

ENTRE LA DIÁSPORA Y LA ESCUELA



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE**  
**FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS**

**“ENTRE LA DIÁSPORA Y LA ESCUELA:  
ESTUDIO CUANTITATIVO SOBRE LAS  
EXPERIENCIAS DE FAMILIAS  
VENEZOLANAS EN TORNO A LA  
ESCOLARIZACIÓN DE SUS  
REPRESENTADOS EN GUAYAQUIL (2021)”**

Elaborado por:

**ALEJANDRO OJEDA GARCÉS**

**GRADO**

**Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:  
Licenciado en Ciencias Políticas**

**Guayaquil, Ecuador  
Noviembre 2021**





Universidad  
Casa Grande



Facultad de  
Administración y  
Ciencias Políticas

UNIVERSIDAD CASA GRANDE  
FACULTAD DE ADMINISTRACIÓN Y CIENCIAS POLÍTICAS

**“ENTRE LA DIÁSPORA Y LA ESCUELA:  
ESTUDIO CUANTITATIVO SOBRE LAS  
EXPERIENCIAS DE FAMILIAS  
VENEZOLANAS EN TORNO A LA  
ESCOLARIZACIÓN DE SUS  
REPRESENTADOS EN GUAYAQUIL (2021)”**

Elaborado por:

**ALEJANDRO OJEDA GARCÉS**

**GRADO**

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:  
Licenciado en Ciencias Políticas

**DOCENTE INVESTIGADOR**

Magali Merchán Barros

**CO-INVESTIGADOR**

José Daniel Merchán

Guayaquil, Ecuador

Noviembre 2021

### **Dedicatoria**

A mi mamá, Natalia, porque este logro es nuestro, y siempre le estaré agradecido;

A mi tía, Lili, y hermano, Byron, por no dejarme olvidar lo qué es la familia;

A Máximo, por siempre estar ahí y mostrarme que, sin importar las veces que nos vengán,  
debemos seguir luchando y no perder el optimismo de la voluntad;

A Cris y a Fran, en partes iguales, por haber persistido tantos años en un proyecto tan  
riesgoso como la amistad;

A Tina, por apostar en mí y tenderme una mano;

A José Daniel, por haber sido un verdadero soporte y guía en este último tramo de la carrera,

A mis estudiantes, por sacarme una sonrisa y permitirme compartirles lo que he construido  
todos estos años;

Y, finalmente, a Carlos y Malena, quienes fueron los primeros en este viaje que escogieron  
aceptarme como soy, cuando casi prefería dejar de hablar y fluir con la corriente.

### **Nota introductoria**

El trabajo que contiene el presente documento integra el Proyecto Interno de Investigación-Semillero “Del derecho a la práctica: estudio exploratorio de las experiencias de educación escolarizada de niños, niñas, adolescentes y sus familias migrantes venezolanas en Guayaquil”, propuesto y dirigido por la Docente Investigadora PhD (c) Claudia Patricia Uribe-Lotero, acompañada de los Co-investigadores Mg. Magali Merchán Barros, Mg. Marcela Frugone Jaramillo y Mg. José Daniel Merchán Naranjo, docentes de la Universidad Casa Grande.

El objetivo del Proyecto de Investigación Semillero es “Describir las experiencias de escolarización en el Sistema Educativo Ecuatoriano, de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos, sus familias y docentes en Guayaquil-Ecuador”. Se planteó un abordaje complementario: cuantitativo y cualitativo. Participaron doce estudiantes en calidad de asistentes de investigación. Para efectos prácticos, el Proyecto se dividió en dos grupos de estudiantes, de tal forma que uno participó del desarrollo del enfoque cuantitativo y el otro del cualitativo. El estudio contempló tres unidades de análisis: a) niños, niñas y adolescentes, b) padres de familia y representantes y c) docentes.

Las técnicas de investigación que se usaron para recoger la información fueron encuestas, cuestionarios, entrevistas y talleres reflexivos. Para el procesamiento y análisis se utilizaron programas estadísticos preestablecidos, además de modelos de categorización e interpretación propios de los enfoques cualitativos. Dado que este documento constituye una pieza del Proyecto Interno de Investigación mencionado en tanto modelo Semillero, se comparten aspectos conceptuales y metodológicos con los diferentes proyectos individuales de los otros estudiantes que integran el conjunto del Proyecto. La visión complementaria del abordaje de los participantes y de las metodologías, es uno de los rasgos del Proyecto y ha sido supervisada de cerca por los docentes investigadores.

## Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo describir las experiencias de padres, madres y representantes legales venezolanos en torno a la escolarización de sus representados: niños, niñas y adolescentes que se encuentren estudiando en la Educación General Básica Media y Superior en la ciudad de Guayaquil, en el 2021. El enfoque de investigación fue cuantitativo, empleando una perspectiva ideográfica para el análisis y tratamiento de la data recolectada a través de cuestionarios a un total de 53 participantes. Los principales hallazgos del estudio refieren a que las familias venezolanas se encuentran con una serie de barreras informales que dificultan su proceso de ingreso al Sistema Educativo de Guayaquil, pero que cuando logran acceder al Sistema sus experiencias son más sencillas; que se implican activamente en el apoyo en la escolarización de sus representados y que los docentes constituyen los principales interlocutores entre los planteles educativos y las familias.

**Palabras clave:** experiencias de escolarización, movilidad humana, familias venezolanas, Guayaquil.

## Abstract

The present study aimed to describe the experiences of Venezuelan parents and legal representatives regarding the schooling of their constituents: boys, girls and teenagers, students from fifth to the tenth grade in the city of Guayaquil, in 2021. The research approach was quantitative, and it used an ideographic perspective for the analysis and processing of the data collected through questionnaires from a total of 53 participants. The main findings of the study show that Venezuelan families encounter a series of informal barriers that hinder their process of entering the Educational System of Guayaquil, but when they manage to access the System, their experiences are easier; that they are actively involved in supporting the schooling of their constituents and that teachers are the main interlocutors between educational establishments and families.

