social que se pretende investigar. Desde esta perspectiva, un elemento fundamental que se debe considerar en la inclusión educativa, categoría central en esta investigación, es la diversidad, puesto que permite mirar a la inclusión por fuera de los límites de la discapacidad solamente y muestra elementos: cultura e identidad. Dichos conceptos permitirán mirar a la diferencia como condición inmanente del ser, por lo tanto, como un derecho de las personas a ser ejercido en todo momento, sin excepción, en especial en contextos de movilidad geográfica.

Históricamente, las instituciones educativas han desempeñado funciones de normalización u homogenización en función de la sociedad local; de ahí que aspectos individuales como la cultura e identidad de otros grupos culturales son invisibilizados o ignorados. La migración es un fenómeno social que toca hilos profundos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los centros escolarizados son espacios de convivencia entre pares que llevan consigo modos de vida, valores, costumbres, simbologías e ideas diferentes, aspectos que se conjugan en la construcción de la diversidad y en la conformación de identidades (Larraín 2003, 30-3). En tal sentido, la inclusión educativa, vista desde la diversidad, demanda un despliegue que no solo se ciñe a los aspectos metodológicos o pedagógicos, sino que trasciende el contexto cultural, social, político y económico.

### OBJETO DE CONOCIMIENTO

El objeto de conocimiento que plantea esta investigación es la inclusión educativa desde la perspectiva de la diversidad. En Sudamérica es



un enfoque relativamente nuevo. Si bien, en términos generales, la inclusión ha sido analizada desde la discapacidad y lo étnico, la migración venezolana evidencia a la sociedad ecuatoriana otro factor: la cultura como conjunto de elementos simbólicos, económicos, lingüísticos, conocimientos, tradiciones y costumbres que definen las identidades de una persona o grupo de personas. Es un factor trascendental en espacios de interacción y debe ser considerada en la dinámica de la inclusión educativa para provocar no solo la aceptación en la sociedad de acogida, sino generar sentimientos de pertenencia. Es así que las definiciones de cultura, identidad y alteridad acompañan al concepto nuclear de este libro: «inclusión educativa».

## INCLUSIÓN EDUCATIVA

El concepto de «inclusión educativa» ha transitado por dos enfoques, uno de ellos se centra en incorporar al alumnado con necesidades educativas especiales, es decir, con discapacidad física o cognitiva (Sánchez Mojica 2021, 5). Este tipo de inclusión inicia a partir de las discusiones realizadas en Salamanca y en las Conferencias de Educación para Todos, de Jomtien, en la década de 1990. El principal objetivo es satisfacer las necesidades de niños, niñas y adultos en el ámbito educativo, que radica en garantizar el acceso y el fomento del principio de equidad. Para ello, se propone mejorar la calidad de la educación mediante estrategias eficientes y de bajo costo, hecho que permite solventar las necesidades de aprendizaje y potenciar el desarrollo de las personas, sobre todo de aquellas en condiciones de desigualdad (Pérez-Castro 2016, 5-6).

Varios países en el mundo, sobre todo en América Latina, empiezan a trabajar en reformas a sus legislaciones para reconocer el principio de igualdad en todos los niveles de la educación: primaria, secundaria y superior (Pérez-Castro 2016, 6-7). No obstante, la inclusión ha sido conceptualizada desde distintas perspectivas y ha estado unida a ideologías y políticas propias de cada país. En tal sentido, las prácticas implementadas a partir de estas reformas vienen girando alrededor de la idea de déficit, de ahí que son necesarias consideraciones de tipo sociales y curriculares (Plancarte Cansino 2017, 215) que logren trascender la estructura educativa. Por ello, Patricia Plancarte sostiene que las respuestas han sido compensatorias, mas no implementaciones que

rompan esta visión intercultural, la acentúan generando entornos de desintegración y exclusión.

Los procesos de inclusión de NNA con capacidades diferenciadas fueron dirigidos a complementar o apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje, responsabilidad que no solo recae en el docente, sino también en los especialistas (Plancarte Cansino 2017, 215). Este tipo de inclusión adscribe a la persona en la comunidad escolar y no de manera inversa, con lo cual se desconoce a las instituciones educativas como entes al servicio de las poblaciones e individuos. En esta línea, la UNESCO (2020, 13) considera que la inclusión en ciertos países puede forzar involuntariamente a las personas con discapacidad a amoldarse al modelo dominante en lugar de potenciar el ejercicio de los derechos y evitar prejuicios, desventajas y exclusión.

El otro enfoque que se ciñe a la inclusión educativa emerge a mitad del siglo XX y se relaciona con las condiciones socioeconómicas del estudiantado y su desempeño académico (Sánchez Mojica 2021, 5). Para John Sánchez Mojica, esta nueva perspectiva se plantea desde otros aspectos, como la diversidad lingüística, cultural, social, género y de acceso al conocimiento. En la actualidad, las instituciones educativas se presentan como espacios donde interactúan niños y niñas de distintas nacionalidades y orígenes étnicos, características adscritas a migrantes en muchos casos (Jurado de los Santos y Ramírez Iñiguez 2009, 110).

El papel de la inclusión desde las condiciones socioeconómicas y basadas en una perspectiva cultural se presenta como un reto, sobre todo en espacios de alta afluencia como la escuela. De acuerdo con Roca i Caparà (2008, 40-2), el fenómeno de la migración incide profundamente en los procesos de convivencia y genera una transformación social, cultural e identitaria de las personas que intervienen en dicho fenómeno. Este enfoque trasciende los límites de atención a niños y niñas con discapacidad, tiene por objeto eliminar la exclusión social y plantear a la educación como un derecho (Ainscow y Miles 2008, 18). De hecho, este tipo de educación no es exclusivo de alumnos con discapacidad, sino también de aquellos que han sido excluidos por razones de género, edad, lugar de nacimiento, lengua, religión, migración u orientación sexual (UNESCO 2020, 10).

Para Blanco (2006, 9), otra propuesta implícita en el enfoque socioeconómico es el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas,

sobre todo en América Latina, región caracterizada por la segregación social y cultural. Para la autora, las instituciones educativas son un espacio donde se reproducen la fragmentación y la desigualdad existente entre los distintos grupos, por lo que la inclusión educativa debe garantizar dos principios básicos: equidad e igualdad. Para ello, se busca que ninguna persona, sin distinción de raza, nivel socioeconómico, discapacidad o cualquier diferencia, sea relegada de ejercer el derecho a la educación (Sánchez Mojica 2021, 6).

El principio de equidad se refiere a tratar de forma diferenciada lo que es desigual desde su origen, con la finalidad de alcanzar una mayor igualdad. Mientras que la igualdad en el ámbito educativo se ciñe al acceso, los gobiernos deben garantizar escuelas disponibles y accesibles a toda la población desde la calidad de la oferta educativa, es decir, que todos los alumnos tengan acceso a instituciones educativas licenciadas con similares condiciones en cuanto a recursos humanos, didácticos, pedagógicos y aprendizaje; es decir, los procedimientos y las estrategias deben garantizar un mismo nivel de conocimientos en todo el alumnado, sin importar su origen social o cultural. Es así que todos los alumnos deben educarse juntos y participar lo máximo posible del currículum y de las actividades educativas en igualdad de condiciones (Blanco 2006, 9-10).

Desde esta perspectiva, la inclusión educativa también implica reconocer los derechos de las minorías lingüísticas, étnicas o culturales (Pérez-Castro 2016, 6-7). Para ello, el proceso educativo debe garantizar el acceso, la participación y los logros de todo el alumnado, sobre todo de aquellos quienes están en riesgo de exclusión o marginación (Plancarte Cansino 2017, 216). Empero, los procesos de inclusión van más allá del acceso, deben permitir que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades. De hecho, deben garantizar el ejercicio de otros derechos y la ciudadanía, aspecto que permite sociedades más democráticas e igualitarias (Blanco 2006, 7).

La inclusión educativa se encarga de todo el alumnado que compone el sistema educativo, sea con discapacidades físicas y cognitivas o adscritos al ámbito socioeconómico. En este sentido, la interculturalidad emerge como alternativa al propugnar el reconocimiento de la diversidad, el derecho a la diferencia y la valoración de todas las culturas en condiciones de igualdad y equidad (Escarbajal Frutos 2010, 415). Este autor sostiene que la migración construye sociedades cada vez más

pluriculturales, de allí la necesidad de trascender a la aceptación del otro, desde una interlocución en paridad, buscando un diálogo relacional y humano. El desafío consiste en ver a la diferencia, no como obstáculo, sino como oportunidad para lograr un enriquecimiento y crecimiento mutuo.

Evidentemente, la inclusión educativa busca garantizar el derecho a la educación de NNA sin importar sus condiciones sociales, culturales, económicas y de salud; además, garantiza el derecho a la diferencia y diversidad cultural, que puede ser representado por una persona o grupo de personas en un país distinto al de su origen. En la actualidad, Sudamérica atraviesa por un proceso histórico de movilidad humana: miles de ciudadanos venezolanos repartidos en sociedades sudamericanas representan la diversidad cultural. En las sociedades de acogida, identidades y culturas deben dialogar en igualdad de condiciones en instancias que deben asumir a la diversidad como oportunidad para expandir nuevos conocimientos de formas de vida en otros contextos, como el caso de Ecuador.

### **Objetivo general**

Determinar cómo se ejerce la inclusión educativa de NNA venezolanos en condición de movilidad humana en escuelas públicas de la ciudad de Quito.

### **Objetivos específicos**

Identificar los conceptos principales ceñidos a la inclusión educativa.

Describir el perfil sociodemográfico de la migración venezolana en Ecuador como país de llegada.

Conocer las experiencias de progenitores, NNA venezolanos en sus procesos de inclusión al sistema educativo ecuatoriano.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE CULTURA, IDENTIDAD Y ALTERIDAD**

Las personas en condición de movilidad humana llevan consigo diversas formas de vida, identidades, tradiciones y creencias que, en muchas ocasiones, no coinciden con las sociedades de acogida. Ello trae consigo no solo la necesidad de trascender los límites de lo étnico,

sino que también invisibiliza la transformación de las culturas. De esta manera, cuando una sociedad atraviesa por un proceso migratorio, sus creencias, paradigmas y cosmovisiones se ven interrogadas por un «otro» distinto (Brito Rodríguez, Basualto Porra y Urrutia Arroyo 2020, 119). Por este motivo, es necesario abordar ciertos conceptos claves que confluyen en la inclusión educativa desde una perspectiva migratoria.

La cultura, desde una mirada histórica, ha sido adscrita a varias interpretaciones. En el siglo XVIII, por ejemplo, trataba del cuidado y crecimiento de cultivos y animales; y, por analogía, del cultivo y desarrollo de la mente; es decir, del perfeccionamiento de las facultades humanas. En el siglo XIX, se asoció a la religión, el arte, la familia, la vida personal, los significados, valores, etc. Empero, a medida que el proceso de secularización tomó fuerza, se transformó en liberación y rasgos de estética, representados en el arte y la literatura. A finales de ese siglo, se vinculó con el surgimiento de la antropología, de ahí que su énfasis fuera descriptivo en interrelación entre los miembros de una determinada sociedad (Larraín 2003, 30).

Para Edward Tylor, la cultura es ese articulado complejo de conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier tipo de aptitudes y hábitos. De hecho, no se relaciona con ninguna herencia genética, puesto que no puede explicar cosmovisiones, mitos, ideologías y rituales en los que interactúan las personas (Kraimer 1996, 6). Desde una mirada funcionalista, la cultura es todo lo externo a las personas y se interioriza cuando se es parte de una sociedad. Mientras que, desde una lógica social, es un todo integrado y su análisis debe preceder a toda investigación (Viaña Uzieda, Tapia Mealla y Walsh 2010, 28).

Lo importante no es entender las culturas, sino la función que cumplen en un contexto social determinado, es decir, como se estructura el orden social, el equilibrio en las relaciones y la trascendencia del grupo. En esta misma línea, el francés Levi Strauss sostiene que cultura es un conjunto de símbolos, donde el mensaje puede ser decodificado (Moya y Moya 2004, 157-9). Con este criterio coinciden las citadas autoras, para quienes la cultura es un conjunto de símbolos que expresan la racionalidad colectiva. Por medio de ellos las personas construyen un significado con el que se identifican y tiene sentido para cada una de ellas. En el ámbito latinoamericano, cultura es el modo de vivir y pensar de un pueblo, en ella se configura la función de sus experiencias. Además,

involucra todo tipo de expresiones materiales y no materiales, como herramientas, bailes, vestimenta, expresiones, música, costumbre, etc.

La cultura es todo aquello que no está adscrito a la naturaleza o genética, más bien se vincula al relacionamiento de las personas, por tanto, no es algo terminado y menos estático, todo lo contrario, está en constante transformación. Implica tener una forma de residencia, parentesco y forma de concebir el espacio y el tiempo. Finalmente, la cultura —desde la perspectiva de Viaña Uzieda, Tapia Mealla y Walsh (2010, 25-7)— es todo aquello que el hombre adquiere como parte de una sociedad, siendo la función más importante mantener el orden social, el equilibrio en las relaciones y la trascendencia del grupo.

Dicho esto, los procesos de movilidad humana conllevan a mirar a los migrantes, en las sociedades de acogida como los «otros», hecho que se realiza desde una perspectiva de un «nosotros». El «otro» es un concepto que tiene sus raíces en el latín, *alter* o alteridad, implica ponerse en el lugar del otro y alternar opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, costumbres o prácticas sociales (Córdoba y Vélez de la Calle 2016, 1003). Esta diferenciación no radica únicamente en la constatación de que todo ser humano es distinto y único, se vincula con la experiencia de lo extraño, sensación que puede referirse a paisajes, clima, lengua, costumbres, tradiciones, juegos y fiestas. La diferencia radica en la cultura a la que pertenece cada observador (Krotz 1994, 8).

Para Enrique Dussel (1995 citado en Córdoba y Vélez de la Calle 2016, 1003), la alteridad implica ponerse en el lugar del otro, por ende, demanda el reconocimiento como sí mismo, hecho que se realiza en el encuentro cara a cara. En el encuentro de un migrante y un ciudadano local, la alteridad conlleva a evidenciar dos concepciones de vida distinta; es la posibilidad de integración y diálogo armonioso entre el migrante y la sociedad de acogida. De esta manera, de no existir el reconocimiento del otro en paridad, la cultura más fuerte tratará de dominarla y asimilarla en condición de su alteridad.

De este modo, reconocer a una persona desde la alteridad no conlleva considerarlo solo desde sus particularidades individuales o naturales, sino como portador de una cultura, heredero de una tradición, representante de una colectividad y portador de un mundo simbólico (Krotz 1994, 9). En este marco, la presencia del «otro» en los centros educativos implica interpelar su rol. Para explicar esto desde la propuesta de Valera

Villegas (2001, 26), la escuela —por su carácter histórico, social y su complejidad— desempeña un papel fundamental para el Estado: no solo permite la formación del alumnado para su integración en el contexto social y profesional, sino también la homogenización e imposición de los valores de la cultura dominante. De hecho, ha sido un espacio para el ejercicio de la violencia simbólica e incluso física.

La presencia de la alteridad en una sociedad de acogida demanda la posibilidad de nuevas relaciones sociales, mismas que se adscriben al encuentro entre al menos dos culturas en un mismo contexto. Esto permite la reconstrucción de la identidad, por ende, se la define como el conjunto de rasgos particulares que diferencian a una persona de todas las demás (Rojas de Rojas 2004, 490). Este concepto emerge en las ciencias sociales y se vincula a la antropología, se refiere a procesos que permiten a los sujetos en determinados momentos y contextos reconocerse a sí mismos, hecho que se expresa en su capacidad de diferenciarse de los otros.

La identidad se plantea desde instancias individuales y colectivas. Desde el ámbito personal, expresa igualdad consigo mismo y el énfasis se adscribe en diferenciarse de los otros; mientras que, desde el ámbito colectivo, el interés está en la similitud que tienen las personas que comparten el mismo espacio de pertenencia (Torre Molina 2001, 82-4). Por ello, la identidad no se refiere a rasgos con los que nacen las personas, sino a un proceso de construcción que permite a los individuos definirse a sí mismos, acción que se realiza en la vinculación estrecha con el entorno, las experiencias y en relación con los otros (Larraín 2003, 32).

Es así que la construcción de la identidad confluye en un proceso cultural, material y social. Lo cultural permite que las personas se definan a sí mismas a partir de ciertas categorías compartidas, cuyo significado está definido desde esferas religiosas, económicas, políticas e históricas, entre otras. Por medio de ellas, las personas definen su identidad individual y colectiva. Mientras que lo material se refiere a la representación simbólica que las personas proyectan de sí mismas en cosas materiales, partiendo desde su propio cuerpo e imagen. Por otra parte, lo social se relaciona con la identidad y la referencia a los otros, de ahí que sus opiniones son internalizadas como expectativas, pero también permiten diferenciarse de la colectividad (Larraín 2003, 32-3).

Es importante diferenciar cultura e identidad, puesto que su relación es muy estrecha. Por un lado, la cultura es una estructura de significados que se manifiesta por medio de elementos simbólicos, expresiones materiales y no materiales, así como en aptitudes y hábitos que la persona adquiere en un espacio social; por otro lado, la identidad es la construcción de una autoimagen a partir de la estructura cultural a través de las acciones que realizan en ella; es la manera en que los miembros de una sociedad se definen a sí mismos, pero también cómo son definidos por los otros con quienes interactúan. Por ello, si el contexto de interacción es entre individuos de un mismo grupo, la identidad se enfatiza en la singularidad frente a los otros individuos; si la interacción se realiza entre miembros de un grupo diferente, la identidad se asume desde los rasgos comunes compartidos por esa colectividad y no por otra (Zaragoza Contreras 2010, 153-4; Torre Molina 2001, 82-3).

La inclusión educativa —desde la perspectiva socioeconómica— conlleva la integración de otro, el ingreso de un niño o una niña migrante en una escuela implica asumirlo o asumirla como un distinto o una distinta. Esta particularidad connota diferencia con el resto del alumnado, puesto que es heredero de una cultura e identidad, elementos que dialogan y se transforman en contacto con la cultura local. El proceso de inclusión educativa implica contemplar conocimientos, tradiciones, costumbres y símbolos que son parte de la identidad del alumnado migrante, hecho que contribuye a mermar procesos de exclusión en función de acervos culturales.

## DEL MULTICULTURALISMO A LA INTERCULTURALIDAD

Para que un Estado y una sociedad generen procesos de inclusión deben fomentarse espacios de encuentro y momentos de intercambio entre los distintos grupos culturales, sean en movilidad humana o en minorías culturales. En este marco, los Estados han generado propuestas para garantizar el ejercicio de los derechos en igualdad de condiciones, así emerge el multiculturalismo, el pluriculturalismo y la interculturalidad. Estos términos se refieren a determinadas interpretaciones relacionadas principalmente con el otro, es decir, la persona culturalmente distinta. Este acápite pretende establecer diferencias entre cada uno de estos términos, dado que pueden asumirse como sinónimos.



De acuerdo con Grueso (2003, 17), el multiculturalismo se relaciona con las luchas que pueden denominarse *liberales*, es decir, de grupos que reclaman ser discriminados por su color de piel, creencia religiosa, origen o pertenencia étnica. Su origen se remonta a la sociedad norteamericana de los años 60, que buscó una democracia entre culturas, sobre todo de aquellas pertenecientes a movimientos negros, pueblos indígenas y la lucha de los latinos por alcanzar mejor trato, hecho que combina la reivindicación laboral con formas de resistencia cultural. Dicho término es una oposición al racismo y abarca a otro tipo de minorías, por ejemplo, quienes proponen la reivindicación de género y orientación sexual.