**Keywords:** schooling experiences, human mobility, Venezuelan families, Guayaquil.

## Tabla de Contenido

<b>Introducción</b>	5
Antecedentes	6
Problematización	9
Justificación	12
<b>Revisión conceptual</b>	13
Estado del Arte	20
<b>Planteamiento del Problema</b>	23
Pregunta General de la Investigación	23
Objetivo General de la Investigación	23
Objetivos Específicos de la Investigación	23
<b>Metodología de la Investigación</b>	24
<b>Resultados</b>	29
Caracterización de los Participantes del Estudio	29
Objetivo específico 1 - Experiencias de Ingreso al SEG	31
Tabla 1	34
Objetivo específico 2 - Experiencias de Participación en la Escolarización	36
Tabla 2	37
Objetivo Específico 3 - Experiencias de Relación con Actores del Campo Escolar	40
Tabla 3	43
<b>Discusión de Resultados</b>	43
<b>Conclusiones</b>	52
<b>Recomendaciones</b>	57
<b>Referencias</b>	59
	64

## Introducción

### Antecedentes

A partir del año 2013, las condiciones de vida de las familias en Venezuela, junto a la capacidad del gobierno para responder a las necesidades de la población, entraron en un declive en términos absolutos (Gratius y Puente, 2019). La gravedad de la situación interna en el territorio venezolano ha llegado a sobreexceder el carácter de coyuntura, por lo cual varios académicos y medios de comunicación internacionales han comenzado a hablar de una crisis humanitaria (Legler et al., 2018). La inconformidad ciudadana que se ha suscitado, el fenómeno económico de la hiperinflación y la violencia del gobierno al responder a las protestas ciudadanas ante la crisis, han traído consigo un fenómeno migratorio de tal magnitud que se ha prestado para hablar de una diáspora venezolana (Pittaluga et al., 2021; De León, 2018).

A saber, a partir de información brindada por la Agencia de la Organización de las Naciones Unidas para los refugiados [ACNUR] (2019), solo hasta el 2019, el volumen de la población venezolana en condición de movilidad humana superó los 4 millones de personas. Los principales países de acogida fueron Chile, Argentina, Colombia, Perú y países fuera de la región latinoamericana, como Estados Unidos, Canadá, España, etc. (Allen y Fazito, 2017). En este contexto, hasta el año 2015, Ecuador se consideraba un país de tránsito para las familias venezolanas que emprendían procesos de movilidad hacia países del Cono Sur, sobre todo Chile y Argentina. No obstante, a partir del 2016, más de 400,000 venezolanos se han establecido en el territorio ecuatoriano, convirtiendo a Ecuador en uno de los cinco países latinoamericanos con mayor densidad de inmigrantes venezolanos en su territorio (Banco Mundial [BM], 2020).

Según el reporte *Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador* del BM (2020), han existido dos oleadas de movilidad humana venezolana hacia el Ecuador: la



primera, producida entre el 2016 y el 2017, tenía como principal fin alejarse de la situación económica y de inseguridad en Venezuela. En cambio, la segunda oleada, producida entre el 2018 y el 2019, tuvo fines de reunificación familiar. Así, mientras que en la primera oleada fueron hombres quienes migraron hacia Ecuador para encontrar fuentes de ingreso para sostener a sus familias, la segunda oleada estuvo compuesta, principalmente, por mujeres (madres de familia), niños, niñas y adolescentes [NNA], que constituyeron el 41% del total de migrantes en dicho periodo (BM, 2020).

Cabe señalar que el proceso de movilidad humana y el subsecuente establecimiento de la población migrante en una comunidad de acogida siempre es dificultoso, sobre todo para las familias y los NNA (Guzmán et al., 2020). En el caso de las familias, la mayor parte de la población venezolana en el Ecuador pertenece a la población económicamente activa [PEA] y tiene, en promedio, “mayores niveles de educación” (BM, 2020, p. 81) en comparación con los ecuatorianos. Sin embargo, las barreras informales a las que se enfrenta esta población - falta de documentos, incapacidad de comunicarse con instituciones estatales en Venezuela, recursos insuficientes para realizar procesos de regularización, etc.- limitan la oportunidad de que parte de dicha población acceda a labores que vayan acorde a su formación profesional.

Debido a ello, las familias venezolanas se ven obligadas a laborar exclusivamente en el sector económico informal -no contando con las protecciones jurídicas que brinda un ambiente de trabajo seguro y estable-, deviniendo en situaciones de precariedad. Así, según datos del BM (2020), la jornada laboral de los venezolanos en Ecuador es en promedio cinco horas más extensas que la de los ecuatorianos. Empero, su promedio de ingresos mensuales es de 249.61 USD, tan solo el 62.40% del salario básico unificado en Ecuador (Ministerio del Trabajo, 2021). Además de esto, el BM (2020) menciona que la discriminación permea todos los ámbitos de vida de la población venezolana en Ecuador, sobre todo en 3 focos: “escuelas, trabajos y viviendas” (p. 130). Esto parte de que, en el país, “la mayoría de los ecuatorianos

cree que los migrantes venezolanos tienen un impacto negativo en la economía y que son una mala influencia para la cultura de la sociedad” (BM, 2020, p. 31).

De tal forma, la existencia de barreras informales ha dificultado el proceso de integración de las familias venezolanas en Ecuador. Esto también aplica al proceso de adaptación de los NNA venezolanos en el Sistema Educativo Ecuatoriano<sup>1</sup> [SEE]. Además de las distintas problemáticas a las que se ven expuestas las personas en situación de movilidad humana, a los NNA se les suman otro tipo de dificultades, que tienen que ver con su condición de vulnerabilidad como menores, siendo la más preocupante las limitaciones para ejercer su derecho de acceso a la educación formal (Pávez, 2017). En este sentido, el informe del BM (2020) presenta que, en el 2020, la mayoría de los NNA venezolanos (56%) no lograron acceder al SEE.

En suma, las más importantes barreras informales a las que se enfrentan las familias venezolanas al intentar registrar a sus NNA en el SEE son: “la falta de cupos y de documentación [...] el pago solicitado por centros educativos [...] la discriminación y xenofobia” (BM, 2020, p. 27-28). Sin embargo, dichos factores no han evitado que, según datos oficiales del Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC] (2021), los NNA venezolanos constituyan el 76.28% (22,913) de los estudiantes extranjeros registrados en el SEE para el año lectivo 2021-2022. La cifra mencionada es sumamente relevante, sobre todo si se toma en cuenta que, hace tan solo 3 años, el total de NNA venezolanos registrados en el SEE era de 2,515 alumnos (MINEDUC, 2021). De tal forma, entre el 2018 y el 2021, la cantidad de NNA venezolanos registrados en el SEE se multiplicó casi 10 veces.

Adicionalmente, cabe mencionar la incidencia del COVID 19 en el campo educativo. El paso de la educación presencial a la educación remota ha sido uno de los mayores cambios

---

<sup>1</sup> Refiere a la actual distribución de la educación pública y privada establecida en la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011) y su reglamento, que establece, entre otras cosas, la existencia de distritos educativos desconcentrados para la inscripción de estudiantes a instituciones educativas de sostenimiento fiscal.

que existieron a nivel mundial (Black et al., 2020). Específicamente en Ecuador, como refieren Pomaquero et al. (2020), la necesidad de sostener el hecho educativo sin contar con la infraestructura tecnológica necesaria para ello, ha provocado que la calidad de la educación -que no solo tiene que ver con el saber impartido, sino también con la relación entre educador y educando- se vea supeditada a la conectividad y a los aparatos tecnológicos disponibles por las familias. El panorama mencionado es problemático, sobre todo para una población como la venezolana, tomando en cuenta las condiciones de precariedad en que residen y el hecho de que, en Ecuador, solo el 37.2% de los hogares tiene acceso a internet (Bonilla, 2020).

### **Problematización**

Como señalan Alcázar y Balarín (2020), mientras más familias en movilidad humana llegan para establecerse a un territorio de acogida, las demandas de acceso a la educación formal aumentan, en una relación directa. Asimismo, para Domenech y Magliano (2008), existe una relación estrecha entre la forma que tiene el Estado de responder ante dichas demandas -a través de la política pública- y las construcciones sociales que se forman en el seno de la comunidad de acogida respecto de las familias migrantes. Por ende, mientras más abierto e inclusivo sea un Estado con la población en condición de movilidad humana que llega a establecerse a su territorio, existe la posibilidad de incidir positivamente en la percepción de la opinión pública sobre dicha población (Domenech y Magliano, 2008).

En Ecuador, la primera oleada de movilidad venezolana coincidió con un período de austeridad fiscal, eliminación de varias carteras estatales y reducción masiva de la inversión pública, sobre todo para sectores sociales (Fundación Ciudadanía y Desarrollo [FCD], 2020; BM, 2020). Ello conllevó, como indican Beyers y Nicholls (2020), a que la respuesta estatal fuera evasiva ante la creciente demanda de servicios educativos y de apoyo socioeconómico por parte de las familias migrantes. Más aún, como presenta Donoso (2020), el discurso del gobierno ecuatoriano ante el aumento de la población venezolana en el territorio ha

correspondido a uno de securitización: esto es, la construcción de una narrativa en el cual los migrantes constituyen un problema para la seguridad interna del Estado (2020).

No obstante, como plantean Rodríguez y Navarro (2014), en Ecuador existe la noción de ciudadanía universal y la población migrante es, constitucionalmente, un grupo de atención prioritaria. Ello exige la eliminación de barreras formales e informales que impidan a las familias venezolanas el ejercicio pleno de sus derechos. Entre estos, el derecho al acceso a la educación formal, que puede ser ejercido incluso manteniendo un estatus migratorio irregular. Sin embargo, teniendo en cuenta la inacción u omisión del Estado al momento de garantizar el bienestar de la población migrante, el ejercicio de sus derechos requiere que esta población cuente con ciertas condiciones objetivas y subjetivas.

En otras palabras, dentro del campo de la escolarización, la escasez de recursos para cubrir los costos de mantener a sus representados en una institución educativa, la lejanía de los centros educativos, el desconocimiento del contexto legal y político ecuatoriano, y las dificultades que tienen para acceder a información oficial, provocan que los derechos de la población venezolana en el país puedan verse vulnerados y el acceso a los estudios sea restringido (BM, 2020). No solo eso, sino que la discriminación y la xenofobia dentro y fuera del aula de clases, a la cual la población venezolana es expuesta, son factores que ahondan en esta situación (BM, 2020; Beyers y Nicholls, 2020). Por ende, es importante entender las condiciones en que residen las familias migrantes, entendiendo que la mejora de su situación material es necesaria para garantizar el pleno ejercicio de su derecho al bienestar y, en el caso de los NNA, a la escolarización.

Pero, sobre todo, es fundamental entender como el contexto de precariedad y discriminación al que se enfrenta la población venezolana en Ecuador no puede ser entendida exclusivamente a partir de datos contextuales o sociodemográficos. También, se debe poner énfasis en las vivencias de los protagonistas del fenómeno estudiado: las familias migrantes

venezolanas que, por distintas situaciones de vulnerabilidad, dejaron su territorio de origen y buscaron establecer un nuevo comienzo en el Ecuador. Un concepto sumamente valioso para lograr aprehender dichas percepciones es el análisis y comprensión de las experiencias - entendidas a partir de Larrosa (2011) como las formas particulares en que los sujetos construyen el sentido de sus vivencias, a través del vínculo social con el otro.

Específicamente, tomando en cuenta la importancia de la escolarización, en tanto proceso formal de aprendizaje “a través de planes de planes de estudio predeterminados en entornos especializados” (Giddens y Sutton, 2013, p. 972), como una vía de integración de las familias migrantes en el territorio de acogida -como puede ser concluido a partir de Guzmán et al. (2020), Jiménez et al. (2017) y Kaplan (2016)-, la presente investigación se ha interesado en las experiencias de las familias venezolanas en Guayaquil en torno a la escolarización de sus representados. El estudio sobre las experiencias de escolarización, no tiene que ver con el rendimiento académico de los educandos, ni con los efectos alienantes del currículo educativo oficial: lo importante es la condición de singular, irrepetible y plural en la forma en que se vive la experiencia (Larrosa, 2011).

En este sentido, el estudio de las experiencias de escolarización busca ahondar en el proceso mediante el cual las familias construyen sus propios significados y les dan sentido a sus vivencias en el marco de la escolarización de sus NNA (Guzmán y Saucedo, 2015). Así, en palabras de Bayón y Saraví (2019), las formas que tienen los sujetos de vivir sus experiencias se encuentran influenciadas por sus características sociales (clase, etnia, género, etc.) y, en el caso de la población referida, por su condición subalterna en el tejido social. Por ello, es importante estudiar sus condiciones materiales de existencia, siendo estas el marco dentro del cual los sujetos actúan y construyen sus significados. Además, por más subjetivas que sean las experiencias, siempre se ven mediadas por una serie de condiciones materiales que le dan forma.

Gran parte de familias venezolanas en el Ecuador se ven transversalizadas por una serie de condiciones de vulnerabilidad y desigualdad, tanto por su condición social como migrantes como por su limitado acceso a recursos y servicios (BM, 2020). Por ende, el objetivo de la presente investigación es describir las experiencias de familias venezolanas en torno a la escolarización de sus representados, estudiantes de la Educación General Básica [EGB] Media y Superior en la ciudad de Guayaquil (Ecuador), en el año 2021.

### **Justificación**

La presente investigación parte de tres premisas: 1) según la Constitución del Ecuador y el derecho internacional, la educación es un derecho inalienable e imprescriptible, que debe ser garantizado a todo ser humano sin perjuicio de su procedencia, etnia o creencias; 2) la importancia de la escolarización, más allá de la transmisión de saberes, radica en su papel fundamental en el proceso de socialización de los NNA migrantes, es imprescindible para su adaptación sociocultural (Giddens y Sutton, 2013; Harris, 1984); y 3) el aula de clases no es un espacio pasivo de aprendizaje, sino uno en donde se ven plasmadas las relaciones de poder y desigualdad que fluyen en el seno de la sociedad, pero también es un espacio donde el sujeto construye su identidad y desarrolla sus primeras experiencias por fuera del núcleo familiar (Kaplan, 2016).