En Canadá la multiculturalidad se vincula con dos ejes: el reconocimiento y la ciudadanía multicultural. El primero es propuesto por Charles Tylor y se fundamenta en las actitudes y las relaciones entre culturas, enfocándose prioritariamente en el plano de lo simbólico y de las representaciones. Mientras que el segundo es una propuesta de Will Kymlicka y se ubica en los territorios, es decir, en los derechos de los nativos y las minorías, de ahí que prioriza la gobernabilidad y los ordenamientos jurídicos y políticos (Grueso 2003, 19-20). También se vincula a una política de respeto, que es impulsada por migrantes ucranianos, italianos y escandinavos. Su demanda radica en que las instituciones públicas se adapten para cumplir con equidad y asegurar la no discriminación, estigmatización o exclusión (19; Huayamave 2017, 23-4).

El multiculturalismo se entiende como la existencia de diferentes grupos culturales dentro de un mismo espacio territorial, pero no promueve situaciones de intercambio, es decir, los grupos están juntos, pero socialmente no interactúan, por ende, no supone un enriquecimiento cultural (Bernabé Villodre 2012, 69). Para Oviedo (2018, 51), dicho concepto no interpela el papel del Estado, más bien es legitimador de estructuras de desigualdad y, por lo mismo, se engrana perfectamente con proyectos neoliberales y transnacionales que mercantilizan la diferencia y buscan humanizar políticas neoliberales. Invisibiliza las relaciones inequitativas ejercidas en las sociedades locales o de acogida y promueve un relativismo cultural.

Por su parte, la pluriculturalidad plantea a la diversidad como positiva, es propietaria de elementos enriquecedores que no deben ser rechazados, menos aún homogenizados. Por ello, todas las expresiones

culturales, étnicas, religiosas, lingüísticas o artísticas están llamadas a ser parte de un grupo o de una sociedad, como lo señala Giménez Romero (2003, 7). Para el autor, en este término subyacen dos principios: el de igualdad de culturas, en cuanto a manifestaciones de la misma naturaleza, y el de respeto y aceptación del otro. Es por esto que dicho término postula la igualdad de todas las personas en relación con derechos, obligaciones y oportunidades. Es una propuesta de inclusión y se presenta como alternativa para sistemas políticos y culturales que se engloban bajo modelos de exclusión.

En América Latina, la pluriculturalidad hace referencia a muchas culturas en un mismo ámbito o espacio, por ejemplo, un Estado, una región o una escuela. Para Walsh (2005, 6), dicho término refleja la necesidad de representar la particularidad de la región, un espacio territorial marcado por la convivencia entre pueblos indígenas y negros, que han convivido con la cultura blanca y mestiza. Esta convivencia no está marcada por una profunda interrelación equitativa entre ellas, por tanto, se limita a describir una realidad sin promover cambios y menos aún intercambios (Walsh 2009a, 44).

La interculturalidad emerge como alternativa para visibilizar a la diversidad en América Latina, hecho que parte del reconocimiento jurídico y de la necesidad de promover relaciones positivas entre los distintos grupos culturales que existen en un mismo territorio en condiciones de igualdad. No debe ser pensada únicamente desde la perspectiva de lo étnico, sino desde los ámbitos de comunicación, aprendizajes permanentes y, por supuesto, desde la relación (Walsh 2009a, 41). Para Cruz Rodríguez (2013, 39), este planteamiento busca desconocer las propuestas del multiculturalismo y pluriculturalismo, relaciones fundamentadas en la desigualdad o colonialidad.

El reto es complejo, puesto que la interculturalidad está revestida de un rol crítico, central y prospectivo en todas las instituciones, debe reconstruir estructuras, sistemas y procesos de manera sinérgica en todos los ámbitos: educativos, políticos, jurídicos y sociales, reconociendo la diferencia y la convivencia democrática (Walsh 2009a, 42). Para Oviedo (2018, 52), el ejercicio de la interculturalidad debe estar basado en dos principios fundamentales: la filosofía del otro, que plantea la inexistencia de culturas superiores e inferiores con la capacidad del mutuo enriquecimiento, hecho que implica la relación con el otro, y la

democracia, principio que busca erradicar el racismo, la discriminación y la inequidad.

De esta forma, los debates académicos que se ciñen a la interculturalidad se adscriben a dos posiciones: por un lado, discurso y práctica cuestionan la modernización occidentalizadora, representada por el neoliberalismo que promueve la revalorización de las comunidades y los pueblos indígenas. Es una alternativa ética y política con el objetivo de que no existan minorías excluidas en los ámbitos de poder y representación. Por esto, ha sido pensada como una estrategia para conservar y fortalecer la identidad y la lengua; por otro lado está el alcance de la aplicación del enfoque intercultural, hecho que demanda una relación entre culturas basadas en el respeto y la asunción de la diversidad. Esto permite reelaborar modelos originales en los que coexisten y conviven personas con culturas diferentes (García y Tuasa 2007, 11-2).

De este modo, la interculturalidad emerge suscrita a las luchas y demandas de los pueblos indígenas y como respuesta alternativa al multiculturalismo y pluriculturalismo. Si bien es cierto que plantea el respeto y la igualdad entre las culturas, sus líneas conceptuales giran alrededor de dos perspectivas: funcional, en tanto es la aplicación del diálogo y la tolerancia, sin considerar las asimetrías sociales y culturales, y crítica porque busca trascender los límites del diálogo para repensar las relaciones de poder entre los distintos grupos culturales. Busca evidenciar las estructuras o los conflictos que reproducen asimetrías sociales y culturales (Walsh 2009a, 45; Tubino s.f., 1-2).

## PROPUESTAS EDUCATIVAS BASADAS EN LO MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

Las propuestas educativas planteadas por el multiculturalismo y la interculturalidad han sido pensadas para recibir a todos los estudiantes, esto implica promover y ejercer propuestas educativas que permitan garantizar una inclusión fundamentada en el respeto a la alteridad e igualdad. Este acápite esboza la implementación de dichas propuestas educativas en las sociedades estadounidense y ecuatoriana.

El modelo multiculturalista se implementa en países occidentales, incluyendo Estados Unidos. Frente a la ampliada diversidad étnica en su territorio, la sociedad norteamericana genera el modelo americanista, también conocido como *melting pot*. Como anota Banks (1993, 14), es la

forma más apropiada para resolver tensiones y conflictos al interior de la sociedad norteamericana. Para Retortillo Osuna et al. (2006, 18), el rol de las instituciones en dicho modelo es proporcionar espacios para la «mixture de razas, fundamentalmente blancas».

En lo educativo se crean instituciones que respondan a los prejuicios y tensiones existentes entre el estudiantado de diferentes nacionalidades, religiones y culturas. Así, para Antolínez Domínguez (2011, 4), en la sociedad norteamericana emergen varios centros educativos, como el Service Bureau for Intercultural Education y el Intergroup Education Movement, que buscan fortalecer la aceptación cultural norteamericana mediante el desarrollo de currículums y materiales educativos creados para esta finalidad.

El modelo educativo multicultural emerge para dar atención a la diversidad cultural, representada, entre otros, por migrantes, afroamericanos, indígenas, gay-lesbiana; de ahí que, siguiendo a Banks (1993, 25-30), el modelo plantea la aceptación interracial, la convivencia pacífica y respetuosa. No obstante, para Torres Pérez (2005, 62) su asimilación es paulatina y se muestra a partir de adoptar, como propia, la cultura de acogida, por lo que progresivamente abandonan su propia identidad cultural. Esta es una tendencia de la homogenización y constituye parte fundamental de la construcción del Estado-nación y se implementa en países como Canadá, Australia y Argentina, mediante una lengua común, un modelo curricular, participación en las instituciones nacionales y la identificación de referentes simbólicos y mitos históricos.

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, el multiculturalismo conlleva la asimilación por medio de la lengua dominante (inglés), cuyo uso en las instituciones educativas es una condición *sine qua non*. Por consiguiente, la sociedad norteamericana busca proporcionar oportunidades para que el estudiante inmigrante sea asimilado a la cultura dominante (García Castaño, Pulido Moyano y Montes del Castillo 1997, 85). Este proceso se denomina *aculturación*, permite adquirir patrones de comportamiento de la sociedad mayoritaria, sean tangibles (formas de vestir o hablar) o intangibles (valores, recuerdos, sentimientos, ideas y actitudes). A estos se suman la asimilación estructural y la identidad común. La primera se establece cuando el inmigrante consolida relaciones grupales con la sociedad mayoritaria, la segunda permite al inmigrante

percibirse y asumirse con la misma identidad de las personas locales (Retortillo Osuna et al. 2006, 128).

Para América Latina, desde las últimas tres décadas del siglo pasado, resultado de la marginación social, económica y cultural, se produce una serie de levantamientos por parte de los pueblos originarios demandando visibilización y goce de derechos fundamentales. La educación es uno de esos derechos reclamados y se instala, entre 1980 y 1990, un sistema educativo alternativo llamado *educación intercultural bilingüe* (EIB) en escuelas y colegios para que se eduquen las presentes generaciones de pueblos y nacionalidades en sus lenguas y cerca de sus propias culturas. De esta manera, el modelo implementado en medio de la pluriculturalidad existente ha sido el intercultural. Cabe indicar que esta propuesta educativa alude al reconocimiento de la diversidad para las sociedades latinoamericanas y sudamericanas representada por minorías étnicas. Para Bello y Rangel (2002, 40), la discriminación y el racismo son parte constitutiva de los problemas que ciñen a América Latina y el Caribe. Por eso, la vida de las poblaciones indígenas ha sido matizada por la pobreza, la exclusión y las desigualdades, de ahí que la EIB busca el reconocimiento de pueblos y comunidades indígenas desde la universalización de la educación.

Hasta la mitad del siglo XX, una práctica de exclusión hacia la población indígena fue negarles el acceso a establecimientos educativos, hecho que responde a la idea de considerarlos «no racionales» (Kowii 2001, 64); de modo que eran asignados únicamente a tareas de producción agrícola y ganadera, construcción y servicio doméstico. Para la década de 1960 emergen y se consolidan varias organizaciones de tipo indígena y, con ello, el crecimiento de la movilización social. Según Chiodi (1991, 334), esto permite a los indígenas negociar con el Estado y se emiten políticas educativas de tipo progresista, por ejemplo, la alfabetización y la antes referida educación de tipo bilingüe.

En 1998 el Estado ecuatoriano se reconoce como multicultural y pluriétnico, esto representa un avance para la igualdad y el ejercicio de los derechos, dado que permite a las comunidades y pueblos indígenas mantener la identidad, conservar sus tierras y contar con una educación en su propia lengua. No obstante, dicho reconocimiento no conlleva cambios en las estructuras dominantes, la idea de diversidad se mantiene alrededor de nación unitaria y homogénea. De manera similar,

en el caso de la educación se garantiza el derecho de pueblos y comunidades a estudiar en su propia lengua, pero no se discute la necesidad de que el resto de la sociedad aprenda los diferentes idiomas de su país (Cervone 2009, 204-5; CODENPE 2011, 51-2). No obstante, en la praxis esta política no fue implementada como se erigía el modelo de EIB, sino que fue una réplica más instalada del sistema de educación blanco-mestizo.

Las luchas y reivindicaciones de las organizaciones y comunidades de los pueblos originarios continúan a lo largo del último cuarto del siglo XX y primero del siglo XXI. Así, en el año 2008 la nueva Constitución ecuatoriana plasma la demanda histórica de pueblos y organizaciones, la sociedad se reconoce como intercultural y plurinacional. Para Tuaza Castro (2020, 2), esto parecía el final de una época de discriminación y exclusión étnica, puesto que se reconocen los derechos colectivos, la justicia indígena y se establece el *Sumak Kawsay*, entre otros avances. Empero, en el ámbito educativo, Rodríguez Cruz (2018, 112) sostiene que, hasta el año 2018, no se realiza ningún tipo de impulso a las lenguas indígenas dentro del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe, sino que, además de priorizar el castellano, se impulsa el inglés desde el Sistema Nacional de Educación.

Si bien las dos últimas constituciones de Ecuador reconocen y garantizan los derechos a nivel individual y colectivo de los pueblos originarios, estos no son ejercidos en la cotidianidad, por ejemplo, el no uso de las lenguas originarias en los procesos educativos de los pueblos. Visto así, el relativismo cultural y la tolerancia que se circunscriben al multiculturalismo están presentes en la sociedad ecuatoriana y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, los límites entre blancos, mestizos e indígenas aún imposibilitan la integración y cohesión social y, consecuentemente, el ejercicio pleno de los derechos se mantiene inconcluso, como en el caso de la educación.

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

El enfoque metodológico en esta investigación fue cualitativo de tipo fenomenológico. Los hallazgos están por fuera de procedimientos o medios ceñidos a lo cuantificable o a un proceso matemático de

interpretación, están relacionados con la vida de las personas, sus experiencias vividas, sus emociones y sentimientos (Strauss y Corbin 2012, 20; Mejía Navarrete 2002, 140). La fenomenología (Creswell 1998 citado en Sandín Esteban 2003, 151) permite al investigador describir el significado de las expresiones vividas por las personas que atraviesan un fenómeno o concepto.

Al respecto, el concepto base que orienta esta investigación es la inclusión y, por supuesto, la fenomenología, puesto que permite que el investigador se acerque a la realidad de las personas; es decir, permite evidenciar la relación de los migrantes con la sociedad de acogida. Según Krainer (2019, 36), en el caso ecuatoriano, una sociedad marcada por la diversidad étnica y cultural y por realidades socioeconómicas no resueltas, aparecen imaginarios discriminatorios que han desembocado en racismo, desigualdades y asimetrías. La visión fenomenológica desde una perspectiva analítica ha posibilitado recoger las experiencias de las personas en condición de movilidad humana desde los procesos de inclusión educativa.

El proceso de movilidad humana venezolana en los últimos quince años adquiere un papel preponderante para los países sudamericanos, en especial para los pueblos de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. Es un fenómeno social porque los países de acogida siempre fueron expulsores de migrantes y el contexto complejo de las economías locales que atraviesa estructuralmente a estas sociedades de llegada dificulta las interacciones sociales, económicas y culturales, sobre todo al inicio del fenómeno migratorio. En este marco, NNA migrantes son actores fundamentales en la reconstrucción y adaptabilidad de los nuevos grupos; es por ello que esta investigación busca que se escuchen sus voces. La sociología de la infancia, según Pavez Soto (2012, 7), sostiene que la niñez es una unidad de estudio en sí misma, aunque es fundamental relacionarla con otras instituciones sociales como la familia, la escuela, la comunidad, entre otras. Además, recalca el autor, son actores sociales con capacidad de agencia y participación en tanto sujetos de derechos.

En consonancia con lo anterior y aludiendo a la propuesta de esta investigación, la inclusión de NNA en condición de movilidad humana también responde a otros factores, como la inclusión de sus padres en redes sociales y espacios laborales. Como apuntan Ceja Cárdenas et al. (2020, 16-7), asumimos a la familia como la unidad fundamental que

permite la reproducción social y afectiva de hijos e hijas y que garantiza los modos de subsistencia y adaptación. Por tal motivo también es crucial recoger las voces de los progenitores, puesto que la migración venezolana se asume como un proceso familiar gradual y en ocasiones grupal.

Cabe señalar, siguiendo los códigos éticos que se ciñen al trabajo de investigadores, que para este estudio se solicitó el consentimiento de los participantes. Además, se garantizó el principio de respeto al anonimato y el derecho a interrumpir su participación en cualquier momento (Meo 2010, 6). En relación con el anonimato, en función de proteger la identidad se usaron seudónimos, que fueron elegidos por cada participante, con el fin de proteger sus ubicaciones y preservar los nombres y ubicaciones de las instituciones educativas a las que asisten. En todo momento se respetó el estado emocional de las personas participantes y se conservaron las normas básicas de bioseguridad para prevenir el contagio de COVID-19.

#### TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Esta investigación recurrió a técnicas propias de la metodología cualitativa: la entrevista en profundidad y la observación, que se circunscriben a la inclusión y a las experiencias de cada uno de los participantes. De acuerdo con Campos y Covarrubias y Lule Martínez (2012, 52), la observación de manera general permite conocer de forma lógica y sistematizada lo que se pretende investigar. A partir de ella se puede describir, explicar o analizar lo que ocurre en la realidad. Asimismo, facilita la obtención de información de los hechos y las realidades en las que participan e interactúan NNA en condición de movilidad humana.

Por su parte, la entrevista remite a una interrelación directa entre el investigador y los actores. Esta relación mutua, a decir de López Estrada y Deslauriers (2011, 2), busca reconstruir la realidad de un grupo, es por ello que las personas entrevistadas son una fuente de información. Con esta técnica se busca recoger las experiencias desde quienes sienten, viven o exigen la inclusión. Para ello, siguiendo a Mejía Navarrete (2002, 142-5), es necesario entrevistar en profundidad con la intención de trascender los límites de las razones superficiales y encontrar las verdaderas motivaciones que impulsan a actuar, por ello fueron personales, directas y no estructuradas, con preguntas guías.



Es importante mencionar que las entrevistas en profundidad iniciaron en el tercer encuentro, previamente se realizó una presentación del objetivo de la investigación, y en un segundo día se facilitó a cada familia un artículo publicado por el investigador, que hace referencia a la inclusión y migración. La intención de estos encuentros fue interactuar con los participantes, ganar confianza y empatía con ellos, lo que académicos como Guber (2011, 64) denominan *rapport*.

Las entrevistas que se llevaron a cabo giraron en torno a dos categorías:

1. La primera, conocer la facilidad o dificultad que han tenido los progenitores en acceder al ejercicio pleno de sus derechos. Para ello se planteó la inclusión desde tres perspectivas: a) participación en la producción, b) adscripción política y ciudadana y c) conexión con redes sociales. De esta manera las preguntas centrales que guiaron la entrevista fueron: ¿Cómo ha sido su proceso de instalación en la sociedad ecuatoriana? ¿Cómo ha sido el ingreso de los niños a la escuela? A estas se sumaron otras que emergieron en el momento de las entrevistas.
2. La segunda, conocer las experiencias de inclusión en escuelas públicas de Quito desde la voz de NNA. Por ello las preguntas giraron en torno a: ¿Cómo fue tu primer día de clases? ¿Has tenido algún problema con tus compañeros de clase? ¿Qué es lo que más extrañas de tu escuela en Venezuela? De igual manera, a estas preguntas se añadieron otras que resultaron del diálogo mantenido con los participantes.

Es importante mencionar que la aplicación de las entrevistas y la observación se realizó a partir de la tercera semana de enero hasta la segunda semana de marzo de 2022, tiempo en que Ecuador atravesó un contagio elevado de la variante de COVID-19 ómicron; por este motivo las escuelas públicas permanecieron cerradas y las clases se mantuvieron de forma virtual. No obstante, la estrategia de inmunización permitió la presencialidad en la segunda semana de febrero. En este contexto se presentaron las siguientes particularidades:

1. Las entrevistas en profundidad y la observación se realizaron en dos modalidades: virtuales y presenciales. Esta última se realizó en los hogares de cada familia y con la presencia del padre o madre para entrevistar a cada NNA.

2. La relación de estudiantes migrantes con sus pares de la escuela ha sido mínima.
3. La recolección de información en los progenitores se realizó en sus domicilios y en los sitios de trabajo.

## CAPÍTULO SEGUNDO

# CARACTERIZACIÓN DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA EN ECUADOR

---

*Ecuador ha sido uno de los mayores receptores de personas venezolanas, sea como país de destino final o como tránsito hacia otros países de Suramérica.*  
Suárez Molina, Castillo Aguirre y Mera Zambrano

## DE LA MIGRACIÓN AMERICANA Y EUROPEA A LA INTRARREGIONAL: MIGRACIÓN SUR-SUR

Fernanda<sup>1</sup> tiene treinta y cinco años y vive en Ecuador desde 2018. Ella junto a su esposo e hija (Daniel y Camila) viven en el sector de Chimbacalle, sur de Quito.