Por lo tanto, el interés principal del estudio es entender la forma en que las familias venezolanas -dentro del marco de condiciones de vulnerabilidad y precariedad en las que habitan- construyen sus experiencias, perfilan sus identidades y desarrollan sus vivencias en torno al proceso de escolarización de sus NNA. Esto, entendiendo que la escuela y el colegio son entidades que permiten cambiar las realidades sociales de los sujetos, y potenciar su crecimiento personal a través de la acumulación de capital cultural y capital social -si se toma en cuenta el factor convivencia (Giddens y Sutton, 2013; Bourdieu, 1986).

Finalmente, cabe recalcar que los sujetos de estudio escogidos son familias venezolanas cuyos representados cursen cualquier grado de la EGB Media o Superior en Guayaquil (Ecuador). Se ha decidido realizar el estudio en la ciudad de Guayaquil, debido a que: es la ciudad más poblada del país (2.350.915 habitantes), según los datos del último censo realizado (Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos [INEC], 2010); es uno de los principales destinos de la población venezolana en el Ecuador con intenciones de permanencia (BM, 2020; Grupo de Trabajo para refugiados y Migrantes [GTRM], 2021); y, es la ciudad con más NNA venezolanos registrados en su sistema educativo (8227 NNA, esto es, el 35.21% del total de NNA registrados en el SEE) (MINEDUC, 2021).

### **Revisión conceptual**

#### **Escolarización y Familia**

Los sociólogos Giddens y Sutton (2013) plantean que se debe diferenciar entre los conceptos de educación y escolarización. La educación abarca todos los procesos de aprendizaje por los cuales transcurre un ser humano, en cada una de las etapas de su desarrollo. La escolarización, en cambio, es un proceso formal, mediante el cual un sujeto es capaz de acceder a la enseñanza obligatoria en una institución con reconocimiento jurídico para tal labor. En esta línea, Jiménez et al. (2017) enfatizan que la escolarización involucra una serie de procedimientos institucionales, ritos culturales y un currículo de estudios definido por el centro educativo y/o por la entidad estatal pertinente. En cambio, el proceso de educación de un sujeto inicia en su hogar, siendo la familia su primer agente de socialización. Esto es: la primera institución social que dota al sujeto de la capacidad de reconocer los parámetros más importantes de su cultura, como lo son los éticos, estéticos y conductuales (Silva et al., 2020; Giddens y Sutton, 2013).

Dentro del ámbito escolar, el análisis de la participación familiar es imprescindible para comprender el desempeño de los NNA en sus actividades escolares (Mínguez et al.,

2019). Si bien las condiciones materiales del hogar son un importante factor explicativo para entender dicho desempeño, aún más determinante es la participación de los padres en la educación escolarizada de sus representados. Esto es, el compromiso de la familia con las actividades escolares de sus representados, dentro y fuera del aula de clases. Mínguez et al. (2019) plantean distintas variables para medir el grado de participación familiar en la escolarización de los NNA: “estatus o nivel socioeconómico de la familia, [...] abandono prematuro de los estudios (por parte de los estudiantes), [...] nivel educativo de los padres, [...] estilo educativo de los padres, [...] tiempo dedicado a los hijos, [...] expectativas y compromiso de los padres, [...] (y) cooperación familia - escuela” (p. 26).

Sin embargo, la familia no es el único agente de socialización que existe: el entorno educativo, el barrio y otras instituciones sociales también constituyen agentes de suma importancia en el desarrollo del sujeto (Giddens y Sutton, 2013). En el caso de un NNA migrante que se incorpora a una nueva comunidad, cuyos valores y códigos sociolingüísticos no entiende, el entorno escolar es clave para garantizar su integración, y la de su familia, en la comunidad educativa, barrio, sociedad, etc. (Jiménez et al., 2017; Silva et al., 2020). Así, aunque la familia en sí cumple un rol primordial, cada actor -docentes, compañeros, otros padres de familia, funcionarios del sistema educativo- que confluye en el campo escolar, cumple un rol en la integración o exclusión, tanto de los NNA como de sus familias.

### **Accesibilidad a la Escolarización**

La capacidad de las familias migrantes para acceder a la escolarización -incorporando a sus NNA en el campo educativo- se ve mediada (y limitada) por una serie de barreras, sean formales o informales. La existencia de cualquier tipo de impedimento (como la falta de documentación, escasez de recursos económicos, irregularidad del estatus migratorio, etc.), da paso a la exclusión sistemática de los NNA, no solo de la educación formal, si no de la comunidad en sí misma (Guzmán et al., 2020). Si, en cambio, se promueven condiciones para



que el NNA migrante se integre al campo escolar, superando cualquier tipo de limitación que se presente en un primer momento, se da paso a un proceso de integración sistemática. Hay que diferenciar, al mismo tiempo, entre la integración y la asimilación, como dos formas de posicionarse ante la diversidad: la primera, (que parte de una perspectiva intercultural), muestra la necesidad de reconocer al otro, como aquel que puede aportar a la pluralidad, del que se puede aprender y al que se puede enseñar (Guzmán et al., 2020).

La segunda, en cambio, tiene una relación muy estrecha con el etnocentrismo: el migrante debe aprender a adaptarse a la cultura y costumbres de la comunidad, y si no lo hace, no es bienvenido. Jaramillo (2019) enfatiza el impacto que esto tiene en la psique del NNA migrante, pudiendo ocasionar la aparición de una patología denominada “estrés aculturativo” (p. 31), y el aumento de su propensión a desarrollar trastornos de ansiedad o depresión. Empero, según Kaplan (2006), además de relaciones de desigualdad, el campo educativo abre oportunidades de integración y movilidad social para el sujeto, permitiendo, a través de la escolarización, la adquisición de capital cultural, social y simbólico (Bourdieu, 1986), factores definitorios de su estatus social. De tal forma, el establecimiento de un enfoque multicultural e intercultural en la escolarización es necesario para la integración de los NNA migrantes en la comunidad (Kaplan, 2006; Guzmán et al., 2020).

No obstante, las dinámicas de integración/exclusión no se producen únicamente a partir de actores institucionales, sino que pueden ser identificadas en varios niveles. En cuanto a las familias migrantes y sus NNA, existen cuatro niveles en donde se pueden observar dinámicas de inclusión y exclusión (Silva et al. 2020; Aravena et al. 2020; Alcázar y Balarín, 2020; Kaplan, 2016): un nivel sistémico (el estatal, y la presencia/ausencia de políticas de inclusión), un nivel estructural (la cultura, y su tendencia a aceptar o rechazar a los otros), un nivel institucional (el establecimiento educativo, y sus políticas particulares en torno a los NNA migrantes) y un nivel de agencia (los agentes o individuos particulares y sus

posturas, condicionadas por el entorno). Todos los niveles inciden en la creación de un marco social más inclusivo o exclusivo, según el caso, al que la población migrante deberá ajustarse, con el fin de conseguir su adaptación en la comunidad de acogida.

### **Relaciones de Poder en el Campo Educativo**

A partir de Michel Foucault (1998), es posible plantear al poder como un conjunto de relaciones que fluctúan en el seno de una sociedad, deviniendo en la normalización de determinados fenómenos y prácticas sociales, y la exclusión de otras bajo la categoría anormalidad. Desde esta visión, el poder no se restringe al campo de lo político, sino que se encuentra presente en todo el conjunto de relaciones humanas existentes (Sadan, 2004). La formación de las categorías de normalidad y anormalidad no supone un ejercicio de dominación instrumental, sino que surge a través de una articulación tripartita: poder-saber-sujeto (1998). Bajo esta perspectiva, la construcción de la subjetividad de todo sujeto se ve enmarcada en las formas de poder y de saber particulares a cada sociedad (Foucault, 1998, 2002).

En este sentido, Paulo Freire (2007) fue precursor en el análisis de las relaciones de poder dentro del campo educativo: el aula de clases es un espacio de fluctuación de relaciones de poder, pero no solo por la distinción de autoridad entre educandos y educadores. Más bien, el poder opera dentro de las pretensiones de ciencia y verdad de los saberes impartidos que, operantes en el marco de una categoría de normalidad, difuminan la particularidad de los educandos e instrumentalizan el proceso educativo. Lo que Freire (2007) denominó como educación bancaria se refiere a la forma de perpetuar la distinción de categorías de normalidad y anormalidad, al intento de homogeneización de los educandos y de aculturación del otro. Por ende, según Freire (2007), el ejercicio de una pedagogía liberadora se encuentra en la comprensión de estas relaciones de poder, y en la creación de vías para que el oprimido (o el anormal) reconozca su condición, abrace su particularidad y critique su realidad social.

En concordancia, Carina Kaplan (2016) plantea que el entorno educativo no es un campo pasivo de consumo de saberes. Más bien, es uno de convivencia y coexistencia, marcado por diversas tensiones sociales y conflictividad, en donde se estructura un proceso de reproducción de las desigualdades sociales. Así, el aula de clases se consolida como un espacio de fluctuación de relaciones de poder, en donde tienen plena vigencia, y se transmiten en el imaginario de los jóvenes, las divisiones categóricas entre lo normal y lo anormal. En el contexto social de Freire (2007), el otro (o el anormal) vendría a ser el sujeto que no se acopla a priori a la normalidad configurada por la cultura burguesa occidental y por la blanquitud. Es decir: el pobre, el indígena y el analfabeto. En el marco de la presente investigación, sobre experiencias de las familias migrantes en torno a la escolarización de NNA, habría que agregar al migrante como parte de la otredad.

### **Experiencias de Escolarización**

Larrosa (2011) define a toda experiencia como “eso que me pasa” (p. 14). A partir de dicha frase, el autor descompone el concepto de experiencia en tres niveles: uno externo (que tiene que ver con la exterioridad, alteridad y alienación) al que el sujeto se ve enfrentado en el acto de la experimentación; uno interno (relacionado con la reflexividad, subjetividad y transformación) que tiene que ver tanto con el hacer o decir del sujeto ante la cosa, actividad o sensación que experimenta, como con la posición que toma ante la emergencia de la alteridad; y, por último, un nivel factual, que tiene que ver con el hecho (en relación al pasar y a la pasión), que es experimentado de manera muy particular por el sujeto.

Por tanto, las experiencias son más que las vivencias del sujeto: son las formas que este tiene de afrontar un acontecimiento y de construir un sentido a partir de ello. Así, la experiencia es la manera que tiene el sujeto de construirse y construir sus significados, en base a su relación con su entorno y con el otro (Larrosa, 2011). El interés sobre la experiencia hace que la cosa o la actividad que se experimente quede en segundo plano. En

cambio, se prioriza la relación subjetiva que el sujeto establece con esa experiencia (la parte sensible, no la racional). De tal forma, al hablar sobre experiencias de escolarización no se hace referencia al desempeño de los estudiantes o a las reglas del salón de clases, sino al conjunto de vivencias que experimentan los NNA y sus padres de familia o representante a lo largo de su trayectoria escolar. En palabras de Dubet y Martucceli (1998; como se citó en Foglino et al., 2008), lo que se intenta al estudiar las experiencias de escolarización es "captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia [...] fabrican relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen ellos mismos" (p. 229-230).

Sin embargo, el estudio sobre las experiencias no puede obviar o negar la incidencia de las condiciones objetivas en que el sujeto reside. Según Bayón y Saraví (2019), las condiciones objetivas y las características sociales del sujeto definen el marco dentro del cual la experiencia es vivida. Por ende, observar al campo escolar como un entorno de reproducción de desigualdades da paso a la comprensión de que, más allá de las oportunidades desiguales, la desigualdad social tiene un componente existencial que incide en la forma en que el sujeto vive su experiencia. Por ello, los autores concluyen que "las dimensiones simbólicas tienen implicaciones profundas en la experiencia social y subjetiva de la desigualdad, así como en su reproducción y legitimación" (2019, p. 81).

Consecuentemente, el análisis de la experiencia debe ser contextualizado a partir de las condiciones de vida del sujeto. A saber, "la experiencia no es ni totalmente condicionada ni totalmente libre [...]. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad" (Dubet y Martucceli, 1998; como se citó en Foglino et al., 2008, p. 229).

### **Familia y Movilidad Humana**

Para Giddens y Sutton (2013), no existe una definición unívoca sobre el concepto de familia. Esto se debe a que, en el mundo contemporáneo, la diversidad de características en la composición del cuerpo familiar pareciera ser la regla. Sociológicamente, desde un enfoque

funcionalista, se ha intentado definir a la familia como una institución social enfocada en la reproducción biológica y social de los sujetos (Giddens y Sutton, 2013). Por otro lado, desde un enfoque antropológico, la familia podría definirse como la institución que determina la forma de filiación entre el sujeto y sus padres -o la comunidad en su conjunto, ya que una visión emic sobre la filiación en la vida doméstica permite observar que, en muchas sociedades, el estatus de padre o madre se ve más definido por construcciones culturales y simbólicas que por vínculos biológicos en sí (Harris, 1984).