La migración para mí viene siendo algo como muy difícil [...]. Para las personas es difícil cambiar su estilo de vida, no se puede encontrar todo lo que uno espera, todo lo que uno quiere. El que emigra sabe que puede llevar broma, como decimos nosotros: llevar trabajo, llevar necesidad y te puede ir muy bien [...]. Todos nosotros llevamos necesidad [...], buscamos estabilidad y, primero que todo, ayudar a la familia allá [...]. ¿Por qué? Porque

---

1 Para proteger la identidad de las personas que participan en esta investigación sus nombres han sido reemplazados por seudónimos.

nosotros los jóvenes viajamos y dejamos allá a las personas mayores, ellos en otros países no se enseñan, no se amañan y eso. Entonces, primero que todo, es conseguir trabajo y enviarles a ellos dinero para que no pasen trabajo [...], por lo menos que tengan para su comida y eso; y, segundo, vos siempre estás en un país, pero siempre anhelas tener tus cosas en tu país, anhelas tener tu casa, tener tu estabilidad [...]. Si algún día regresas, dijiste me sacrifique, pero tengo mi casa, tengo mi estabilidad aquí, eso. (Fernanda 2022, entrevista personal)

El testimonio es fundamental para caracterizar y definir la migración, es un cambio en el estilo de vida que implica dejar atrás no solo la familia, sino también el país, la cultura e identidad para ir en búsqueda de lo que un Estado no garantiza a sus ciudadanos: trabajo y estabilidad. De este modo se genera el movimiento de personas de un país a otro, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida del migrante y de su familia, hecho que se logra por medio del acceso a bienes y modos de consumo (Aruj 2008, 98).

Según la Organización Internacional para las Migraciones (2006, 38-40), este movimiento puede ser temporal o permanente en un país distinto e implica atravesar una frontera. Responde a factores como crisis económicas y políticas, inseguridad, guerras, persecuciones políticas, ideológicas y religiosas, desarrollo individual o familiar y oportunidades de estudio.

Desde esta perspectiva, hasta la segunda mitad del siglo XIX, América Latina y el Caribe registran tres grandes movimientos poblacionales: la inmigración de ultramar, la emigración a países del exterior, sobre todo a Estados Unidos, y la migración intrarregional. Los desplazamientos de ultramar están comprendidos entre la segunda mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Países como Argentina y Brasil recibieron a gran cantidad de población europea, sobre todo proveniente de Italia, España y Portugal. Esta inmigración se fundamenta en la consolidación de las recientes naciones y en la baja densidad poblacional (Martínez Pizarro 2003, 22; Pellegrino 2003, 11-2).

Siguiendo a Herrera Lima (2012, 15), la migración a Estados Unidos está compuesta por dos grandes olas: la primera va desde el siglo XIX hasta el siglo XX e implica el ingreso de ciudadanos europeos, la segunda comienza en los años 70 y se prolonga hasta la actualidad,

compuesta primordialmente por mexicanos, centroamericanos, latinoamericanos y caribeños. A ellos se suman en número considerable los sudamericanos, sobre todo de nacionalidad colombiana, ecuatoriana, peruana y brasileña (Maguid y Martínez 2008, 3). Estos movimientos poblacionales, para las autoras, se generan en contextos marcados por la pobreza y desigualdad social, hecho que responde a crisis económicas y políticas.

De acuerdo con Massey y otros (1993 citados en Maguid y Martínez 2008, 2-3), la migración Sur-Norte se visualiza desde la organización económica y política de un mercado global en expansión, en países de mayor desarrollo como Estados Unidos; de ahí que la población latinoamericana decida migrar para mejorar sus condiciones de vida. En este contexto, Pellegrino (2003, 17) sostiene que la presencia de latinoamericanos constituye la primera fuerza de trabajo y es mayoritariamente masculina. No obstante, dicho patrón migratorio tiene auge hasta el año 2000, fecha en que la presencia de latinoamericanos bordea los quince millones y se asume como la primera mayoría étnica (Martínez Pizarro 2003, 27).

A partir del año 2000 existe un cambio en la migración latinoamericana, si bien la sociedad norteamericana recibe un flujo constante de migrantes, la migración Sur-Norte marca un nuevo patrón en la movilidad humana. Europa es un nuevo continente de acogida, siendo España el principal destino para latinos y sudamericanos (Martínez Pizarro 2003, 32-3). Para Vicente Torrado (2005, 2), esta movilidad se debe al acelerado crecimiento de la economía española, al desarrollo de una política migratoria fundamentada en procesos de regularización y aceptación de sudamericanos. De acuerdo con Martínez Buján (2003, 20), las nacionalidades con mayor número de migrantes son la ecuatoriana y la colombiana, a ellas se suman en menor medida la peruana y la dominicana.

Al respecto, Vicente Torrado (2005, 4-5) considera que este crecimiento, basado en dos nacionalidades, se debe a las crisis económicas y políticas de cada país, que van acompañadas de procesos de dolarización, como el caso de Ecuador, y de violencia interna, en el caso de Colombia. Para Martínez Pizarro (2003, 33-4), un factor importante en este nuevo patrón migratorio es el predominio de mujeres, hecho

que las asume como pioneras en la instalación y asentamiento de las familias. Además, se debe a la demanda laboral en el servicio doméstico, las facilidades políticas brindadas por el país y, sobre todo, al mismo idioma.

Si bien en los siglos XIX y XX la población latinoamericana y sudamericana mantiene un patrón de movilidad Sur-Norte, cuyas sociedades de destino son la estadounidense y la española, dicha constante toma un viraje en la segunda mitad del siglo XX: la migración intrarregional toma fuerza (Martínez Pizarro 2003, 24). Para los autores, esta migración responde a una historia de larga data y se da en función de ciclos económicos, es decir, actividades agrícolas, construcción y comercio. A estos factores se adhieren los de violencia, que provocan una oleada en determinados países, como en el caso de Colombia. Esta migración se denomina Sur-Sur y, según Stefoni (2018, 14), responde a las siguientes causas: el desarrollo económico experimentado en Venezuela y Argentina, el endurecimiento de políticas migratorias en países del Norte, el avance en procesos de integración a nivel económico y político —como es el caso del Mercado Común del Sur (MERCOSUR)— que favorece la movilidad y residencia en la región y a las condiciones favorables que tuvo la región para enfrentar la crisis económica de 2008.

Como explica Stefoni (2018, 14), respecto a estos nuevos destinos de migración intrarregional, en el caso de Venezuela se debe al incremento en los precios del petróleo, hecho que favorece la industrialización y el mejoramiento de infraestructura, por ende, aumenta la demanda de mano de obra. Por lo que la República Bolivariana congrega a miles de migrantes provenientes, principalmente, de Colombia, Ecuador y Perú. En el caso de Argentina, como argumenta Nicolao (2011, 5), se debe a la demanda estacional de trabajos agrícolas y a los procesos de urbanización e industrialización de nuevos sectores urbanos. Hasta el año 2010, Venezuela y Argentina congregaban a 1,4 y 1,0 millones de inmigrantes, respectivamente (OIM 2010, 157). Es así que estos países se convirtieron en sociedades de destino para migrantes de América Latina y el Caribe.

En los dos últimos quinquenios la migración Sur-Sur asume nuevas características, las sociedades de destino transitan a sociedades expulsoras, como el caso de Venezuela, y las sociedades expulsoras se asumen también de acogida, como el caso de Ecuador. A marzo de 2019

—como apuntan Gandini, Prieto Rosas, y Lozano Ascencio (2019, 9-10)— las personas que han salido de la República Bolivariana suman 3,7 millones, de las cuales 3,0 millones migran a países de América Latina, sobre todo a Sudamérica, siendo los principales centros de destino Colombia, Perú, Chile y Ecuador. En el caso concreto de Venezuela, el cambio se debe a una crisis del modelo productivo implementado en el Gobierno del presidente Hugo Chávez, denominado *socialismo del siglo XXI*.

Para mí el socialismo puede ser algo mutuo, un compañerismo, algo como para crear lo bueno. Pero en particular en Venezuela [...] nos llevó a la perdición, donde ahora estamos. Mucha gente perdió familia [...], hemos llegado a un día no comer nada. Para nosotros esa palabra nos ha llevado a la miseria y hemos migrado.

[...] También tiene puntos buenos, pero esos puntos son como que imposibles en este mundo de llegar a ser, por eso es que el socialismo ha fracasado. ¿Por qué ha fracasado? Porque pedimos igualdad en todo, en todo [...], por eso es un problema [...]. Suena muy duro lo que voy a decir, pero hay clases: baja, media y alta. El que es millonario jamás va a querer ser de la clase media, ni baja [...], entonces no hay igualdad. A qué nos llevó el socialismo, vos presionas a un empresario a que dé sus cosas, el empresario deja su empresa y se va a otro país [...], eso nos llevó al fracaso. (Fernanda 2022; Daniel 2022, entrevista personal)

Para Freitez (2019, 34-7), a partir de la estatización de las empresas privadas o de su cese de actividades, estas abandonan Venezuela y con ello inicia una profunda crisis económica, social y política. Para las personas entrevistadas los resultados son evidentes: pobreza extrema y escasez de productos, sobre todo alimenticios y medicinas; hechos que generan una migración histórica en todo el mundo. La aplicación de dicho modelo se debió al auge petrolero entre 1999 y 2015, hecho que permitió una mejora circunstancial de la desigualdad social y, por supuesto, los indicadores de trabajo y desocupación mostraron una reducción histórica. No obstante, el gasto público, el déficit fiscal, los altos niveles de endeudamiento, la alta inflación, el descenso en los precios del petróleo y su poca producción incidieron en una crisis humanitaria.

A manera de colofón, Latinoamérica ha sostenido movimientos migratorios hacia países altamente industrializados, como Estados Unidos y España. Empero, en las últimas décadas, los flujos poblacionales se

han realizado en la misma región (migración Sur-Sur). Esta migración intrarregional tiene dos características: por un lado, en los últimos diez años, algunos países han cambiado su rol de receptores a expulsores y de expulsores a receptores, como Venezuela y Ecuador, respectivamente. Lo que representa un aprendizaje situacional importante para entender la movilidad humana.

Adicionalmente, se puede evidenciar que las causas de los movimientos poblacionales son constantes, responden a conflictos políticos, inseguridades, crisis económicas y, por supuesto, a mejorar las condiciones de vida. La crisis venezolana se adhiere a estas causas, sin embargo, es posible anotar dos variables: la escasez de alimentos y el deterioro paulatino de su economía, hechos que impulsan una migración constante y a la vez histórica en el mundo. En este marco, los países de acogida deben garantizar procesos de inclusión efectivos, fundamentados en la reivindicación de las diversidades y no en su asimilación desde las distintas instituciones sociales, culturales y políticas.

## MIGRACIÓN VENEZOLANA: CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA

Sin duda, la migración venezolana es la más grande en la historia de la humanidad. De acuerdo con el informe de la Organización de Estados Americanos (2021, 24), de no existir un acuerdo o solución en temas políticos, económicos y sociales, dicha migración superaría a la de Siria, dado que el conflicto bélico ha generado el movimiento de 6,7 millones de personas, cantidad que hasta 2022 sería superada y llegaría a 7,0 millones de migrantes y refugiados venezolanos en el mundo.

En este marco, según la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela, a febrero de 2022, en América Latina y el Caribe existen 4,99 millones de migrantes y refugiados venezolanos (R4V 2022, 1). En los países sudamericanos el registro de este flujo poblacional oscila entre dos instancias: residencia y tránsito. Vale decir que en Ecuador las cifras de migrantes venezolanos son inconexas, puesto que el Estado registra ciertas cifras y desde organismos internacionales plantean otras. Por lo que la estadística proporcionada por el Ministerio de Gobierno (2022) se ciñe a ingresos por espacios fronterizos oficiales y las cifras se pueden ver en la tabla 1.



Tabla 1. Ingreso de ciudadanos venezolanos a Ecuador en los años 2018-2021

<b>Año 2018</b>				
Arribo	Salida	En Ecuador	Hombres	Mujeres
956 109	802 265	153 844	80 869 (53 %)	72 975 (47 %)
<b>Año 2019</b>				
509 510	394 814	114 696	57 461 (50 %)	57 235 (50 %)
<b>Año 2020</b>				
12 173	17 437	-5 417		
<b>Año 2021</b>				
10 544	18 765	-8 221		
		254 902		

Fuente: Ministerio de Gobierno 2022.  
Elaboración propia.

El Estado ecuatoriano considera que la presencia de ciudadanos venezolanos en el país asciende a 254 902 personas. Es significativo inteligir las cifras: por un lado, los años 2018 y 2019 constituyen los de mayor arribo y salida, hecho que asume a Ecuador como un país de tránsito y de residencia. Para el Banco Mundial (2020, 20-1), este fuerte movimiento poblacional se debe a la segunda ola migratoria y es de reunificación familiar. La movilidad humana ejercida en estos años agrupa un promedio de 48 % en mujeres que dejan Venezuela para reencontrarse con sus cónyuges.

Con respecto a los años 2020 y 2021 existe un descenso considerable en el arribo, no así en las salidas. Las cifras muestran que un mayor número de ciudadanos venezolanos salieron de Ecuador. En ese entonces personas con hasta al menos un año de permanencia tomaron la opción de salir. Además, se puede aseverar que esta migración en un primer momento fue predominantemente masculina, mientras que en el año 2019 alcanzó una igualdad de género. Es importante advertir que dichas cifras desconocen la cantidad de personas que ingresan por pasos irregulares o informales. Por tal motivo, el Ministerio de Gobierno (2020, 3) considera que la sociedad ecuatoriana acoge aproximadamente a 417 000 personas venezolanas.

Vale incluir otras estadísticas propuestas desde instancias internacionales. Un estudio realizado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, denominado «Voces y experiencias de la niñez y adolescencia

venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú», menciona que la sociedad ecuatoriana hasta el año 2020 acogía a 300 000 venezolanos, de los cuales el 20 % (60 000) tendrían una edad inferior a 18 años (Ceja Cárdenas et al. 2020, 96). Por su parte, la Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela plantea que a marzo de 2021 Ecuador recibió a 431 207 ciudadanos venezolanos en calidad de refugiados y migrantes, hecho que lo convierte en el tercer país de Sudamérica con mayor número de migrantes (GTMR 2021, 1).

En relación con los lugares de residencia, las investigaciones realizadas por Ceja Cárdenas et al. (2020, 107) y el Banco Mundial (2020, 18-20) muestran que las provincias ecuatorianas de Guayas, Manabí y Pichincha concentran el 65 % de la población venezolana, siendo Quito y Guayaquil las ciudades de mayor estancia. En Quito habitan en el Centro Histórico, barrios populares y en los extremos norte y sur de la capital. En Guayaquil se asientan en sectores marginales y de clase media-baja, por ejemplo, La Bahía, Sauces, Mapasingue, Suburbio y Guasmo. También habitan en otras provincias y zonas rurales de la Sierra, Costa y Amazonía que, según el Plan Integral para la Atención y Protección de la Población Venezolana en Movilidad Humana, a las mencionadas provincias les siguen Azuay, El Oro, Imbabura, Tungurahua y Santo Domingo (Ministerio de Gobierno 2020, 25).

En cuanto a la caracterización, las cifras y porcentajes son dispersas, sin embargo, un estudio realizado en el año 2021 por la Organización Internacional para las Migraciones muestra una amplia información en relación con género, edad, nivel de educación, situación migratoria, entre otras variables. Para la obtención de estos indicadores la investigación utiliza una muestra bola de nieve, que asciende a 4258 ciudadanos venezolanos. De ellos, el 54 % son hombres y el 46 % mujeres, todos mayores de 18 años. Los lugares elegidos para aplicar la encuesta fueron Santo Domingo, Manta, Guayaquil, Loja, Cuenca, Ibarra, Tulcán, Quito y Ambato (OIM 2021, 2-3).

El grupo etario de mayor presencia en hombres es de 26 a 35 años (39 %), seguido del grupo de 18 a 25 años (33 %), de 36 a 45 años (19 %), de 46 a 55 años (6 %), de 56 a 65 años (2 %) y mayores de 65 años (1 %). El grupo etario predominante en mujeres es de 26 a 35 años con (41 %), seguido de 18 a 25 años (35 %), de 36 a 45 años (16 %), de 46 a 55 años

(6 %), de 56 a 65 años (1 %) y mayores de 65 años (1 %). Otros datos importantes son que el 4 % de hombres y mujeres declaran tener una segunda nacionalidad: colombiana, ecuatoriana, peruana, entre otras. El 41 % manifiesta viajar con su grupo familiar, el 21 % lo hace con amigos o conocidos y el 38 % viaja solo. En cuanto a la situación migratoria, el 81 % está de forma irregular, el 9 % tiene visa humanitaria, el 4 % visa UNASUR (Unión de Naciones Suramericanas), el 2 % visa de residente permanente y el 4 % no responde o afirma tener otro estado. El 96 % señala a Ecuador como su lugar de destino (OIM 2021, 3-5).

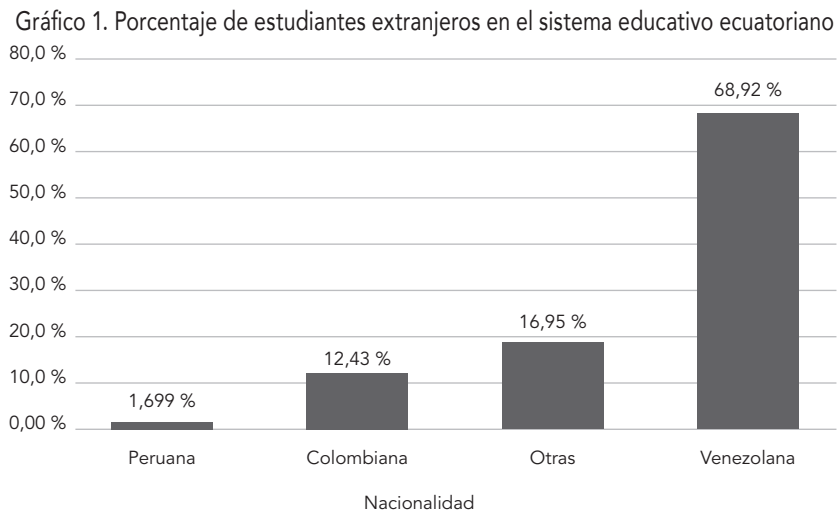
En relación con la situación laboral, en hombres el 60 % trabaja de manera independiente, el 19 % en relación de dependencia, el 20 % es desempleado y el 1 % realiza estudios; en mujeres el 52 % trabaja de forma independiente, el 31 % está desempleado el 16 % en relación de dependencia y el 1 % realiza estudios. Los trabajos que desempeñan están en el área de comercio, belleza, construcción, transporte, oficios de hogar, agricultura y ganadería. Sobre sus condiciones laborales, el 94 % de hombres y el 95 % de mujeres no han firmado ningún tipo de contrato laboral o comprobante por sus servicios, mientras que el 6 % de hombres y 5 % de mujeres aceptan haber firmado y menos del 1 % prefiere no responder. En relación con los salarios, 51 % de mujeres y 47 % de hombres reciben un salario inferior a USD 200 y el 45 % de mujeres y el 46 % de hombres reciben un salario entre USD 201 y 400 (OIM 2021, 6).