No obstante, la sociología contemporánea ha identificado dos características que, por consenso, son comunes a toda familia: la relación de parentesco entre sus integrantes, y la responsabilidad del cuidado de sus miembros en condición vulnerable (Giddens y Sutton, 2013). En contextos de movilidad humana, las mencionadas funciones fundamentales de la familia no cambian, pero la estructura interna del cuerpo familiar (el reparto de responsabilidades, los roles dentro de la familia, etc.) sí se ve sustancialmente transformada (Fernández y Heras, 2019).

Así, en contextos de movilidad humana masiva que tienen como principal factor explicativo la búsqueda de mejores condiciones de vida y la reunificación familiar, los protagonistas del proceso de movilidad no son los individuos particulares, sino las familias como la institución social que más afectada se ve por los procesos migratorios (Fernández y Heras, 2019). De tal manera, Pávez (2011) enfatiza que el proceso de movilidad de familias se ve enmarcado en un proyecto migratorio familiar, cuyo fin es la reconstrucción de los lazos filiales afectados por el inicio de la movilidad. En este sentido, se ha planteado que dos fenómenos cada vez más comunes en los procesos de movilidad humana son: la migración infantil, con fines de reunificación familiar, y la feminización de los flujos migratorios, debido a que “las mujeres migrantes muchas veces son las pioneras de las cadenas y las redes familiares que se van conformando en torno al hecho migratorio” (Pávez, 2011, p. 171).

### **Estado del Arte**

Gubbins e Ibarra (2016), en su estudio “Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica”, analizan las dimensiones que forman parte de las estrategias educativas de familias cuyos hijos se encuentran en proceso de escolarización. Los autores entienden la experiencia escolar a partir de una compleja relación entre las percepciones, significados y condiciones materiales de existencia de los sujetos. Metodológicamente, la investigación tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, que tuvo como fin la medición de las estrategias educativas familiares. La muestra del estudio fue no probabilística e intencional, y estuvo compuesta por 408 representantes de estudiantes que cursan de primero a cuarto año de educación básica en Santiago de Chile, en siete establecimientos educativos fiscales, subvencionados y privados.

Los autores articulan su investigación alrededor del concepto de estrategias educativas familiares, referidas a las formas en que, a partir de un entramado de percepciones, expectativas, sistemas de valores y demás factores -que responden a, y a su vez, estructuran las mentalidades y formas de vida de cada familia-, las familias se involucran en el proceso de escolarización de sus hijos (Gubbins y Ibarra, 2016). Los resultados de la investigación presentan que los representantes tienden a involucrarse más en las actividades académicas que pueden desarrollarse dentro del hogar (como el apoyo en los deberes de sus representados) que en actividades que implican una vinculación directa con el centro educativo. La relevancia de este artículo para el desarrollo del presente estudio es que permite observar la manera en que las familias se involucran en el proceso de escolarización de sus representados, y desarrollan sus experiencias a partir de factores subjetivos y objetivos.

Por otro lado, Jiménez et al. (2017), en su estudio “Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno”, presentan la tesis de que el sistema educativo se encuentra marcado por posturas

etnocéntricas, que entran en choque con las identidades de los NNA migrantes y sus familias, provocando prácticas de exclusión indirecta. Los autores desarrollaron el estudio a través de la metodología de análisis cualitativo del contenido de 82 fuentes documentales, producidas entre los años 2000 y 2016, que versan sobre la relación existente entre la migración y la escuela.

En sus resultados, los autores identificaron la tendencia a señalar a la escuela como una fuente de conflicto importante, tanto dentro como fuera del aula de clases. Esto, debido a que los aprendizajes simbólicos -como las tradiciones y los códigos socioculturales de la comunidad de acogida- que los NNA migrantes interiorizan a partir de la experiencia escolar, les provocan un tipo de confusión existencial, al colocarlos en el medio de dos polos: los hábitos, el dialecto y la cultura que les ha sido transmitida por sus familiares (y otros agentes de socialización en su país de origen), y la cultura y tradiciones de sus compañeros, profesores y la comunidad de acogida. La relevancia de la investigación referenciada en el marco de este estudio recae en su esfuerzo por dimensionar el papel de la familia migrante en el proceso de educación (formal e informal) de sus representados, y el rol fundamental que cumple en el proceso de inclusión de estos en el sistema educativo y en las comunidades de acogida.

Asimismo, en su estudio “La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias”, los autores Bayón y Saraví (2019) realizan un análisis de la importancia de los aspectos morales y culturales que contribuyen en el mantenimiento, reproducción y legitimación de las desigualdades sociales dentro de las aulas de clases. Los autores presentan dicho contexto como el marco desde el cual los NNA de clases subalternas viven sus experiencias de escolarización. El enfoque del estudio fue cualitativo, valiéndose del método etnográfico para ahondar en los significados e interpretaciones de los estudiantes de dos centros educativos de México: el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica,

ubicado en la Ciudad de México, y una institución educativa fiscal ubicada en la periferia oriente del municipio de Nezahualcóyotl. La elección de las escuelas se dio en función de su localización y carácter técnico, lo cual permitió a los investigadores anticipar la condición de clase de la mayor parte de los alumnos. Se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales en ambas instituciones, así como observaciones y charlas informales con miembros de la comunidad.

Los resultados del estudio muestran que, más allá de la desigualdad de oportunidades al acceder a la escolarización, las experiencias escolares de los NNA de clases subalternas se ven marcadas por un tipo de desigualdad existencial: una construcción simbólica de significados en torno a su condición subalterna que, invisibilizada a través de discursos meritocráticos, legitima las diferencias en el rendimiento de los estudiantes según su clase o condición social. Así, Bayón y Saroví (2019) utilizan al rendimiento académico como un síntoma, que surge a partir de la desigualdad estructural, legitimada y reproducida en el aula de clases. El trabajo aporta a la presente investigación al mostrar que las experiencias de escolarización se encuentran condicionadas por las relaciones de desigualdad existentes en el seno de la sociedad, y por la forma en que los NNA de clases subalternas perciben que son observados por el otro.

Finalmente, en el estudio “Narrativas de la crianza y del proceso de escolarización en familias migrantes”, Silva et al. (2020) identifican la importancia de las narrativas construidas por familias migrantes en torno a los procesos de escolarización de sus representados. La investigación tuvo un abordaje cualitativo, enfocándose en la identificación de las narrativas de los sujetos de estudio a través de la aplicación de técnicas participativas en el trabajo de campo. Además, con el fin de darle sistematicidad a la información recabada, se plantearon dos categorías articuladoras para analizar los resultados: crianza y proceso de escolarización



en el marco de la migración. Los sujetos de estudio que participaron fueron familias venezolanas en la ciudad de Bogotá (Colombia), cuyos hijos se encontraban en etapa escolar.

En sus resultados, los investigadores muestran las dificultades que se presentan en las condiciones de vida de dichas familias. En especial, se resalta cómo los problemas de regularización y falta de ingresos económicos devienen en que, en múltiples ocasiones, los NNA pasen un período de tiempo importante sin acceder a la escolarización formal. El artículo contribuye en sobremanera al presente estudio, ya que se enfoca en describir las experiencias y las formas de afrontar la escolarización por parte de familias venezolanas en situación de movilidad. Además, muestra las diferentes formas de discriminación a las que se ven expuestos los NNA venezolanos en sus intentos de integrarse al sistema educativo, y el potencial de los docentes y compañeros como agentes promotores de procesos de transculturación y, a su vez, de integración y aceptación.

### **Planteamiento del Problema**

#### **Pregunta General de la Investigación**

¿Cómo son las experiencias de familias venezolanas en torno a la escolarización de sus representados, estudiantes registrados en los niveles de la Educación General Básica [EGB] Media y Superior en la ciudad de Guayaquil, durante el año 2021?

#### **Objetivo General de la Investigación**

Describir las experiencias de familias venezolanas en torno a la escolarización de sus representados, estudiantes de EGB Media y Superior, en la ciudad de Guayaquil, durante el año lectivo 2021-2022.

#### **Objetivos Específicos de la Investigación**

- Describir las experiencias de las familias venezolanas en el proceso de ingreso de sus representados en el Sistema Educativo de Guayaquil.

- Identificar las experiencias de las familias venezolanas en su participación en la educación escolarizada de sus representados.
- Indagar sobre las experiencias de las familias venezolanas en su relación con los distintos actores que intervienen en el proceso de escolarización de sus representados.

### **Metodología de la Investigación**

La presente investigación fue elaborada a partir de un enfoque cuantitativo, para brindarle sistematicidad a la descripción de las experiencias de los sujetos de estudio, a través de herramientas de procesamiento de datos estadísticos. Según Hernández et al. (2014), el enfoque cuantitativo se caracteriza por su interés en la recolección e interpretación de datos numéricos, a partir de “la medición numérica y el análisis estadístico” (p. 4). El diseño de la investigación fue no experimental y de tipo transversal, al enfocarse en un período específico de tiempo para realizar la recolección de datos (período lectivo 2021-2022).

El alcance de la investigación fue exploratorio y descriptivo, ya que buscó “especificar propiedades y características importantes” (Hernández et al., 2014, p. 92) del fenómeno estudiado, lo que permitió mostrar con precisión las dimensiones de las experiencias de las familias en movilidad humana en torno a la escolarización de sus NNA. La elección del alcance se sustentó en que, aunque existe información sobre la relación entre la movilidad humana y las experiencias de las familias alrededor de la escolarización de sus NNA, no existe literatura específica sobre dicho fenómeno en la ciudad de Guayaquil.

Según el interés de generalización, en observancia de los retos que la pandemia del COVID 19 plantea al momento de desarrollar el trabajo de campo, se empleó una perspectiva ideográfica. Esto es, el tratamiento cuantitativo del estudio se sustentó, epistemológicamente, en las ciencias ideográficas, que “aunque también utilizan la medición, reconocen un objeto cambiante con cualidades y condicionamientos temporales” (Rodríguez, 2016, p. 22). Esta perspectiva es consecuente, por un lado, con el entendimiento de la realidad fluctuante en la

que residen las familias venezolanas en Guayaquil, marcada por la precariedad e irregularidad, y su constante lucha por adaptarse a las comunidades de acogida. Y, por otro lado, la visión ideográfica fue óptima para un abordaje empírico desde el concepto de la experiencia, pues se aplicaron herramientas cuantitativas para brindar una mayor profundidad al estudio.

De tal manera, en vez de intentar generalizar y proponer leyes sobre el fenómeno estudiado, se utilizó el enfoque cuantitativo para describir las experiencias de los sujetos de investigación. Así, el uso de un enfoque ideográfico no se refiere a la ausencia de análisis numéricos de los datos, ni al rechazo por la aplicación de estadísticos descriptivos, sino a la construcción de muestras de investigación bajo criterios de intencionalidad y disponibilidad, y no a su interés por la representatividad (Argibay, 2009; Hernández et al., 2014; Blanco, 2011). Empero, las estrategias para disminuir el nivel de sesgo en la construcción de la muestra y brindarle mayor objetividad al estudio, como diversificar horarios y ubicaciones al aplicar los instrumentos de recolección de datos, fueron seguidas con rigor (Argibay, 2009).

En cuanto a la conceptualización y operacionalización de las variables, para este estudio se contemplaron una serie de variables para cada objetivo específico de investigación. A saber, para el primer objetivo, “Ingreso al SEE”; para el segundo, “Participación familiar en la escolarización de sus representados”; y para el tercero, “Relación de la familia con los actores que confluyen en el campo escolar”. En el Anexo #1 se presenta la matriz de conceptualización y operacionalización de las variables. Se contemplaron como variables sociodemográficas el sexo, edad, subnivel de EGB, etc. Estas fueron importantes pues la literatura dio cuenta que las familias en movilidad humana desarrollan sus experiencias a partir de un marco de condiciones materiales concretas y de una situación existencial de subalternidad (Bayón y Saraví, 2019; Pomaquero et al., 2020).

Los sujetos de estudio fueron familias venezolanas que constan como representantes de NNA registrados en cualquiera de las instituciones educativas de Guayaquil, cursando alguno de los niveles de la EGB Media o Superior<sup>2</sup>, durante el año 2021. El tipo de muestreo que fue empleado, siguiendo a Hernández et al. (2014), es uno no probabilístico, al no pretender que sea representativo de la población total, y de tipo intencional. Se utilizó, además, la técnica de muestreo por redes o también llamado bola de nieve, característica debido a que “se identifican participantes clave y se agregan a la muestra, se les pregunta si conocen a otras personas que puedan proporcionar más datos o ampliar la información [...], y una vez contactados, los incluimos también” (Hernández et al. 2014, p. 388).

Siguiendo, la técnica de investigación que se empleó fue la encuesta de opinión. Las encuestas de opinión son definidas como “investigaciones no experimentales transversales o transeccionales descriptivas” (2014, p. 159). Por ende, se escogió el cuestionario como instrumento de recolección de datos. Este se compuso por preguntas de tipo escala de Likert, variables numéricas, y categóricas nominales y ordinales, y preguntas de elección múltiple de tipo excluyente y no excluyente.