Es importante mostrar indicadores en torno a la escolaridad, el 43 % de mujeres y 41 % de hombres tienen secundaria o bachillerato completo, mientras que 14 % de mujeres y 16 % de hombres lo tienen incompleto. En educación técnica, el 7 % de mujeres y 6 % de hombres lo han terminado y el 3 % de hombres y 2 % de mujeres tienen esta fase incompleta. Los indicadores en estudios universitarios muestran al 10 % de hombres y 12 % de mujeres con fase completa y el 5 % de hombres y 6 % de mujeres, incompleta. Los datos en posgrados son mínimos, tanto hombres como mujeres alcanzan solamente el 1 %. Un factor importante en la migración son las remesas, el 54 % afirma no enviar ningún tipo de recursos y el 46 % responde afirmativamente. El principal recurso enviado es dinero (99 %), seguido por medicamentos, alimentos, tecnología y vestimenta (OIM 2021, 3).

A continuación presentamos estadísticas sobre NNA para completar la información. De los encuestados, el 23 % asume tener a su cargo uno

o más NNA de 6 a 17 años. De ellos, el 55 % asiste a una institución educativa, el 44 % no asiste. Los factores para no asistir son: 74 % falta de recursos, 7 % falta de cupos, 2 % por ayudar en casa, 2 % por desmotivación, 2 % por fracaso escolar, 2 % por trabajo y el 10 % responde a otros motivos que incluyen discriminación, falta de documentos, enfermedad, temor a compañeros y profesores (OIM 2021, 11).

En esta misma línea, se presentan datos actualizados de NNA migrantes venezolanos en el sistema escolar ecuatoriano. Según el Ministerio de Educación, a través de la herramienta digital Datos Abiertos que tiene como fin garantizar a la ciudadanía el derecho a la transparencia y acceso a la información, muestra que en el año lectivo 2021-2022 se matricularon 4 309 139 estudiantes en todo el país, de ellos 87 265 son extranjeros, cuyas nacionalidades son colombiana, venezolana, peruana y otras (Ministerio de Educación 2023). La proporción se muestra a continuación.



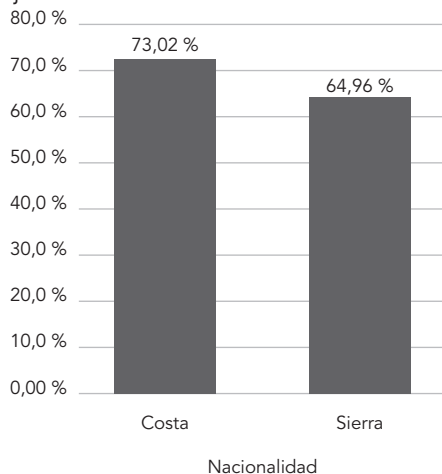
Fuente: Ministerio de Educación 2023.

Elaboración propia.

Se establece que la nacionalidad de mayor presencia en instituciones educativas es la venezolana con 60 146 estudiantes. Un elemento importante es el número de estudiantes venezolanos por regiones y, desde luego, su distribución en instituciones educativas de tipo fiscal, puesto

que es la población sobre la que se desarrolla la presente investigación. Cabe señalar que la información se proyecta en dos regiones: Costa y Sierra.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes venezolanos matriculados en la Costa y Sierra



Fuente: Ministerio de Educación 2023.  
Elaboración propia.

En la región Costa están matriculados 31 318 (73,02 %) estudiantes venezolanos, de ellos 29 391 asisten a instituciones de tipo fiscal. Mientras que en la Sierra están matriculados 28 828 (64,96 %) que asisten a instituciones de tipo fiscal 26 891. En definitiva, las instituciones que más receptan estudiantes en condición de movilidad son de tipo fiscal, es decir, las familias migrantes venezolanas optan por la educación pública en Ecuador, a la vez son los estudiantes con mayor número de presencia en función de extranjeros.

## EL RETO DE INTEGRACIÓN SUDAMERICANA A PARTIR DE LA MIGRACIÓN VENEZOLANA

La interculturalidad no es una categoría limitada a las diferencias culturales, de ahí que para Oviedo (2018, 42) se define en función de emergentes realidades. En el caso sudamericano, ahora adscrito no solo a lo étnico, sino también a la migración, es necesario trascender la

percepción que busca únicamente el reconocimiento de la diversidad cultural sin plantear mecanismos para mantener un diálogo o refutar estructuras de desigualdad. Por lo que la inclusión de ciudadanos venezolanos demanda el acceso incondicional a todos los derechos, acción que los Estados deben brindar en condiciones de igualdad. Para efectos de esta investigación se acoge la propuesta planteada por Subirats (2004, 31) de la ciudadanía como condición para el ejercicio pleno de los derechos.

Subirats (2004, 15) propone que una inclusión efectiva gira en torno a tres ejes: a) participación en la producción y creación de valor, en esta instancia las personas son parte del mercado laboral y de la producción económica de un país; b) adscripción cultural y conexión con redes sociales, es decir, los lazos de amistad, familiar o cultural que establece la persona en la sociedad de acogida. Un factor trascendental en esta instancia es la reciprocidad, que permite consolidar la integración; y c) la adscripción política y ciudadana, en la que el eje de inclusión es la redistribución y el reconocimiento. La igualdad en estos ejes se presenta como arista central, donde cada persona acogida mide la inclusión en función del ejercicio, es decir, bajo las mismas posibilidades, oportunidades y acceso a recursos como cualquier persona en la sociedad receptora.

Es necesario que los Estados sudamericanos, frente a la migración venezolana, busquen mecanismos de acceso a una ciudadanía, condición que permita ejercer los derechos desde los ejes planteados. Por ejemplo, en Ecuador deben participar del mercado laboral con todos los derechos que garantiza la legislación ecuatoriana y el Código del Trabajo. Esto implica contar con un marco jurídico que permita su reconocimiento en todos los sentidos. Además, es emergente que existan consensos políticos, sociales, culturales, educativos y económicos entre los países sudamericanos que garanticen el derecho a migrar al lugar donde las personas decidan realizar su plan de vida.

Desde esta perspectiva, para Domenech (2008, 62), a finales del siglo XX el discurso sobre migraciones en actores políticos de Latinoamérica se enfoca en impulsar reformas, es decir, cambios en la política pública que permitan el ejercicio eficaz de los derechos. Consiguientemente, se experimentan procesos de integración subregional, como la Comunidad Andina (CAN) y el MERCOSUR, que buscan consolidar

principios de corresponsabilidad entre países de origen y llegada de migrantes. Mientras que para Rho (2018, 5), en los inicios del siglo XXI, se acentúa la defensa de los derechos humanos, se impulsan políticas para la regularización y se incorpora a la ciudadanía como eje para ampliar derechos. Según la autora, este tipo de políticas se impulsa por la crisis del neoliberalismo y la implementación de gobiernos llamados *progresistas* y de *centro-izquierda*.

En este sentido, se plantea a la ciudadanía como un mecanismo para la inclusión. De este modo, la ciudadanía del MERCOSUR busca la integración a partir de acciones políticas, económicas, sociales, educativas, seguridad y cooperación judicial. No obstante, en relación con documentación, trabajo, previsión social, transporte y educación, no realiza cambios estructurales y sigue otorgando privilegios a cuestiones de seguridad, control de fronteras y limitación de movilidad profesional y estudiantil. Entretanto, la ciudadanía de la CAN impulsa el ejercicio de derechos, deberes y obligaciones de los migrantes en la Comunidad Andina. En tal virtud, se plantea la no discriminación, igualdad de trato en relación con los ciudadanos nacionales, libre movilidad, no deportación sin procedimiento justo y acceso a derechos políticos, salud y educación. Asimismo, se estipula residencia temporal y permanente, siempre que se puedan justificar fondos o actividad laboral, hecho que desconoce la realidad informal de los migrantes (Rho 2018, 6-11).

Si bien la CAN y el MERCOSUR concretan políticas a favor de los migrantes, la mayoría no afecta estructuras de desigualdad, de ahí que ciertos derechos se efectivizan mientras se desconocen otros, por ejemplo, en el campo laboral, movilidad estudiantil y profesional (Ramírez 2016, 126-8). Para el autor, la ciudadanía sudamericana se presenta con un enfoque dinámico e integral, permite el acceso progresivo a derechos, deberes y obligaciones en los países de UNASUR. Esta última, para Ramírez (2016, 126-8), emerge a partir de un proceso de integración político y no por ello desconoce los factores laborales, educativos, comerciales y de seguridad. De modo que sostiene la idea de que los migrantes deben ser concebidos como ciudadanos portadores de derechos y no como factores de producción.

Este reconocimiento de la ciudadanía sudamericana permite abordar a la migración por fuera de los límites del control migratorio y asumirla desde un enfoque de ciudadanía (Ramírez 2016, 81-2). Para

el autor, esta propuesta se adscribe a dos contextos: uno jurídico-político que observa el acceso progresivo a derechos, deberes y obligaciones; y otro sociocultural, sujeto a la identidad, tradiciones, cosmovisiones, etc. En este marco, los migrantes sudamericanos pueden participar y ser parte de los derechos sociales, políticos, culturales y económicos que sustentan un Estado para sus ciudadanos en condiciones de igualdad y equidad. Por tanto, la migración no solo se adscribe al ejercicio de los derechos, sino a nuevas configuraciones y estructuras.

En este reto, Ecuador ha dado un paso importante. La Constitución de 2008 reconoce principios en materia de movilidad humana, entre ellos, el derecho a migrar y la no categorización de ilegales por su condición migratoria (art. 40). Mientras que en el art. 416 se plantean los principios de relaciones internacionales, como reconocer los distintos derechos de los pueblos que coexisten dentro de un mismo Estado; rechazar el racismo, la xenofobia y toda forma de discriminación; propugnar el principio de ciudadanía universal y exigir el respeto a los derechos humanos, sobre todo en personas migrantes; e impulsar prioritariamente la integración política, cultural y económica de la región Latinoamericana (EC 2008). En esta misma línea, la Ley de Movilidad Humana reformada en 2021 mantiene la categoría de ciudadanía sudamericana (art. 2) como instancia de integración jurídica, política, social y cultural de la región (EC 2021b).

Si bien es cierto, UNASUR emerge a partir de una propuesta política en la que confluyen distintas posiciones, su finalidad es importante, plantea la integración subregional y el acceso progresivo a derechos por medio de la ciudadanía sudamericana, que es reconocida por la legislación ecuatoriana. En el año 2019, el Estado ecuatoriano anunció su separación de este organismo y la adhesión al Progreso de América del Sur (PROSUR). Como dice Frenkel (2019, 3), esta es una propuesta que pretende ser un espacio de coordinación y cooperación en temas como infraestructura, salud, seguridad, defensa y manejo de desastres naturales. De esto se deduce que la inclusión y el acceso a derechos no es un eje transversal en la política pública de este nuevo organismo. Según Muñoz (2009, 2), es necesario reconocer a las personas en condición de movilidad humana como sujetas de derechos que no pueden estar al vaivén de los gobiernos.



La apología de ciudadanía se circunscribe a una construcción sociocultural, es decir, ha sido un proceso largo y complejo que busca incluir a los excluidos, entre ellos, mujeres, jóvenes y esclavos con la finalidad de consolidar un Estado democrático. En la antigua Grecia la ciudadanía estaba reservada para los hombres y se excluía a esclavos y extranjeros. De igual manera, en Roma se otorgaba solo a ciudadanos plenos, excluidas las mujeres. No obstante, frente a la demanda de participación ejercida por los sectores desplazados, el concepto avanza y encarna los principios de unidad, igualdad y democracia. En los Estados modernos dicha percepción busca reconocer a todas las personas como sujetos de derechos, hecho que responde a demandas históricas y a la participación activa y propositiva de los ciudadanos, cimentada en la lucha social y política que ha transformado el concepto a lo largo de la historia (Perissé 2010, 5-8; González 2001, 92).

Es necesario trascender las posiciones políticas asumidas desde los distintos Estados con la finalidad de garantizar el ejercicio pleno de los derechos. La importancia frente a la migración debe centrarse en garantizar el acceso a una ciudadanía que permita a los migrantes alcanzar bienestar y ofrezca la posibilidad de mejorar las condiciones de vida. La ciudadanía sudamericana se presenta como un desafío regional que busca la inclusión efectiva de las personas en condición de movilidad humana. No obstante, no depende únicamente de aspectos jurídicos y legales, sino de cambios en la estructura cultural de la sociedad, es decir, frente a una variedad de identidades en una sociedad monocultural, como la ecuatoriana, la interculturalidad se presenta como una vía adecuada. Entonces es válido argumentar que la interculturalidad no es un proyecto terminado, menos aún adscrito únicamente a lo étnico, sino que depende de las realidades, demandas y las relaciones entre acervos de distintas procedencias.



## CAPÍTULO TERCERO

# LA MIGRACIÓN DESDE LA VOZ DE PROGENITORES, NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES VENEZOLANOS

---

*Evidentemente, las niñas y los niños migrantes quieren y necesitan ser aceptados en sus grupos de pares, asumiendo los valores y las prácticas que son vigentes para la niñez local y que en ocasiones son contradictorias con las normas establecidas en las familias migrantes.*  
Pavez Soto 2013

## LOS PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con Vasilachis (2006, 87-8) y Gúber (2004, 107-9), los participantes (unidad de análisis) en una investigación son los actores o sujetos de la investigación; es decir, individuos, grupos, organizaciones o comunidades. En esta investigación los actores son padres, madres, hijos e hijas de nacionalidad venezolana y en condición de movilidad humana. Es una muestra de tipo no probabilística o dirigida por conveniencia (Hernández Sampieri, Fernández Collado, y Baptista Lucio 2010, 401). La elección de los actores no responde a ningún tipo de

fórmula, por el contrario, obedece a criterios de la investigación y se ciñe a la experiencia de inclusión de personas migrantes. Además, las personas que participaron en esta investigación se mostraron accesibles o adecuadas, de ahí que cada una de las familias estén geográficamente cercanas.

En esta investigación se asume que la migración venezolana en su mayoría agrupa a familias nucleares, es decir, progenitores, hijos e hijas y en ocasiones a la familia ampliada. A este criterio de selección se suman tres factores: primero, la edad de los participantes, la muestra está constituida por NNA que fluctúan entre los diez y quince años de edad. Para autores como Dorn, Susman y Fletcher (1995 citados en Moscoso Loaiza y Díaz Heredia 2017, 54), los niños a partir de los seis años tienen la capacidad de comprender procesos biológicos o a su vez de reflexionar sobre su identidad, de ahí que el rango de edad establecido permita efectivizar las técnicas e instrumentos propuestos para la investigación. En relación con la edad de los progenitores, no existe un límite mínimo o máximo. Segundo, se ha garantizado la igualdad de género en la participación, es decir, el 50 % son hombres y el otro 50 % son mujeres. Tercero, la asistencia a centros educativos debe ser mínimo de un año y de tipo fiscal.

A continuación se describe la conformación de cada familia que participa en esta investigación.

Tabla 2. Familias participantes en la investigación

Lugar de residencia	Tipo de familia	Composición	Seudónimos	Edad	Participante
Comuna Chilibulo-Marcopamba	Ampliada	Padre	Kevin	38	Sí
		Madre	Delia	36	No
		Hijo	Carlos	15	Sí
		Hija	Elizabeth	10	No
		Suegro	Luis	69	No
		Suegra	Ángela	68	No
		Sobrino	Marco	20	No
Ferroviaria Alta	Ampliada	Padre	Rodolfo	33	No
		Madre	Johana	32	Sí
		Hija	Etelvina	13	Sí
		Hijo	Sergio	6	No
		Suegra	Ramona	72	No

Lugar de residencia	Tipo de familia	Composición	Seudónimos	Edad	Participante
Solanda	Nuclear	Padre	Pedro	38	No
		Madre	Patricia	39	Sí
		Hija	Rosa	14	Sí
		Hijo	Héctor	9	No
El Tránsito de Chillogallo	Nuclear	Padre	Lorenzo	31	Sí
		Madre	Amelia	30	No
		Hijo	Alfonso	11	Sí
Chimbacalle	Nuclear	Padre	Daniel	35	Sí
		Madre	Fernanda	32	Sí
		Hija	Camila	7	No

Elaboración propia.

La investigación contempló la participación de cuatro familias con las características previamente señaladas, sin embargo, al realizar el trabajo de campo en el sector del espacio deportivo de Chimbacalle se tomó contacto con una familia compuesta por Daniel, Fernanda y Camila, quienes al observar y escuchar el desarrollo de las entrevistas a otra familia se sumaron de forma voluntaria. A pesar de que no cumplen con un criterio de selección respecto a la edad de su hija, sus aportes en el tema de la migración Sur-Sur son enriquecedores para esta investigación.

Vale mencionar las dificultades encontradas en la recolección de información: 1. No siempre fue posible cumplir con el calendario de entrevistas planificado con los progenitores. Esto responde a que en algunas ocasiones llegaban muy tarde y cansados de sus actividades diarias, en otros momentos no tenían internet o estaban resolviendo problemas de último momento. 2. La realización de actividades escolares en los estudiantes impidió abordar algunos temas que se evidenciaron en las entrevistas. A pesar de estos inconvenientes, diez personas formaron parte de la unidad de análisis, de ellos cuatro son estudiantes. Mientras que las otras seis personas son padres o madres que trabajan o realizan actividades de tipo independiente.

Con la intención de no intervenir en sus actividades diarias, se buscó la participación de dos miembros de la familia, sea el padre o madre e hijo o hija en caso de que la familia tenga más de un descendiente. Además, la participación fue voluntaria, de ahí que entre los progenitores decidieran

quién de ellos participaría. De igual manera se procedió en la familia de Kevin y Delia, sus dos hijos (Carlos y Elizabeth) cumplían con el requisito de participación; empero, decidieron la participación del hijo mayor. Es así que la correlación de género en las familias participantes casualmente permite la participación de padre e hijo y madre e hija.

Es importante recalcar que la muestra que participa en esta investigación no es representativa de la cantidad de NNA migrantes venezolanos que asisten a instituciones educativas de tipo fiscal. Además, sus condiciones de vida no representan la realidad de toda la población venezolana en Ecuador. No obstante, los resultados de esta investigación no pueden asumirse como una generalidad, pero sí sirven como punto de partida para analizar, reflexionar y buscar mecanismos a problemas que enfrentan en la cotidianidad, tanto los menores de edad como sus progenitores.

## LA INCLUSIÓN DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS PROGENITORES

### PARTICIPACIÓN EN EL MERCADO LABORAL

Kevin tiene treinta y cinco años y vive en Ecuador desde el año 2016. Fue el primero en migrar a Ecuador de toda su familia, que es ampliada y está conformada por su esposa (Delia), sus dos hijos (Carlos y Elizabeth), sus suegros (Luis y Ángela) y su sobrino (Marco). Su trabajo fluctúa entre el centro y norte de Quito, generalmente busca espacios de mayor concurrencia de personas. Entre tanto, los fines de semana trabaja junto a Delia y Carlos en los espacios deportivos de Chimbacalle, sur de Quito.

Yo tengo un punto en el que voy con mi mercancía y ahí vendo por unidades, por brazos o vendo por cajetillas [...] y ahí me gano entre USD 5 a USD 10 diarios. También tengo que moverme de un punto a otro porque estos no son estables [...]. A veces hay cierto peligro por esto de la xenofobia, nos dicen cosas feas [...], la mayoría que vendemos tabacos somos venezolanos. Entonces sí corremos un poco de riesgo, incluso a veces con policías porque quitan la mercancía [...], los sábados vendemos hallacas y café en el estadio o en las canchas de vóley, ahí nos permanecemos. Sí, en ocasiones terminamos rápido, a veces hay que esperar. (Kevin 2022, entrevista personal)

Johana tiene treinta y dos años y vive en Ecuador desde el año 2018. Ella trabajó en los alrededores del Instituto Ecuatoriano de Seguridad

Social (IESS) como jaladora.<sup>2</sup> Ahora vende pasteles y jugos naturales en las cercanías del Ministerio de Agricultura y Ganadería y en los centros comerciales ubicados a lo largo de la avenida Amazonas, norte de Quito. En sus actividades diarias la acompaña Sergio, su hijo menor de seis años. Los fines de semana busca actividades de limpieza y arreglos de jardín en conjuntos habitacionales ubicados en los valles de Quito. Actualmente vive en el sector de la Ferroviaria Alta, sur de Quito.

En el momento que llegué aquí empecé a trabajar como jaladora en el IESS [...], me pagaban ocho dólares más el almuerzo por diez clientes y siempre me acostumbré ahí. ¿Por qué? Porque escuchaba de otras personas que les explotaban y que no les pagaban. Entonces yo prefería llevar sol y agua y sabía que sí me pagaban al día [...]. Así duré como tres años, nunca me hicieron contrato de trabajo, tampoco nunca me afiliaron al IESS. Después de esto busque por otros lados [...]. No es que la cosa ha cambiado, pero tengo un trabajo [...], parece broma [...], y eso me ayuda a sostener el hogar con mi pareja. Claro, aquí estamos mejor que allá, aquí te la buscas y sales a flote, pero la cosa es los pagos. Sí, es me medio decepcionante a veces. (Johana 2022, entrevista personal)

Estas narrativas reflejan la realidad de los otros entrevistados, la mayoría de ellos realizan actividades de tipo independiente: vendedores, limpiar casas y edificios, desempeñar oficios de hogar, trabajar temporalmente en construcciones, trabajar en jardinería, carpintería y cerrajería; otras personas laboran como ayudantes de cocina. Un número pequeño trabaja en relación de dependencia sin recibir los derechos asignados al trabajador. Los testimonios de Kevin y Johana permiten conocer el velo que ciñe a la migración venezolana; si bien busca mejorar las condiciones de vida del migrante y sus familias, la realidad que los envuelve ha conllevado a repercusiones en el ámbito laboral, económico y social. Así dejan entrever que en Ecuador han encontrado un país de acogida que les ha brindado seguridad, pero en el ámbito laboral ha sido contradictorio.

Las personas entrevistadas manifiestan que los empleadores prefieren realizar pagos diarios, de ahí que sus trabajos o actividades oscilan entre remuneraciones de USD 5 y 12 por día. A estos salarios se suman

---

2 Actividad que consiste en buscar clientes (afiliados o jubilados) en los alrededores del IESS para realizar sus trámites virtuales por medio de su asesoría.

jornadas de trabajo superiores a ocho horas diarias y que no cuentan con reconocimiento salarial. Frente a esta carencia y precariedad laboral emergen procesos de exclusión a lo socialmente útil (Subirats Humet 2005, 2), es decir, frente a ingresos económicos precarios otros derechos son vulnerados, por ejemplo, salud, vivienda, alimentación, vestido, educación, entre otros. Así lo demuestra el testimonio de Johana:

El dinero no ayuda a lo que necesitamos. A veces son más los gastos. ¿Cómo le explico? [...] un mes tenemos para cubrir todo, otro mes salimos a flote y a veces no salimos. Sí, pero es por esto, no es porque no queremos enviarle. Claro que sí, yo quiero que estudie, pero el dinero no alcanza, no podemos pagar lo que se necesita [...]. Usted sabe, uniformes, su *lunch*, que ya le piden cualquier cosa y no alcanza. Para el próximo año ya lo consigo e iré a la escuela. (Johana 2022, entrevista personal)

El testimonio expresado objeta una norma de la educación pública, la gratuidad. Si bien los progenitores venezolanos no pagan por la educación de sus hijos, deben asumir ciertos pagos, como la compra de uniformes, lista de útiles, alimentación y, en ciertos casos, equipos tecnológicos, más aún en tiempos de pandemia. Es así que, frente a la ausencia de recursos económicos de sus progenitores, Sergio, el hijo menor de Johana, no ha podido ingresar a la escuela: el resultado de la precariedad laboral de sus padres ha conllevado su exclusión del sistema educativo.

### CONDICIÓN MIGRATORIA

Una de las preguntas de esta investigación se adscribió a la perspectiva de condición migratoria. En este sentido se buscó indagar sobre el estatus de cada uno. No obstante, se pudo notar la evasiva a dicho planteamiento, por tanto, se descartó indagar dicha condición en señal de respeto a la posición asumida por las personas entrevistadas. Sin embargo, en una visita a los lugares de trabajo de Kevin y Patricia nos brindaron sus testimonios.

Estoy aquí con visa UNASUR, pero ya se me venció. Ya después yo fui a las Naciones Unidas para tramitar la visa humanitaria, ahí estuve registrándome y eso. Yo quedé registrado en eso, tengo el registro que estuve tramitando eso, lo tengo. Pero los trámites son muy extensos y complicados, sobre todo por el dinero y la cosa de lo judicial. Nos toca estar así [...]. Espero que más adelante pueda conseguir un dinero extra para tramitar mi estadía. (Kevin 2022, entrevista personal)



Lo expresado permite evidenciar un cambio en la política migratoria. Ecuador ha transitado del visado UNASUR al de tipo humanitario. Este cambio para Kevin le ha generado distintos conflictos, uno de ellos es su condición irregular, hecho que lo excluye del acceso a trabajos y salarios reconocidos por la ley, es decir, le adscribe a la informalidad y a salarios precarios. De otro lado, muestra una política migratoria alejada de la realidad que viven los migrantes venezolanos, puesto que los requisitos son inaccesibles, sobre todo el relacionado con dinero. Esto último responde a que sus ingresos son menores a un salario básico unificado (USD 425), por ello, el acceso al trámite de visado es una problemática en su cotidianidad.

Patricia tiene treinta y nueve años y vive en Ecuador desde el año 2018. Su esposo, Pedro, le pidió dejar a sus dos hijos (Rosa y Héctor) al cuidado de su madre y viajar juntos a Quito. Su objetivo fue buscar trabajo en función de sus profesiones, ella contadora y él ingeniero agrónomo, no obstante, sus primeros trabajos hasta el actual están enmarcados en limpieza, cerrajería, ayudante de cocina y vendedor.

Yo llegué con visa UNASUR, todo bien. Se podía estar tranquila, sin el temor que por ahí te encuentre la policía, lo importante es que se podía buscar un mejor salario [...]. Antes en Venezuela daban un pasaporte inmediato. Ahora no sale, tarda muchísimo [...]. Después, cuando volví a pedir la visa UNASUR ya la habían cambiado a otra, es el visado humanitario. Los requisitos [...] son tener vida lícita y justificar ingresos de al menos cuatrocientos dólares. Cosa que para nosotros es imposible, no tenemos esos salarios. Tampoco tenemos el pasado judicial [...]. No tengo pasaporte, ni dinero para sacarlo [...], debe haber cambios y se debe pensar más en las personas [...], tener una ciudadanía me ayudaría, por supuesto, con mis derechos laborales o simplemente con los derechos que establece este país. (Patricia 2022, entrevista personal)

Esta narrativa se suma a lo expresado por Kevin; sin embargo, permite evidenciar otros aspectos, uno de ellos es el temor a ser deportados o tener conflictos judiciales por su condición migratoria. Para Patricia esta condición no solo responde a la falta de dinero, sino también a la dificultad de acceder a documentos de identificación en su país, entre ellos, pasaporte y pasado judicial. Ya que obtenerlos representa un largo proceso y en muchas ocasiones la documentación llega fuera de tiempo para los trámites de legalización. Por otro lado, ella demanda

la inclusión de personas migrantes a optar por la ciudadanía, por ende, al ejercicio pleno de los derechos garantizados en la Constitución y las leyes de Ecuador. Además, considera importante realizar cambios en las leyes y normativas vigentes en función de la migración, estas deben responder a un trato igualitario entre nacionales y extranjeros.

Es cierto que la experiencia ecuatoriana se acopia en el envío de migrantes y no en la recepción, de ahí que la inclusión y el reconocimiento de la diferencia, ahora representada en personas migrantes, es un reto. Obviarlos los adscribe a un escenario de constante vulnerabilidad y desigualdad; no solo a ellos, sino también a sus hijos. Para ejemplificar, en ningún trabajo se les ha garantizado los derechos laborales suscritos en la Constitución de la República del Ecuador y en el Código del Trabajo. Ante esto, llama la atención la ausencia de reclamos judiciales por parte de migrantes.

El siguiente testimonio es de Lorenzo, tiene treinta y un años y vive en Ecuador con su esposa Amelia y su hijo Alfonso. La situación laboral de Venezuela los impulsó a viajar como migrantes, factor que se suma a la ilusión de buscar mejores días para su hijo. Actualmente trabaja en una panadería y su esposa es vendedora en una bodega de abastos en el Mercado Mayorista.

¿Cómo podemos denunciar? Tenemos cosas que resolver con urgencia [...]. Aquí ganamos diario casi todos. Si usted se encuentra a un venezolano y le pregunta, le van a responder que ganamos por día. Entonces no podemos perder un día, debemos buscarnos el dinero para lo que se necesita en la casa [...]. Usted ha escuchado que el tiempo es como el oro, así es para nosotros [...]. También es otra cosa, la mayoría no contamos con papeles. Dígame usted, ¿cómo reclamo mis derechos? Si soy un indocumentado y no es porque uno quiera, allá no dan documentos [...] es para que no salgamos de Venezuela, pero cómo le hacemos, no hay nada, no hay trabajo. Usted puede encontrar alimentos, pero si no tiene dinero, ¿cómo le hace? [...]. Lógico, es difícil, jamás pensé vivir lo que estoy viviendo [...], mi hijo es mi fuerza. Quiero que tenga educación y que no le falte nada. (Lorenzo 2022, entrevista personal)

Este testimonio coincide con lo expresado anteriormente, por un lado, están sujetos a trabajos y pagos diarios y, por otro, son conscientes de que sus derechos no son respetados, aun así, prefieren trabajar y garantizar la subsistencia de sus familias por medio de alimentos y

servicios básicos. De manera similar, Lorenzo concuerda con Patricia en que obtener documentos de identificación es un proceso extenso y responde a una estrategia para que las personas no abandonen Venezuela. No obstante, la falta de puestos de trabajo empuja una migración que busca mejores días para sus familias y alcanzar derechos que les son negados por ausencia de dinero, entre ellos, educación para sus hijos.

Así entendemos que el Estado ecuatoriano ha transitado por distintas posiciones en cuanto al reconocimiento del migrante, sin embargo, los relatos de Kevin, Patricia y Lorenzo muestran la falta de estrategias que permitan una inclusión eficaz, además de la poca efectividad en el ámbito de la redistribución, entendida como acceso a derechos. Un ejemplo de ello constituye la vulneración de los derechos laborales, factor que incide en otros derechos como alimentación, salud y educación. Como se ha manifestado, Ecuador ha sido permeado por una diversidad cultural y debe garantizar procesos de inclusión concretos, sobre todo desde el ámbito de la ciudadanía. Para Ramírez (2016, 78), este reconocimiento es la antesala al ejercicio pleno de los deberes y derechos que tienen todas las personas sin importar su estatus legal.

### CONEXIÓN CON REDES SOCIALES

Retomando el testimonio de Patricia, su familia es de tipo nuclear, está compuesta por su esposo (Pedro) y sus dos hijos (Rosa y Héctor). Después de un año de trabajo juntaron dinero para pagar el viaje de sus hijos a Ecuador y reagruparse como familia. En febrero de 2019 se reunieron y actualmente viven en el sector de Solanda, al sur de Quito.

Encontrando solidaridad entre nosotros, siempre hay un amigo del amigo que te ayuda a resolver algún problema sin conocerte. Entonces eso es algo que a mí también emocionalmente me ha pegado mucho pues [...]. Porque de pronto ese acto, yo vendo un yogur, así mis amigas no necesiten tomárselo ellas me compran uno, porque me ayudo con las ventas. Entonces me ayudan comprando, aunque no me paguen inmediato, me pagan el jueves. No importa, me están ayudando, entiendes. Este es un tema que me ha pegado mucho [...]. Mejor no te digo [...], a ver, a veces he sentido xenofobia, más ayuda te da un venezolano que el ecuatoriano. (Patricia 2022, entrevista personal)

Patricia trabaja seis días de la semana, su objetivo es ayudar a su esposo con los pagos del hogar. Para ella, la solidaridad que ha encontrado

en sus compatriotas le ha fortalecido emocionalmente y le permite generar ingresos. Por ello, un factor común en las personas entrevistadas es reconocer la ayuda que reciben por parte de familiares, amigos o conocidos que arribaron previamente a Ecuador. Esta solidaridad trasciende la compra o venta de productos entre connacionales y se adscribe a los ámbitos de la residencia y guía institucional para realizar trámites judiciales e incluso orientación laboral. Lamentablemente, en esta narrativa se evidencia que la sociedad ecuatoriana ejerce actos o expresiones de xenofobia.

En esta misma perspectiva se recupera el testimonio de Johana. Los primeros en llegar a Ecuador fueron Ramona y Rodolfo; la primera es su madre y trabajó en Venezuela como enfermera, mientras que Rodolfo, su pareja, se desempeñaba como chofer. Al llegar a Ecuador su madre trabajó en actividades de cocina y limpieza en un restaurante al sur de Quito; y Rodolfo, como asistente en una funeraria en el norte de la capital.

Primero llegó mi mamá y el papá de los niños, buscaron trabajo por medio de otros amigos que ya estaban acá. Mi mamá se ubicó en el local de venta de pollos asados y Rodolfo ayudando en la funeraria. Hacía todo lo que era recibir a las personas, arreglar las flores, cuidar que el local esté limpio, lo mismo cuando ya se retiran todos. Todo debía quedar limpio, a veces le ayudaba en eso [...]. Vivían con otros venezolanos por la calle Larrea, es ahí cerquita del IESS. Entonces cuando llegué fui allá a buscar trabajo. Rodolfo sabía que ahí [...] podía ubicarme. [...] Fue casi al año que pudieron traerme con los niños, buscamos otro lugar para estar todos y nos avisaron del sur, es más económico los arriendos y fuimos para la Ferroviaria Alta. (Johana 2022, entrevista personal)

Para Johana la ayuda de sus amigos y conocidos venezolanos fue fundamental, ya que permitió que su madre y su pareja pudieran encontrar trabajo, además que los albergaron hasta que pudieron independizarse económicamente. Debían pagar por la estadía y los servicios básicos (agua, luz e Internet). Una vez juntado el dinero rentaron un minidepartamento y pagaron el viaje de Johana y sus dos hijos, Etelvina, de trece años, y Sergio, de seis años. Es así que la migración se presenta como un escenario que permite reconstruir interacciones sociales y culturales entre ciudadanos venezolanos y reafirmarse como parte de una misma identidad.

Vista así, la migración venezolana conlleva un sentido positivo. Por un lado, actúa como una muralla que evita procesos de exclusión, esto es, precarizar aún más situaciones personales o familiares; y, por otro, ha permitido crear espacios de participación, integración e identificación. Desde el trabajo en familia, secundado por redes sociales, las personas migrantes han podido contrarrestar desigualdades y fortalecer aspectos cognitivos y emocionales. Además, por medio de ellas pueden acceder a recursos y oportunidades y, por tanto, mejorar sus condiciones de vida. En tal sentido, han logrado una inclusión efectiva entre los miembros de una misma nacionalidad y familia y, por ende, la concreción de una migración menos conflictiva.

Recapitulando, las personas migrantes venezolanas no han logrado una inclusión eficaz en el ámbito de la utilidad social, la igualdad y el reconocimiento. Un factor que se presenta como eje de la exclusión es su condición migratoria, por ende, sus condiciones de vida son precarias, hecho que fortalece asimetrías sociales e inequidades, sobre todo en aquellos que están obligados al trabajo independiente y que son, lamentablemente, la mayoría. A pesar de ello, el trabajo de los progenitores venezolanos ha garantizado la subsistencia y adaptación de sus familias, desde luego, sujetas a ciertas limitaciones. No obstante, el valor de la solidaridad ha actuado como una fuerza de torque para mover el sentido de pertenencia e identidad a una misma nacionalidad, la venezolana.

## EXPERIENCIAS DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

### ELLOS Y NOSOTROS

El siguiente testimonio es de Alfonso. Tiene once años y es hijo de Lorenzo y Amelia. Él llegó a Ecuador junto con su familia en enero de 2019, vive en el barrio El Tránsito, ubicado en la parroquia de Chillogallo, sur de Quito. Está en sexto año de educación básica en una institución educativa ubicada en el mismo sector de la vivienda. Su pasión es el fútbol, por ello, dos veces por semana y en horarios de la tarde, acude a una escuela formativa en la parroquia La Magdalena, sur de Quito.

Todos activaban las cámaras y a veces apagaban, la profesora se enojaba y pedía que encendamos, divertido, todos reíamos. Nos daba tiempo para

hacer trabajos y en la tarde presentábamos [...], ahora voy a la escuela yo mismo. Por el momento no tengo amigos en la escuela, pero tengo un amigo en el fútbol que es como yo, venezolano. A veces, él y yo jugamos. Sí, nos llevamos bien [...]. No me llevo muy bien con los niños de la escuela, porque son muy diferentes a mí, porque a ellos les gusta una clase de juegos. Entonces, yo tengo que jugar esos juegos para agradarles [...] y eso no me gusta. A veces, voy a buscarle a mi amigo venezolano para estar con él. (Alfonso 2022, entrevista personal)

Un aspecto importante que Alfonso expone en su testimonio es mirar a la educación por fuera de los límites que la ciñen, exclusivamente, a procesos de enseñanza-aprendizaje, para asumirla como un espacio de convivencia, relacionamiento y de conflicto entre pares. Cabe señalar que, en Ecuador, la educación básica y el bachillerato tiene una duración de doce años, tiempo suficiente para crear lazos de amistad y compañerismo. Empero, para Alfonso la convivencia no ha sido fácil, hecho que responde a dos factores: por un lado, hasta enero de 2022 las clases se mantenían en la virtualidad, de ahí que el relacionamiento con sus compañeros de clase era nulo y se limitaba a su círculo familiar. Con el retorno de la presencialidad y del relacionamiento directo no ha logrado una interacción eficaz. Esto se debe a que existen tensiones entre Alfonso y sus compañeros, que se circunscribe a la dinámica del juego.

Por otro lado, es importante mirar el rol que tiene la cultura en los procesos de inclusión, es decir, el juego se presenta como un proceso aprendido localmente, por tanto, implica el predominio cultural frente al migrante. En este escenario, el testimonio de Alfonso lleva implícito la presión que tiene el migrante para adaptarse culturalmente «para agradarles», es decir, es consciente de que tiene una imposición y acepta participar del juego. Creemos que esto se realiza para agradar a sus compañeros, aunque sea explícito el «no me gusta». Hasta marzo de 2022, fecha en la que concluye la recolección de datos para esta investigación, Alfonso asistió aproximadamente treinta y cinco días a su escuela y aún mantenía problemas de relacionamiento, de esta forma buscó formar parte del equipo de fútbol para el próximo campeonato interno y de esta manera intentó relacionarse e incluirse en la dinámica de la escuela y de sus compañeros de clase.

El siguiente testimonio es de Carlos, tiene quince años y es el hijo mayor de Kevin y Delia. Vive en Ecuador desde el año 2019, su casa

está ubicada en la comuna Chilibulo-Marcopamba, sur de Quito. La institución educativa a la que asiste está ubicada en la parroquia La Magdalena y cursa el décimo año de educación general básica.

Es superchévere Ecuador, hay todo. La vez que fui con mi madre a un mercado me impactó, había de todo, eso en Venezuela no es común. Eso me gusta mucho, hay alimentos que nosotros no teníamos y son ricos [...]. Tuve un roce, una vez un chico me dijo *veneco*, no me gusta que me llamen así. Mi madre nos ha dicho, siempre debe ser respetuoso y educado con el resto de personas. Entonces, con educación [...] y muy amable, le pedí que no me diga así [...]. ¿Por qué? Es como que hiciera algo feo, me entiende [...], es para referirse desde lo malo [...], nada, la verdad fue una vez y nada más. Somos amigos [...], me llevo bien con mis compañeros y en general con todos. (Carlos 2022, entrevista personal)

Como se refirió anteriormente, la cultura es un eje importante en la inclusión, su predominio en el contexto local implica la reproducción de prácticas, sean positivas o negativas, una de ellas es la adjetivación verbal. Esta calificación para Carlos tiene una representación de lo negativo, de ahí que, frente a la estigmatización ejercida por su compañero, él demanda respeto a su identidad. Sin duda, Carlos tuvo las herramientas y la capacidad de saber qué hacer frente a la adjetivación; desde entonces la relación con sus compañeros se ha desplazado de una convivencia pacífica a la amistad. Desde otra perspectiva, dicha adjetivación desvela la posibilidad de que en la sociedad ecuatoriana se construya un discurso negativo del migrante, por ello, Carlos lo asume como una ofensa. Además, el testimonio evidencia un factor preponderante en la migración venezolana: la falta de alimentos. Otro de los cambios que viven los migrantes en los países de acogida es la adaptación a las costumbres gastronómicas.

El siguiente testimonio es de Etelvina, tiene trece años y vive en Ecuador desde el año 2018. Actualmente, su vivienda está cercana a la unidad educativa en la que cursa sus estudios, misma que está ubicada en el sector de la Ferroviaria Alta, sur de Quito. Los fines de semana ayuda a su madre (Johana) en trabajos de limpieza y arreglos de jardín, actividad que realizan en los valles cercanos a la capital.

Hicieron un grupo de WhatsApp y todos ingresamos, formábamos los grupos y el representante entregaba los nombres a la docente. Ahí hice

amigos y empezamos hablar para ayudarnos con tareas y trabajos que pedían exponer [...]. En Navidad nos reunimos con mi grupo y fuimos a la Jota [...]. Entonces no tuve ningún problema con nadie [...]. Me preguntaban al inicio sobre mi país, querían saber si es como dicen. Les dije lo difícil que es comprar alimentos, mi papá no tenía trabajo y no teníamos para nada, tampoco hay medicinas y eso hizo que mis papás migren [...], ya estar en el colegio ha sido lo mejor. Yo quería estar ya ahí, porque es feo estar solo en casa y, sobre todo, mi Internet no ayudaba [...]. A ver, algo nuevo es el momento cívico, me cogió en pausa, no sabía la letra [...], me quedo en silencio, pero estoy aprendiendo [...]. No, para nada, nadie me ha pedido, es por cuenta propia que quiero cantarlo [...]. No estuve de acuerdo cuando mis padres me dijeron que viajaríamos a Ecuador, pero ahora comprendo que fue bueno migrar. Aquí es mejor. (Etelvina 2022, entrevista personal)

Para ella el relacionamiento con sus compañeros de clase ha sido a partir de la realización y presentación de trabajos grupales, así interactuó con sus pares desde la virtualidad, relación que trascendió a la presencialidad. Esta última le ha permitido poner fin a problemas de conectividad y tenencia de dispositivos tecnológicos, puesto que las clases recibía desde el celular de su padre y con un Internet que en ocasiones no permitía una conectividad estable. Este testimonio ilustra la visión que tiene Etelvina sobre el contexto social venezolano y de las problemáticas que enfrentan sus connacionales. Es así que califica como positiva la decisión tomada por sus padres de buscar mejores condiciones de vida para su familia.

Adicionalmente, el testimonio evidencia cómo el contexto social y cultural incide en la redefinición de la identidad del migrante. Para explicar, las sociedades de acogida se presentan como instancias que tienen símbolos, tradiciones y creencias propias y, con el relacionamiento, inciden en el migrante. El Himno Nacional de Ecuador se presenta como símbolo y referente de la identidad nacional, ante ello las personas migrantes tienen dos opciones: una de ellas la representa Etelvina, quien de forma consciente participa en el proceso de aculturación a través de un símbolo nacional, la otra opción la personifica Alfonso, en función del juego, muestran renuencia y buscan otros mecanismos de inclusión.

Ante lo descrito, se ponen de manifiesto dos posiciones: ellos y nosotros, los primeros signados a estudiantes venezolanos, que plantean



estrategias de inclusión a la cultura local; los segundos, representados por NNA ecuatorianos, quienes asumen una posición de mayoría cultural que se expresa desde el juego, la adjetivación y los símbolos patrios. Por lo que los procesos de inclusión no son sencillos, puesto que el relacionamiento se ejerce a través de una estructura cultural predominante y reproduce desigualdad. Esto da cuenta de que el predominio cultural también se expresa en el contexto escolar, por ello, Alfonso y Etelevina de forma inconsciente o voluntaria participan en un proceso de aculturación, es decir, paulatinamente adoptan rasgos culturales e identitarios de la sociedad de acogida.

En el caso de Carlos trasluce una construcción negativa del otro, es decir, en la sociedad ecuatoriana podrían existir discursos y representaciones que discriminan y excluyen a la diversidad cultural. En este escenario, el predominio cultural se muestra a partir de imponer prejuicios y estereotipos por su condición migratoria. Por esto se plantea la necesidad de una inclusión educativa en igualdad de condiciones entre nacionales y extranjeros. Por tal motivo, es importante que los procesos educativos salvaguarden procesos interculturales y reconozcan la diversidad cultural que actualmente asiste a sus aulas escolares.

### NUEVOS TEXTOS, NUEVOS CONTENIDOS Y EXPECTATIVAS ESCOLARES

El siguiente testimonio es de Rosa, tiene catorce años y vive en Ecuador aproximadamente tres años. Es la hija mayor de Pedro y Patricia, estudia en una unidad educativa ubicada en la parroquia Marquesa de Solanda, sur de Quito. Está cursando el noveno año de educación general básica.

He aprendido bastante, pero sigo sin familiarizarme con muchas cosas de aquí [...], un ejemplo: las clases de Estudios de Sociales son distintas a las que veíamos, allá todo es sobre Venezuela, en cambio aquí el libro es de todo. En los tres primeros bloques vimos la conquista de América, las revoluciones y guerras por buscar la independencia, todo eso. (Rosa 2022, entrevista personal)

En este mismo sentido Carlos manifiesta:

Sí, es diferente. Todo es sobre nosotros y lo que es el socialismo [...]. Aquí todo es diferente. Hemos visto lo que es las revoluciones, la Primera Guerra Mundial y los efectos. Después está lo que es las migraciones.

Expusimos con mis compañeros sobre la migración venezolana [...], revisamos en Internet toda la información que había [...], después está lo que es la Constitución [...]. Son cosas bien diferentes. Sí, me gusta. (Carlos 2022, entrevista personal)

Sin duda, entre Ecuador y Venezuela existe una disparidad en los contenidos relacionados con las ciencias sociales, puesto que dependen de la propuesta educativa y del proceso de aprendizaje que estos Estados buscan entregar a sus ciudadanos. Por tanto, los estudiantes venezolanos en el sistema educativo ecuatoriano se enfrentan a nuevas realidades, estas les permiten conocer y analizar problemáticas diferentes a las de su país de origen. Como consecuencia, sus saberes y particularidades atraviesan por un proceso que transita desde el desconocimiento al conocimiento. Visto así, los estudiantes en condición de movilidad humana atraviesan por un proceso de inclusión a nuevos aprendizajes.

Otro factor destacable en el testimonio es el rol que desempeña el docente frente a la presencia de una diversidad cultural que en las aulas deben asumir el reto de la capacitación o formación pedagógica en función de la interculturalidad (Jordán 2007, 60). De modo que, frente a exposiciones o posibles cuestionamientos sobre el tema migratorio, pueda minimizar los efectos negativos en el aula y el estudiante. Se trata de que impulse y fortalezca a partir de herramientas pedagógicas y de la experiencia migratoria del estudiante una interacción pacífica y respetuosa por parte del alumnado. Esto da cuenta de un momento necesario en la educación, la interculturalidad debe dejar de ser vista únicamente desde el factor étnico-cultural y asumir su proyecto, contacto e intercambio entre culturas fundamentada en el respeto, la igualdad, el reconocimiento de las diferencias y el diálogo (Walsh 2009b, 41-2).

Frente a la presencia paulatina de alumnos venezolanos en las aulas, la educación ecuatoriana está frente a un momento histórico: asumir una posición crítica de la interculturalidad en los procesos educativos. Como señala Walsh (2009b, 201), el problema no es la diversidad, sino la estructura cultural que jerarquiza y racializa. De esta forma, los testimonios ofrecidos muestran otro escenario de inclusión; si bien el patio se presenta como un lugar de inclusión, las aulas mediadas por los textos son otra instancia. Por ello, es necesario que los textos y sus contenidos no promuevan predominios culturales, menos aún muestren

estereotipos o prejuicios sujetos a la movilidad humana, sino relaciones de respeto, igualdad y equidad.

Un elemento adicional encontrado en el desarrollo de las entrevistas es la apreciación que la educación ecuatoriana es flexible. Si bien no es una idea generalizada, es importante evidenciarla. Carlos y su padre (Kevin) sostienen que:

Sí, lo he notado. Aquí son un tanto más flexibles [...], dan más oportunidades. Ejemplo, cuando hay alguna prueba, en caso de fallarla te permiten recuperarla y tener más puntuación; o en alguna tarea, si no lo hiciste en esa ocasión que debías hacerlo, te dan aún más tiempo para poder hacerla. Allá no es así, tienes un plazo y debes cumplirlo, si no lo haces tienes la calificación que mereces. (Carlos 2022, entrevista personal)

Sí, hay una diferencia en la educación de aquí y en la de Venezuela. Creo que talvez no son tan exigentes como en Venezuela, como que son un poquito más flexibles. Desde mi modo de ver es malo, porque afecta en mi hijo [...]. ¿Cómo le explico? No va a aprender cosas que le ayudarán para ir a la universidad, porque con lo mínimo puede pasar a otro año. Así no se logra buenos profesionales y menos un buen trabajo; pero, bueno, por ahora está ya en los estudios. (Kevin 2022, entrevista personal)

El ingreso de NNA venezolanos al sistema educativo ecuatoriano conlleva que sus progenitores y los mismos estudiantes realicen una comparación y distinción entre los dos procesos educativos. Por lo cual emergen al menos dos posiciones en los testimonios: la exigencia y el aprendizaje. La primera se refiere a la necesidad de establecer mecanismos que permitan crear el valor de la responsabilidad en los estudiantes, es decir, cumplir las tareas asignadas en los plazos establecidos. Desde una perspectiva a largo plazo, esta cualidad no solo se adscribe a las tareas, sino que permite crear autonomía y cumplir con los compromisos adquiridos por los estudiantes. Ciertamente la comparación realizada por Carlos permite entrever un sistema educativo venezolano más exigente con sus estudiantes.

Adicionalmente, el testimonio del padre complementa lo expresado por Carlos, esta flexibilidad reduce la capacidad de aprendizaje en su hijo. Por esto, se limita el acceso al conocimiento, hecho que minimiza la capacidad de ingreso a la universidad. Esta parte del testimonio muestra un factor preponderante en la migración de los progenitores venezolanos: el acceso a la educación de sus hijos para acceder a mejores

condiciones de vida. Por otro lado, pone en la palestra la aprobación del ciclo escolar ecuatoriano: para Kevin se adscribe a una nota cuantitativa mínima, hecho que perjudica la formación de buenos profesionales. Esta segunda posición muestra y ratifica la expectativa que tienen los padres migrantes de la educación en sus hijos, es decir, asocian a la educación con el profesionalismo y mejores condiciones de vida.

En este contexto, se les preguntó sobre las motivaciones que tiene cada uno de los entrevistados para asistir a los centros educativos. Efectivamente, las palabras expresadas por Carlos y Etelvina, citadas a continuación, muestran a la educación como un proceso que les permitirá mejores condiciones de vida.

Sí, me gusta estudiar. Mi papá es exigente, siempre está ahí [...]. Mi idea es ir a la universidad. Me gusta lo que es tecnología, lo de computadoras y de Internet [...]. Quiero ser ingeniero, para buscarme un trabajo y ayudar en casa [...], se debe estudiar bastante, pero con eso puedo tener un trabajo. (Carlos 2022, entrevista personal)

Quisiera ser doctora, para trabajar en hospitales [...], sería algo increíble, igual que mi abuela, trabajar en un hospital. Pero no sé si sea fácil [...]. ¿Para qué? Para poder apoyar a mis papás y a mi abuelita. No tenemos dinero y a veces no podemos pagar el arriendo o el Internet [...], siempre me dice mi mamá que estudie para no vivir lo que estamos pasando. (Etelvina 2022, entrevista personal)

Estas narrativas son un reflejo de la realidad que viven diariamente muchas de las familias venezolanas frente a la ausencia de recursos económicos para cubrir sus necesidades básicas. Por ello, la educación es un recurso importante en perspectiva para mejorar sus condiciones de vida en el mediano plazo.

## EL FACTOR COMÚN

El ingreso de los participantes de esta muestra a las instituciones educativas se debe a la promulgación del Acuerdo Ministerial n.º 00025-A-2020, puesto que no contaban con documentos de identidad y récord académico. La asignación de cupos se realizó por medio de un examen de ubicación, que les permitió ubicarse en el grado escolar que les correspondía. Sin embargo, en todos los actores de la muestra hay discontinuidad educativa, debido a la decisión de migrar de sus progenitores y la ausencia de récord académico retrasaron al menos

un año escolar, es decir, cursan un grado inferior al que deberían en función de su edad.

El primer año lectivo de Alfonso, Rosa, Carlos y Etelvina en el sistema educativo ecuatoriano fue en el año 2020-2021, mientras se mantenían restricciones por la pandemia de COVID-19 y las clases se daban de manera virtual. Además, todos ellos vivían o se mudaron cerca de los centros educativos, hecho que responde a dos factores: a la asignación de cupos, es decir, el estudiante que viva en la misma zona de la institución educativa y que demande un cupo tendrá preferencia en la asignación; y a lo económico, que permite disminuir el pago de transporte o recorrido.

Otro elemento común es la ausencia de protocolos de bienvenida en las instituciones educativas a las que asiste la muestra de esta investigación. Alfonso y Rosa expresaron no haber tenido una bienvenida. Respuestas similares encontramos en los otros entrevistados.

Me acompañó mi mamá y fuimos caminando porque está cerca [...], no la dejaron entrar, ingresamos nosotros. Hay bastantes estudiantes en mi aula, una chica también es venezolana. No, ninguna cosa. Hablaron por micrófono, después fuimos a los paralelos y comenzamos. (Alfonso 2022, entrevista personal)

Nada, pidieron mantener la distancia en las aulas y en los patios. Hablaron también sobre las normas para evitar el contagio. Después esperamos varios minutos hasta que nos asignen un aula [...]. ¿Qué debían decir? Ah. No dijeron nada de nosotros. (Rosa 2022, entrevista personal)

Debe señalarse que el ingreso de estudiantes en condición de movilidad humana a centros educativos implica el encuentro con la institucionalidad ecuatoriana, es decir, con la comunidad educativa. Por tanto, este encuentro debería caracterizarse por ser empático y afable, valores que permitirían mejores relaciones entre migrantes y la institucionalidad. Cabe mencionar que uno de los principios del Sistema Nacional de Educación es el respeto a la diversidad, expresada, entre otros, en la condición migratoria (EC 2021a, 13). Este postulado se puede evidenciar a partir de ciertas prácticas, como el reconocimiento, empero, la diversidad cultural representada por estudiantes venezolanos es invisibilizada y asumida como parte del grupo de ecuatorianos. Sin duda, esto tiene una connotación que puede calificarse como violencia simbólica, puesto que son excluidos de un reconocimiento y asumidos como parte de la cultura dominante.

Es imprescindible anotar que tres de los cuatro niños y adolescentes que participaron en esta muestra colaboran con sus padres en los trabajos que realizan. Ayudan en las ventas, la limpieza y la jardinería o cobran por los productos que venden sus progenitores. Ante este panorama, la economía de cada familia es precaria, de ahí la necesidad de pensar como Estado y gobierno en mecanismos o estrategias de legalización. Sin duda esto contribuiría a que ellos en el futuro no se conviertan en mano de obra mal remunerada.

A modo de colofón, en este capítulo se ha pretendido mostrar la experiencia de inclusión educativa de NNA venezolanos en instituciones escolares de tipo fiscal. La investigación muestra que han existido momentos de tensión y conflicto en función de la identidad; a ello se suman ciertas prácticas de violencia simbólica, aculturación y procesos de inclusión a nuevos aprendizajes. Esto evidencia que la inclusión de personas en condición de movilidad humana no depende únicamente de factores jurídicos, de ahí que la convivencia, el modelo educativo e incluso su reconocimiento se presentan como escenarios que demandan una perspectiva intercultural.

Por otro lado, la investigación evidencia que esta ola migratoria ha permitido la reunificación familiar de NNA con sus progenitores. Asimismo, muestra que padres y madres venezolanas no han logrado una inclusión eficaz, hecho que responde a su condición migratoria y los adscribe a una inequidad salarial. Lamentablemente, en algunos testimonios se pudo registrar que la sociedad ecuatoriana muestra actos de xenofobia hacia la población venezolana. En la actualidad, esta población representa la mayor diversidad cultural en las aulas ecuatorianas, por ende, las instituciones educativas asumen un rol fundamental, deben ejercer procesos de inclusión cimentados en el reconocimiento y la igualdad.

## LA INTERCULTURALIDAD COMO RETO EDUCATIVO EN LA MIGRACIÓN

Frente a la presencia de NNA venezolanos, el Estado y la sociedad ecuatoriana deben asumir el desafío que esto conlleva, sobre todo desde el ámbito educativo. Sin duda, Ecuador ha realizado esfuerzos significativos para la inclusión educativa de personas en condición de

movilidad humana. Empero, es necesario plantear otros ámbitos en la inclusión, comenzando por el propio modelo educativo. En ese sentido, es imperante esbozar y conocer *grosso modo* las experiencias de inclusión a partir del modelo intercultural y ceñido a la migración.

El concepto de interculturalidad ha sido abordado por distintos autores, no obstante, es importante destacar los aportes de Catherine Walsh, dado que sus investigaciones se adscriben al contexto latinoamericano. Para la autora, la interculturalidad es el contacto e intercambio entre culturas en términos equitativos y de igualdad. Su eje transversal es promover relaciones positivas, es decir, confrontar el racismo, la exclusión y lo hegemónico, de ahí que por medio de instituciones sociales se busca un convivir en respeto y legitimidad (Walsh 2009b, 41).

Desde luego, la escuela ecuatoriana no es la misma de años anteriores, la presencia de NNA venezolanos la reafirma como un espacio intercultural no solo ceñido a lo étnico, sino también a la migración. El relacionamiento de estudiantes ecuatorianos con sus pares venezolanos debe pensarse desde el ámbito de la interculturalidad, puesto que se ciñe al contacto e intercambio entre culturas distintas. La escuela se presenta como el espacio social para promover relaciones equitativas y de igualdad, por tanto, es una institución para confrontar lo hegemónico o lo dominante, la cultura blanco-mestiza. Esta última expresada a través de elementos simbólicos, hábitos, tradiciones, lenguaje o conocimientos.

Lo anterior explica la necesidad de franquear los límites de la funcionalidad y asumir la interculturalidad desde lo crítico. De acuerdo con Walsh (2009b, 204), implica posesionarla como herramienta, estrategia y manifestación, es decir, una manera distinta de pensar y actuar a lo monocultural y hegemónico. En tal virtud, no debe ceñirse únicamente a la EIB, sino ampliar a los excluidos en las estructuras educativas, disciplinares o de pensamiento. Por esto, no solo implica una relación entre culturas, es también enfrentar y transformar instituciones que siguen posicionando prácticas y pensamientos coloniales y excluyentes, siendo la escuela uno de los aparatos ideológicos más potentes de los Estados para mantener el *statu quo* imperante.

Para Torres Cuevas (2019, 158-9), los límites y desafíos para ejercer un enfoque intercultural en el marco de la migración Sur-Sur, en este caso adscrita a la sociedad chilena, responde a tres factores: base

colonial de la educación, predominio de una identidad nacional y racismo epistémico. Para explicar, el Estado chileno ha utilizado los centros educativos para asimilar a la población mapuche, hecho que se realiza por medio de saberes, valores y lengua. Así, las instituciones educativas han impuesto una forma de hablar, teorizar y vivir en sociedades que deslegitiman y marginan a las culturas o grupos subordinados.

En cuanto al predominio de la identidad nacional, la diseminación de la chilenidad a grupos subalternos, por medio de la Iglesia, la literatura, la guerra y la educación promueve el fortalecimiento de la homogenización cultural e identitaria. La escuela juega un papel fundamental, por medio de ella se consolidan valores, símbolos y héroes que permiten asimilar al indígena, campesino, migrante y afrodescendiente. Por su parte, el racismo epistémico se refiere a la base eurocéntrica que se adhiere a los conocimientos educativos que excluyen a los saberes de los contextos indígenas, rurales y campesinos, calificándolos de mágicos y no científicos. De esta forma, el currículum escolar replica la superioridad del conocimiento occidental eurocéntrico sobre culturas subalternas (Torres Cuevas 2019, 160-1).

El reto es interculturalizar la educación, es decir, se debe cuestionar colonialismo, racismo y xenofobia con la finalidad de materializar un proceso educativo que responda a las características de las presentes generaciones. Para ello, es necesario consolidar en los estudiantes el aprendizaje de competencias interculturales, esto les permitirá desenvolverse en diferentes contextos, sea a nivel local o global. Asimismo, debe aportar a un diálogo entre sujetos culturalmente distintos, cuyo resultado sea mejorar la calidad de vida de los miembros de la sociedad y que están atrapados en imaginarios racistas, discriminatorios, excluyentes y xenofóbicos. Además, es necesario asumir una posición crítica desde los actores de la educación: autoridades, directivos y profesores deben revertir lo homogenizante para responder a una inclusión efectiva (Torres Cuevas 2019, 162).

En este contexto, como señala Armijos Robles (2021, 33), los procesos de enseñanza y aprendizaje tienen como actor principal al docente, es el creador de estrategias para la integración o inclusión, sabiendo que no existe la guía eficaz o el manual perfecto. Su rol en este enfoque demanda un proceso de transición, que va desde el ejercicio de un aprendizaje tradicional al de asumir un compromiso innovador y



creativo. Para la autora, se trata de que sea un puente entre los saberes y los conocimientos previos y los que están por adquirir en las sociedades de acogida, de ahí que asuman ciertas características como las siguientes: crean ambientes de respeto y no de autoridad; su intervención en el proceso de aprendizaje es indirecto; generan conocimientos significativos y no memorizados; son emotivos, tolerantes y comunicativos ante las necesidades del estudiante; promueven la evaluación y autoevaluación; fomentan la solidaridad, el trabajo en equipo y la colaboración.

Ejercer el rol de docente en contextos de migración e interculturalidad demanda una formación y un desarrollo de competencias. Para Jordán (2007, 69-73) las dimensiones cognitivas, técnica y actitudinal se presentan como una alternativa. La primera se refiere a conocer el entorno cultural del estudiante migrante, sea desde el ámbito familiar, escolar o social. Esto permitirá remover o transformar esquemas mentales adquiridos de forma acrítica. La segunda se relaciona con la adquisición de competencias técnicas y pedagógicas, es decir, debe estar preparado para delimitar contenidos, elaborar planes de acogida y proponer estrategias para el éxito escolar. La tercera, según Leiva Olivencia (2012, 6), es la receptividad que asume el docente frente a la diversidad, representada en el estudiante migrante. Por esto se adscribe a las actitudes y valores educativos que ejerce en el aula.

Una discusión que también se adscribe al contexto de interculturalizar la educación es la perspectiva curricular. Como señala Poblete Melis (2018, 53), el currículum es una vía de expresión de la cultura dominante, por medio de este se expresan conceptos y situaciones que permiten la homogenización, «hecho que disminuye la posibilidad de concretizar una sociedad intercultural». Según este autor, es necesario desarrollar acciones e iniciativas que fomenten el valor de la diferencia y trascendencia de los enfoques tradicionales, como las contribuciones, acciones que abogan por la incorporación de festividades y celebraciones; adicionalmente, permiten incluir contenidos culturales, conceptos y temas, sin alterar la estructura curricular. Hablar de transformación es instar el cambio en el paradigma y en las ideas básicas de la educación, donde la acción crítica demanda capacitar al estudiante para asumir una posición frente a conceptos, problemas y temas estudiados.

Por lo dicho, Poblete Melis (2018, 56) plantea tres categorías para abordar la diferencia, representada por niños y niñas migrantes, estas

son estrategias, adaptaciones curriculares y desafíos para sus adaptaciones. Así, una primera estrategia emerge después de analizar el perfil del estudiante migrante y es la adaptación curricular realizada por los docentes. Esto significa que, en determinadas asignaturas como Historia y Geografía, se han introducido contenidos en función del contexto social y cultural del estudiante. Dicha acción es positiva, sin embargo, puede representar un sesgo desde la visión del docente, puesto que puede proyectar sus creencias en el proceso educativo.

Una segunda estrategia es el sello intercultural, es decir, actividades relacionadas con el arte y la cultura de los países de niños y niñas migrantes. Estas acciones tienen como objetivo visibilizar a las comunidades y familias migrantes e incentivar el sentido de pertenencia hacia el centro educativo. La tercera estrategia se ciñe a gestionar encuentros interculturales entre niños y niñas locales y extranjeros, abordando temáticas en función de sus países de origen para despertar interés en ellos y evidenciar la diversidad cultural de otros contextos, generando una mirada respetuosa a la diversidad (Poblete Melis 2018, 57-8).

En esta misma línea, el trabajo de Armijos Robles (2021, 43-4) en el contexto ecuatoriano muestra estrategias y recomendaciones que realizan docentes en torno a la educación intercultural y la migración. La educación debe ser un proceso de aprendizaje y no de memorización, sobre todo, debe permitir a los estudiantes desarrollarse en plenitud. Para ello son necesarios aprendizajes en función de la problematización del entorno: dramatizar las realidades para generar y estimular su comprensión, activar el uso de audiovisuales y de tecnologías de la información y comunicación para entender las realidades de los otros y desarrollar proyectos grupales para estimular el trabajo en equipo y promover la investigación.

En el ámbito de los desafíos es de suma importancia realizar cambios estructurales a los planes curriculares, transversalizando la inclusión en toda su diversidad, más aún en niños y niñas en condiciones de movilidad humana, respetando sus culturas en cada momento de la enseñanza-aprendizaje: metodología, tipo de ejercicios, actividades transversales, extracurriculares y evaluación, logrando una visión 360 de las diversidades humanas (Poblete Melis 2018, 60).

El cambio de paradigma confronta al modelo hegemónico y promueve relaciones de igualdad en las instituciones educativas. El proceso

demanda estrategias basadas en el respeto a la diversidad. Se trata de facilitar estructuras que permitan el encuentro, el diálogo y el respeto por las diferencias, un movimiento en la educación que cuestione los modelos sociales, políticos y culturales con arraigo asimilacionista. Es necesario trascender posiciones étnicas y reivindicativas, de ahí que la política educativa homogenizante debe ser revertida por un proceso educativo crítico que invierta energía en la creación y no en la exclusión.



# CONCLUSIONES

---

Esta investigación buscó analizar a la educación por fuera de los límites pedagógicos y metodológicos que se ciñen a los procesos de enseñanza y aprendizaje. No por ello dejan de ser importantes, todo lo contrario, se propone mirar a la educación como una institución en la que inciden factores externos y que en ocasiones son determinantes para realizar reformas o cambios a sus modelos. La migración es ese factor taxativo que demanda una irrupción en el modelo intercultural ceñido exclusivamente a lo étnico. Un factor relevante en este trabajo ha sido considerar los relatos expuestos por los actores: progenitores y NNA cuyas voces han sido acalladas frente a las narrativas de «expertos» o de autoridades.

Se ha identificado que la inclusión de estudiantes adscritos a diversidades culturales en la sociedad americana y ecuatoriana es por medio del modelo educativo denominado *interculturalidad*. Si bien en cada una de ellas se ha adaptado a diferentes grupos poblacionales, su finalidad es la misma: la asimilación. Entonces, frente a los relatos expuestos en escuelas o colegios, se presentan como un espacio de interacción, pero a la vez de aprendizajes, de ahí que, a través de la política educativa, se plantea una igualdad, pero el modelo impregna una asimilación. En este sentido, el rol que asumen los centros educativos para el Estado permite la asimilación por medio del currículum, la lengua y la difusión de valores y símbolos.

El estudio sostiene que la asimilación, desde las narrativas expuestas por las personas participantes, se ejerce desde el predominio cultural y se evidencia desde tres ámbitos: el juego, el discurso y lo simbólico. El juego es el medio de la interacción entre pares nacionales y extranjeros, en un determinado espacio y tiempo, como el patio y la hora de recreo. De este modo prevalece la superioridad cultural de la sociedad de acogida y se genera un proceso de aculturación voluntaria, como en el caso de Etelvina, o con renuencias, como en el caso de Alfonso. Lo simbólico es ejercido desde la lógica de la identidad nacional, es decir, desde una pertenencia territorial: la ecuatoriana (Ayala Mora 2017, 148; González Terreros 2011, 53). Los relatos denotan la posibilidad de una construcción negativa de la identidad venezolana, como el diminutivo *veneco*, que puede estar permeada por una narrativa estereotipante que causa conflictos.

Desde el ámbito de lo formativo, los relatos permiten argüir que se genera una inclusión, es decir, los estudiantes migrantes se enfrentan a nuevos contenidos y generan nuevos conocimientos. Visto así, esta inclusión demanda un cambio en el currículum escolar, puesto que se debe generar un plan de estudios que se ciña a la nueva realidad de las escuelas ecuatorianas. En esta línea, la investigación coincide con lo planteado por Armijos Robles (2021, 69): se requiere un currículum intercultural no solo para las instituciones bilingües, sino que debe estar en concordancia con los nuevos contextos interculturalmente diversos.

El sistema educativo ecuatoriano se encuentra frente a un nuevo desafío: la inclusión de migrantes. Como se mencionó al inicio, esta investigación no pretende discutir a la interculturalidad *per se*, sino mostrar lo que implica ejercerla en los procesos educativos, desde una posición crítica, desde las vivencias de las y los actores implicados en el fenómeno migratorio. A través de la literatura invitada se logra identificar que la interculturalidad crítica es una alternativa en el proceso educativo con migrantes. El reto es interculturalizar la educación. Los hallazgos sugieren la necesidad de formar a docentes desde una perspectiva intercultural, generar conocimientos significativos y no memorizados, fomentar el trabajo en equipo y la solidaridad en el aula de clase y desarrollar estrategias y adaptaciones curriculares. Mientras que, desde las acciones e iniciativas, es importante visibilizar e integrar a las familias migrantes a través del arte y la cultura.

Los resultados de las entrevistas visibilizaron que padres y madres venezolanos no tienen los mismos derechos que sus pares locales, hecho que responde a la ausencia de documentación personal y profesional, por ende, no pueden acceder a trabajos públicos o privados. Se descubre que en las actividades de tipo independiente los ingresos económicos a los que acceden son inferiores al salario mínimo vital; y las actividades de pago diario representan ingresos entre USD 5 y 12. Por ello, esta investigación sostiene que la inclusión de los progenitores venezolanos al mercado laboral se ejerce de forma precaria, realidad que afecta al ejercicio de los derechos; en el caso de Sergio, el acceso a la educación.

De esta forma, las narrativas expuestas por las personas entrevistadas han evidenciado a la educación como una instancia que puede mejorar las condiciones de vida. Bajo este criterio, la educación constituye una motivación para migrar desde sus países de origen, por tanto, asume un rol de superación de toda la familia. Por ello, este estudio considera que el acceso a este derecho para los progenitores y sus hijos se adscribe a lo planteado por Huerta Wong (2012, 68-69): una instancia de movilidad y ascenso social, pero, sobre todo, como herramienta para superar barreras estructurales de desigualdad ceñidas a poblaciones vulnerables, como los migrantes.

Esta investigación plantea que, para la población en situación de movilidad humana, el acceso al ejercicio de los derechos se garantiza por medio de una ciudadanía universal, en este caso la sudamericana. En este contexto, se ha identificado que el marco jurídico y legal desolador prevé en su Constitución y en la Ley de Movilidad Humana la ciudadanía universal y el fortalecimiento de la ciudadanía sudamericana. Esta última como una ciudadanía para la integración social, cultural, política y jurídica en la región (EC 2021b, 10). Empero, en los últimos años se han desarrollado políticas públicas securitistas y de control migratorio, hecho que ahonda las condiciones de vulnerabilidad y precariedad de las personas migrantes.

A propósito, el relato de algunos progenitores evidenció que en sus actividades diarias reciben expresiones o actos de xenofobia por parte de la sociedad ecuatoriana. En este sentido, la solidaridad ha permitido la posibilidad de generar sinergias entre connacionales, de ahí que la condición de migrante venezolano permite establecer una relación de causalidad, no solo sujeta a la ayuda económica, sino también de

identificación como parte de una comunidad que ayuda a confrontar brechas de desigualdad. En esta investigación se deduce que la inclusión a las redes sociales entre connacionales ha sido efectiva, lamentablemente, no ha sido lo mismo en la sociedad ecuatoriana.

Queda por evidenciar la necesidad de trascender la funcionalidad y asumir la perspectiva crítica, sobre todo en los procesos educativos, más aún en una migración intrarregional creciente. La investigación concuerda con Walsh (2009b, 204) y Oviedo (2018, 42) en que la interculturalidad no es un proceso concluido, menos aún adscrito únicamente a lo étnico, sino que se define en función de las realidades existentes. El ámbito educativo vive en sus aulas la diversidad cultural por efecto de las migraciones y la inclusión no debe circunscribirse a meramente reconocer su presencia, se debe accionar un relacionamiento y un diálogo entre los distintos pares de acervos culturales diversos, solo así se ejerce un encuentro en paridad de identidades y culturas.

En cuanto al ámbito migratorio, esta investigación concluye que la migración intrarregional se reafirma como una alternativa ante la crisis económica, la ineficiencia de los Estados por garantizar los derechos básicos a sus ciudadanas y ciudadanos y mantener a perennidad estructuras de desigualdad social, económica, cultural y política. Al respecto, es relevante indicar que en esta investigación se ha identificado que no existen cifras exactas de la presencia de ciudadanos venezolanos en la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, los porcentajes indican que es un país de acogida y es una migración de unificación familiar, hecho constatado por la muestra de esta investigación. Además, se evidencia que habitan en las ciudades más pobladas de Ecuador y residen en sectores populares y periféricos, lo que responde a su situación económica.



# RECOMENDACIONES

---

El trabajo y análisis presentado a lo largo de esta investigación no plantea soluciones para la coyuntura que atraviesan las instituciones educativas, especialmente las públicas, sin embargo, sí hace las siguientes recomendaciones.

Desde las autoridades educativas: Ministerio de Educación y personal administrativo y docente, analizar y proponer cambios en el currículum escolar para responder a la realidad cultural que actualmente ciñe al sistema educativo. Para ello, es necesario revisar la metodología y pedagogía que se imparte en las aulas, puesto que el modelo educativo que opera y ha sido descrito en esta investigación no opera dentro del principio intercultural.

Es urgente investigar la permanencia de NNA migrantes en centros educativos. Se evidenció deserción por falta de recursos o por nuevas migraciones realizadas por sus progenitores. En esta línea, varias familias venezolanas han decidido migrar a otros países de Sudamérica, pero también a Estados Unidos y España.

Finalmente, es imperante promover la capacitación de docentes y personal administrativo en el ámbito de la interculturalidad crítica de manera que se puedan interpelar prácticas hegemónicas y demandar un proceso educativo más incluyente y respetuoso de las identidades y los contextos culturales de los estudiantes.



## REFERENCIAS

- Ainscow, Mel, y Susie Miles. 2008. «Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora?». *Perspectivas XXXVIII* (1):17-44.
- Antolínez Domínguez, Inmaculada. 2011. «Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina». *Papeles del CEIC* 73: 1-25.
- Armijos Robles, Andrea. 2021. *Interculturalidad: Un desafío pedagógico*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador (UASB-E).
- Aruj, Roberto S. 2008. «Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica». *Papeles de población [online]*, 14 (55): 95-116.
- Ayala Mora, Enrique. 2017. *Ecuador, Patria de todos: Identidad nacional, interculturalidad e integración*, vol. 19. Quito: UASB-E / Corporación Editora Nacional.
- Banco Mundial. 2020. «Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador». *Banco Mundial*. Junio de 2020. <https://reliefweb.int/report/ecuador/retos-y-oportunidades-de-la-migraci-n-venezolana-en-ecuador>.
- Banks, James. 1993. «Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice». *Review of Research in Education* 19: 3-49.
- Bello, Álvaro, y Marta Rangel. 2002. «La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe». *Revista de la CEPAL* 76: 39-54. <https://hdl.handle.net/11362/10800>.
- Bernabé Villodre, María del Mar. 2012. «Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para laborar como docentes». *Hekademos: Revista Educativa Digital* 11: 67-76. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4059798.pdf>.
- Blanco, Rosa. 2006. «La equidad y la inclusión social: Uno de los desafíos de la educación y la escuela». *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4 (3): 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140302.pdf>.
- Brito Rodríguez, Sonia, Lorena Basualto Porra y Ruth Urrutia Arroyo. 2020. «Migración, interculturalidad y educación: Un horizonte posible». *Revista Perspectivas* 36: 109-42. <https://doi.org/10.29344/07171714.36.2537>.
- Campos y Covarrubias, Guillermo, y Nallely Emma Lule Martínez. 2012. «La observación, un método para el estudio de la realidad». *Revista Xihmai* 7 (13): 45-60.
- Ceja Cárdenas, Iréri, María Villarreal, Ángela Fonseca, Tania Correa Bohórquez, Liliana Fernández Price, Gioconda Herrera, Lucía Pérez, Carmen

- Bolívar, Robin Cavagnoud y Alejandra Céspedes Ormachea. 2020. *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/151027-opac>.
- Cervone, Emma. 2009. «Los desafíos del multiculturalismo». En *Repensando los movimientos indígenas*, editado por Carmen Martínez Novo, 199-214. Quito: FLACSO Ecuador.
- Chiodi, Francisco, comp. 1991. *La educación indígena en América Latina: México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. Quito: Abya-Yala.
- Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE). 2011. *Módulo 2: Plurinacionalidad*. Quito: CODENPE / AECID. [http://www.pueblosnacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/Modulo\\_plurinacionalidad.pdf](http://www.pueblosnacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/Modulo_plurinacionalidad.pdf).
- Córdoba, María Eugenia, y Claudia Vélez de la Calle. 2016. «La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 14 (2): 1001-15. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5617285.pdf>.
- Cruz Rodríguez, Edwin. 2013. *Pensar la interculturalidad: Una invitación desde Abya-Yala América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Domenech, Eduardo. 2008. «La ciudadanía de la política migratoria en la región sudamericana: Vicisitudes de la agenda global». En *Las migraciones en América Latina: Políticas, culturas y estrategias*, compilado por Susana Novick, 53-72. Buenos Aires: Catálogos.
- EC. 2008. *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial 449, 20 de octubre.
- . 2021a. *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 434, 19 de abril. <https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/ro-sup-434-19-04-2021.pdf>.
- . 2021b. *Ley Orgánica Reformatoria de la Ley Orgánica de Movilidad Humana*. Registro Oficial 386, 5 de febrero. [https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/3sro386\\_20210205.pdf](https://www.asambleanacional.gob.ec/es/system/files/3sro386_20210205.pdf).
- EC Ministerio de Educación. 2022. «Estadísticas educativas-Datos abiertos». *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos>.
- EC Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana. 2020. «Plan Integral para la Atención y Protección de la Población Venezolana en Movilidad Humana en Ecuador 2020-2021». *Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana*. [https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/tenci%C3%93n\\_y\\_protecci%C3%93n](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.
- . 2022. «Estadística migratoria». *Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana*. <https://www.migracion.gob.ec/>.
- Escarbajal Frutos, Andrés. 2010. «Educación inclusiva e interculturalidad». *International Journal of Developmental and Educational Psychology* 3 (1): 411-8. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832326044>.
- Freitez, Anitza. 2019. «Crisis humanitaria y migración forzada desde Venezuela». En *Crisis y migración de población venezolana: Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*, coordinado por Luciana Gandini, Fernando Lozano y Victoria Prieto, 33-58. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). <https://www.sdi.unam.mx/docs/libros/SUDIMER-CyMdPV.pdf>.
- Frenkel, Alejandro. 2019. «PROSUR: El último Frankenstein de la integración sudamericana». *Nueva Sociedad*. <https://nuso.org/articulo/prosur-integracion-america-latina-derecha-alianza/>.
- Gandini, Luciana, Victoria Prieto Rosas y Fernando Lozano Ascencio. 2019. «El éxodo venezolano: Migración en contextos de crisis y respuesta de los países latinoamericanos». En *Crisis y migración de población venezolana: Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica*, coordinado por Luciana Gandini, Fernando Lozano y Victoria Prieto, 384. Ciudad de México: UNAM.
- García Castaño, Javier, Rafael Pulido Moyano y Ángel Montes del Castillo. 1997. «La educación multicultural y el concepto de cultura». *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 223-56. <https://doi.org/10.35362/rie1301143>.
- García, Fernando, y Luis Alberto Tuasa. 2007. «Estudio sobre legislación intercultural en el Ecuador». *CEBEM*. Diciembre de 2007. <https://cebem.org/cmsfiles/archivos/derechos-ecuador.pdf>.
- Giménez Romero, Carlos. 2003. «Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad». *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas* 8: 11-20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2044239.pdf>.
- Giroux, Henry. 2011. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- González, Rosario. 2001. «La ciudadanía como construcción sociocultural». *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación* 18: 89-104.
- González Terreros, María Isabel. 2011. *Movimiento indígena y educación intercultural en Ecuador*. Ciudad de México: UNAM. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20120417111214/Movimiento.pdf>.

- Grueso, Delfín Ignacio. 2003. «¿Qué es el multiculturalismo?». *El hombre y la máquina* 20-1: 16-23. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478124060003>.
- GTRM. 2021. «GTRM Ecuador: Informe de Situación-Marzo 2021». *GTRM*. <https://www.r4v.info/es/document/gtrm-ecuador-informe-de-situacion-marzo-2021-es>.
- Gúber, Rosana. 2004. *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- . 2011. «La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos: La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de Chiapas, 1960-1961». *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* 1 (2): 60-90.
- Hernández Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio. 2010. *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Herrera Lima, Fernando. 2012. «La migración a Estados Unidos: Una visión del primer decenio del siglo XXI». *Revista Norteamérica* 7 (2): 171-97.
- Huayamave, Germán Gerson. 2017. «La Constitución ecuatoriana entre el multiculturalismo y la interculturalidad: Un análisis de su orientación». *INNOVA Research Journal* 2 (6): 22-34. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.182>.
- Huerta Wong, Juan Enrique. 2012. «El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile: ¿La desigualdad por otras vías?». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 17: 65-88.
- Jordán, José Antonio. 2007. «Formación intercultural del profesorado de secundaria». *Estudios sobre Educación* 12: 59-80. <https://hdl.handle.net/10171/9000>.
- Jurado de los Santos, Pedro, y Alma Arcelia Ramírez Iñiguez. 2009. «Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración». *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 3 (2): 109-24. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art7.pdf>.
- Kowii, Ariruma. 2001. «Sociedades diversas y educación». *Revista Iberoamericana de Educación* 26: 59-75. <https://doi.org/10.35362/rie260978>.
- Krainer, Anita. 1996. *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Abya-Yala.
- . 2019. «Interculturalidad y su aporte para los proyectos de desarrollo». En *Territorio, identidad e interculturalidad*, coordinado por Galo Ramón Valarezo, 25-46. Quito: CONGOPE / Abya-Yala / Incidencia Pública Ecuador. <http://www.congope.gob.ec/wp-content/uploads/2019/05/Volumen-10-.pdf>.

- Krotz, Esteban. 1994. «Alteridad y pregunta antropológica». *Alteridades* 4 (8): 5-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353001>.
- Larraín, Jorge. 2003. «El concepto de identidad». *Revista FAMECOS* 10 (21): 30-42. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.21.3211>.
- Leiva Olivencia, Juan José. 2012. «La formación en educación intercultural del profesorado y la comunidad educativa». *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 2: 8-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5472621&orden=0&info=link>.
- López Estrada, Raúl Eduardo, y Jean-Pierre Deslauriers. 2011. «La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en el trabajo social». *Revista Margen* 61: 1-19.
- Maguid, Alicia Mirta, y Rosana Martínez. 2008. «La emigración reciente de sudamericanos a Estados Unidos y a España: El caso de los argentinos». En *Temáticas migratorias actuales en América Latina: Remesas, políticas y emigración*, coordinado por Eduardo Bologna, 267-301. [https://files.alapop.org/alap/SerieInvestigaciones/InvestigacionesSI1aSi9/Migraciones\\_ParteIII-4.pdf](https://files.alapop.org/alap/SerieInvestigaciones/InvestigacionesSI1aSi9/Migraciones_ParteIII-4.pdf).
- Martínez Buján, Raquel. 2003. *La reciente inmigración latinoamericana a España*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7177/S035339\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7177/S035339_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y).
- Martínez Pizarro, Jorge. 2003. *El mapa migratorio de América Latina y el Caribe, las mujeres y el género*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. [https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Libros/mapa\\_genero.pdf](https://catedraunescodh.unam.mx/catedra/BibliotecaV2/Documentos/Trata/Libros/mapa_genero.pdf).
- Mejía Navarrete, Julio Víctor. 2002. *Problemas metodológicos de las ciencias sociales en el Perú*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales-Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Meo, Analía Inés. 2010. «Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social: La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina». *Aposta: Revista de Ciencias Sociales* 44: 1-30.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos. 2014. «El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea / Critical thinking in contemporary educational theory». *Actualidades Investigativas en Educación* 14 (2): 1-23. doi:10.15517/ai.e.v14i2.14833.
- Moscoso Loaiza, Luisa Fernanda, y Luz Patricia Díaz Heredia. 2017. «Aspectos éticos en la investigación cualitativa con niños». *Revista Latinoamericana de Bioética* 18 (34-1): 51-67. <https://doi.org/10.18359/r/bi.2955>.
- Moya, Ruth, y Alba Moya. 2004. *Derivas de la interculturalidad: Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: Centro Andino para la Formación de Líderes / Fundación Acción y Desarrollo.

- Muñoz, Jairo. 2009. «Derechos humanos, migraciones y ciudadanía universal». *Diálogos Migrantes* 2: 8-20.
- Nicolao, Julieta. 2011. «Migraciones intrarregionales en Sudamérica (ARI)». *Real Instituto Elcano*. <https://www.realinstitutoelcano.org/analisis/migraciones-intrarregionales-en-sudamerica-ari/>.
- Organización de Estados Americanos (OEA). 2021. «La crisis de migrantes y refugiados venezolanos». *OEA*. <https://www.oas.org/fpdb/press/Crisis-Overview-ESP.pdf>.
- Organización de Naciones Unidas (ONU). 1948. «Declaración Universal de los Derechos Humanos». *ONU*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). 2006. *Glosario sobre migración*. Ginebra: OIM. [https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml\\_7\\_sp.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf).
- . 2010. *Informe sobre las migraciones en el mundo 2010*. Ginebra: OIM.
- . 2021. «Monitoreo de flujo de población venezolana». *OIM*. <https://dtm.iom.int/reports/ecuador-%E2%80%94-monitoreo-de-flujo-de-poblacion-%C3%B3n-venezolana-ronda-10-febrero-marzo-2021>.
- Oviedo, Alexis. 2018. *Educación intercultural bilingüe en Ecuador (1989-2007): Voces*. Quito: UASB-E / Abya-Yala.
- Pavez Soto, Iskra. 2012. «Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales». *Revista de Sociología* 27: 81-102.
- . 2013. «Los significados de “ser niña y niño migrante”: Conceptualizaciones desde la infancia peruana en Chile». *Revista Latinoamericana Polis* 35: 1-24.
- , y Catherine Galaz Valderrama. 2018. «Hijas e hijos de migrantes en Chile: Derechos desde una perspectiva de inclusión social». *Diálogo Andino* 57: 73-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7288334&orden=0&info=link>.
- Pellegrino, Adela. 2003. *La migración internacional en América Latina y el Caribe: Tendencias y perfiles de los migrantes*. Santiago de Chile: Centro Latinoamericano de Demografía. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7172/S033146\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/7172/S033146_es.pdf).
- Pérez-Castro, Judith. 2016. «La inclusión de las personas con discapacidad en la educación superior de México». *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación* 46: 1-15. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455011/html/>.
- Perissé, Agustín Horacio. 2010. «La ciudadanía como construcción histórica-social y sus transformaciones en la Argentina contemporánea». *Nómas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas* 26: 1-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732056&orden=0&info=link>.



- Plancarte Cansino, Patricia. 2017. «Inclusión educativa y cultura inclusiva». *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva* 10 (2): 213-26. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6545223.pdf>.
- Poblete Melis, Rolando. 2018. «El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: Estudio de caso en escuelas de Santiago de Chile». *Perfiles Educativos* XL (159): 51-65.
- R4V.2022. «América Latina y el Caribe, refugiados y migrantes venezolanos en la región». *R4V*. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-febrero-1>.
- Ramírez, Jacques Paul. 2016. *Hacia el sur: La construcción de la ciudadanía suramericana y la movilidad intrarregional*. Quito: Centro Estratégico Latinoamericano de Geopolítica.
- Retortillo Osuna, Álvaro, Anastasio Ovejero Bernal, Fátima Cruz Sousa, Susana Lucas Mangas y Benito Arias Martínez. 2006. «Inmigración y modelos de integración: Entre la asimilación y el multiculturalismo». *Revista Universitaria de Ciencias del Trabajo* 7: 123-39.
- Rho, María Gabriela. 2018. «Visiones políticas y perspectivas de MERCOSUR, CAN y UNASUR en la construcción de ciudadanía regional (2002-2016)». *Estudios Fronterizos: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 19: 1-21.
- Roca i Caparà, Núria. 2008. «Inmigración, identidad y procesos de inclusión y exclusión social». En *La política de lo diverso: ¿Producción, reconocimiento o apropiación de lo intercultural?*, editado por Fundación CIDOB, 39-50. Barcelona: Fundación CIDOB. [https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/monografias/la\\_politica\\_de\\_lo\\_diverso/06\\_roca](https://www.cidob.org/es/media2/publicacions/monografias/la_politica_de_lo_diverso/06_roca).
- Rodríguez Cruz, Marta. 2018. *Educación intercultural bilingüe, interculturalidad y plurinacionalidad en el Ecuador: Luchas y experiencias del movimiento indígena: Desde Dolores Cacuango hasta la Revolución Ciudadana*, vol. 1. Quito: Abya-Yala / Fundación Pueblo Indio del Ecuador.
- Rojas de Rojas, Morelba. 2004. «Identidad y cultura». *Educere: Revista Venezolana de Educación* 8 (27): 489-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602707>.
- Sánchez Mojica, John Fredy. 2021. «Migración infantil e inclusión educativa: Un tópico en deuda para el desarrollo de enfoques y políticas integrales de atención en Latinoamérica». *Revista Electrónica Educare* 25 (2): 1-23.
- Sandín Esteban, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Barcelona: McGrawHill.
- Sautu, Ruth. 2003. *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Ediciones Lumiere.

- Stefoni, Carolina. 2018. *Panorama de la migración internacional en América del Sur*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/43584>.
- Strauss, Anselm, y Juliet Corbin. 2012. *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Suárez Molina, Verónica, David Castillo Aguirre y Paola Mera Zambrano. 2020. *Análisis: Situación de derechos humanos de migrantes de Venezuela en el Ecuador*. Quito: CARE Ecuador. <https://www.care.org.ec/wp-content/uploads/2020/12/Analisis-Situacion-de-DDHH-migrantes-Venezuela-en-el-Ecuador-Ago2020-1.pdf>.
- Subirats Humet, Joan. 2004. *Pobreza y exclusión social: Un análisis de la realidad española y europea*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Torre Molina, Carolina de la. 2001. *Las identidades: Una mirada desde la psicología*. La Habana: Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.
- Torres Cuevas, Héctor. 2019. «Límites y desafíos para incorporar el enfoque intercultural en la educación escolar de estudiantes inmigrantes en La Araucanía». *Estudios Pedagógicos* 45 (2): 155-67.
- Torres Pérez, Francisco. 2005. «De la asimilación al pluralismo: Inmigración y gestión de la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas». *Arxius de Ciències Socials* 11: 61-87.
- Tuaza Castro, Luis Alberto. 2020. «El ocaso de la ciudadanía indígena en el Ecuador contemporáneo». *Chakiñan: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* 10: 12-24.
- Tubino, Fidel. s/f. «La interculturalidad crítica como proyecto ético-político». *Fidel Tubino*. <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMOPROYECTO%C3%89TICO.pdf>.
- UNESCO. 2020. *Inclusión y educación: Todos sin excepción*. París: UNESCO. [https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR\\_2020-Summary-ES-v8.pdf](https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf).
- Valera Villegas, Gregorio. 2001. «Escuela, alteridad y experiencia de sí la producción pedagógica del sujeto». *Educere: Revista Venezolana de Educación* 13: 25-9.
- Vasilachis de Gialdino, Irene, coord. 2006. *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

- Viaña Uzieda, Jorge, Luís Tapia Mealla y Catherine E. Walsh, eds. 2010. *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Vicente Torrado, Trinidad. 2005. «La inmigración latinoamericana en España». En *Expert Group Meeting on International Migration and Development in Latin America and the Caribbean*, editado por Naciones Unidas, 1-28. Ciudad de México: Naciones Unidas. [https://www.un.org/en/development/desa/population/events/pdf/expert/10/P13\\_Vicente.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/population/events/pdf/expert/10/P13_Vicente.pdf).
- Walsh, Catherine. 2005. *La interculturalidad en la educación*. Lima: Ministerio de Educación de Perú. [https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion\\_0.pdf](https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf).
- . 2009a. «Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y re-vivir». En *Educación intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, 29. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional / CONACYT / Plaza y Valdés. <https://www.uv.mx/iie/files/2013/01/Capitulo-Patricia.pdf>.
- . 2009b. *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: UASB-E / Abya-Yala. <https://docplayer.es/8551306-Interculturalidad-estado-sociedad-luchas-de-coloniales-de-nuestra-epoca.html>.
- Welschinger, Daniel. 2005. «A Joan Subirats Humet: Las ciencias políticas y de la administración latinoamericanas tienen mucho para enseñar al resto del mundo». *Pilquen* 7 (2): 1-3. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9021802.pdf>.
- Zaragoza Contreras, Laura G. 2010. «Cultura, identidad y etnicidad, aproximaciones al entorno multicultural: Rompiendo costumbres y paradigmas cotidianos». *Cuicuilco* 17 (48): 149-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35117051009>.

## ÚLTIMOS TÍTULOS DE LA SERIE MAGÍSTER

361	Yamila Gutiérrez Callisaya, <i>Mujeres aymaras: Ejercicio político y roles sociales</i>
362	Milton Rocha Pullopaxi, <i>Interés nacional frente al constitucionalismo del Buen Vivir</i>
363	Paola Arpi, <i>El teletrabajo en Ecuador: Estrategia de empleo y productividad</i>
364	Carmen Lucía Jijón, Victoria Vásconez Cuvi: <i>Sensibilidad feminista y emancipación intelectual</i>
365	Glenda Z. Villamarín, <i>Crítica cultural y psicología: La teoría del apego en Ecuador</i>
366	Víctor Rivadeneira Cabezas, <i>Reforma constitucional en Ecuador: Análisis histórico y crítico</i>
367	Javier Arcentales Illescas, <i>El derecho a migrar y la ciudadanía universal: Límites a la soberanía estatal</i>
368	Susana Toral, <i>Justicia integral: Garantía para el ejercicio de los derechos constitucionales</i>
369	Fernando Guerra Coronel, <i>Conciencia y dignidad: Fundamento jurídico de los derechos de los animales</i>
370	Pablo Castillo, <i>Opiniones consultivas de la Corte IDH: ¿Utopía o mandato?</i>
371	Ramiro Urbina, <i>Necrocomicidad en Joker, South Park y Jackass: Risas que pueden matar</i>
372	Sergio Arias, <i>Práctica judicial y delito en la provincia de Mariquita (1821-1830)</i>
373	Elisa Escobar, <i>Estrategias de comunicación y etnodesarrollo en San Andrés de Canoa</i>
374	Paola Vanessa Hidalgo, <i>La representación de lo diferente: El autismo en la narrativa mediática</i>
375	Alex Panizo, <i>Migración y educación pública: Inclusión de estudiantes venezolanos en Ecuador</i>



La migración venezolana constituye el movimiento poblacional de mayor importancia en Sudamérica en las últimas décadas, alrededor de siete millones de personas han dejado su territorio para instalarse en varios países de la región. Esto conlleva modificaciones en varios sectores de la sociedad. Uno de ellos es el sector educativo, pues la presencia de estudiantes venezolanos en centros educativos locales, que se constituyen como un otro culturalmente distinto, representa un reto en los procesos de inserción. En este libro se trata de determinar la manera en que se ejerce la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos en escuelas públicas de Quito y se concluye que existen procesos de asimilación desde la dinámica del juego, el discurso y lo simbólico, lo que genera procesos de aculturación. El estudio recomienda analizar y proponer cambios en el currículum escolar, así como promover la capacitación de docentes y personal administrativo en el ámbito de la interculturalidad crítica.

Alex Panizo (Quito, 1976) es licenciado en Antropología (2018) por la Universidad Politécnica Salesiana; especialista en Educación y Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (2019) y magíster en Educación (2023) por la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador. Ha sido parte de procesos organizativos y educativos en comunidades indígenas y campesinas. Es investigador del Colectivo Mala Junta.



9789942641595