En un escenario ideal, se hubiera buscado realizar alrededor de 264 encuestas, una por cada representante de los NNA registrados en el Sistema Educativo de Guayaquil [SEG], tomando en cuenta que el MINEDUC (2021) ha registrado la presencia de 8227 NNA venezolanos registrados en el SEG. Estratificando la muestra en base a los datos proporcionados por el MINEDUC (2021), según el tipo de institución educativa en que se encuentran registrados, esta se segmentó de la siguiente forma: 92.5% de colegios fiscales, 6.9% de colegios privados y 0.55% en colegios fiscomisionales (MINEDUC, 2021). Sin embargo, existen varios factores operativos que imposibilitaron la cualidad representativa de este muestreo.

---

<sup>2</sup> Esto es de quinto a décimo de Educación General Básica.

Por un lado, se buscó encuestar a un representante por cada familia, pero no existen registros de cuántos representantes constan como apoderados de los 8227 NNA venezolanos en el SEG. Bien podría haber ocurrido que varios NNA de entre los 264 estipulados fueran miembros de un mismo cuerpo familiar, por lo cual habría perdido totalmente el sentido. Si a este factor se le suman las limitaciones planteadas por la pandemia y la condición vulnerable del grupo de estudio, la consolidación de una muestra representativa se presentó como una tarea dificultosa y presta a inexactitudes. Por tanto, se estableció un mínimo de 50 y un máximo de 100 familias, en busca de aplicar los cuestionarios a un representante por familia. Al final, se logró contar con una muestra de 53 participantes.

Es imperante mencionar las condiciones en que se desarrolló el estudio, ya que enmarcaron la ejecución del trabajo de campo. Debido a la pandemia del COVID 19, de las 1255 instituciones educativas de Guayaquil, solo 41 instituciones han adoptado la modalidad semipresencial (MINEDUC, 2021). Consecuentemente, el desarrollo de técnicas de investigación que impliquen la relación presencial entre investigadores y sujetos de estudio se vio dificultado por diversas limitaciones logísticas y de seguridad. Esto hizo que el acercamiento se realice fuera de espacios escolares. Así, por un lado, se contactó a varios de los participantes a través de medios tecnológicos como WhatsApp y llamadas telefónicas. Por el otro, se recurrió a la estrategia de ir a eventos y espacios referidos por Organizaciones de la Sociedad Civil que trabajan con población migrante venezolana.

Como puede ser observado en el cronograma de actividades (Anexo #2) ya con el cuestionario preliminar finalizado, se pasó a realizar el pilotaje del instrumento. El cuestionario piloto fue dividido en cuatro secciones: una de datos sociodemográficos, y tres secciones que refieren a los objetivos específicos de la investigación, a saber, experiencias de participación en la escolarización, experiencias de ingreso al SEG y experiencias de relación con los distintos actores de los centros educativos. Los datos sociodemográficos abarcaron

los primeros 15 ítems del cuestionario, en donde se preguntaban datos contextuales como sexo, edad, cantidad de personas con las que viven en su hogar, número de representados, etc. Para la segunda sección, se tomaron en cuenta los ítems 16, 17, 18, 19, 20, 21. Para la tercera, los ítems 29, 30, 31, 32 y 33. Y, para la última, los ítems 46, 47, 48, 49, 50, 52 y 55.

El cuestionario fue aplicado a 5 padres de familia que cumplían con las características necesarias para formar parte de los sujetos de estudio. En el pilotaje se pudo notar que los padres de familias tuvieron dificultades en dos aspectos: la comprensión de ciertas preguntas debido a problemas de redacción (como oraciones muy complejas y uso de tecnicismo innecesarios) y la cantidad de tiempo que les tomó llenar el cuestionario (alrededor de 30 minutos). La mayoría de los cambios se enfocaron en simplificar las preguntas, agregar nuevas opciones de respuesta según lo requerido por los encuestados y, sobre todo, cambiar el formato de los ítems 31, 32, 33, 34, 48, 49 y 50, desde una estructura de jerarquización de respuestas (que le causó varios problemas a los encuestados) a una estructura de selección múltiple por casillas.

En el Anexo #3 se puede observar el cuestionario final, que fue empleado en la fase de recolección de datos y a partir del cual se construyó la base de datos del estudio. El proceso de recolección de datos, a través del trabajo de campo, puede ser observado en el Anexo #4. El análisis de los resultados se distribuyó según los objetivos de investigación planteados y la sección sociodemográfica. Fue realizado a través del programa SPSS, en donde se procedió a codificar las respuestas de los encuestados para su tabulación. Posteriormente, se corrieron tablas de frecuencia para observar el comportamiento de los datos obtenidos, observando las distribuciones a través de las medidas de tendencia central (media, mediana y moda). Después, se corrieron tablas de contingencia para observar, de manera gráfica, relaciones entre variables. Para la sección sociodemográfica se realizó el agrupamiento de variables como la edad (a través de rangos), subniveles de la EGB (Media y

Superior) y el sector de Guayaquil en que los encuestados declararon vivir, incorporando los aportes de Aroca (2019) con el fin de identificar las Condiciones Socioeconómicas [CSE] promedio según el sector donde residen.

Finalmente, es importante recalcar que el anonimato y la voluntariedad de la participación de los encuestados fue resguardado en cada fase del estudio. El procedimiento y los fines de la investigación les fue informado a los participantes antes de la aplicación de las encuestas, recordándoles que la información recopilada sería utilizada únicamente para fines académicos. Adicionalmente, dada la condición vulnerable del grupo estudiado, el acceso hacia las familias se dio de manera virtual y presencial, según la conveniencia de los representantes. La aproximación presencial se dio a través del contacto de Organizaciones de Sociedad Civil que trabajan con estos representantes y la asistencia presencial a eventos organizados para estas familias.

### **Resultados**

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento, la sección se dividió en cuatro partes: datos sociodemográficos, datos concernientes a las experiencias de ingreso al SEG, datos concernientes a la experiencia de participación de los representantes en la educación escolarizada de sus NNA y, finalmente, datos referentes a la relación de la familia con los distintos actores involucrados en el proceso de escolarización. Como fue indicado, el instrumento fue llenado por 53 representantes legales venezolanos residiendo en Guayaquil, a cargo de NNA estudiantes de grados entre 5to y 10mo año de la EGB, en instituciones fiscales, privadas y fiscomisionales de Guayaquil.

### **Caracterización de los Participantes del Estudio**

La distribución de los encuestados según su sexo es de 83% de mujeres (93.18% de estas, madres de familia) y 17% de hombres (todos padres de familia). La edad promedio de

los encuestados fue de 36.62 años, siendo la edad mínima 25 años y la máxima 63. Con ello se establecieron tres rangos de edad: 25 a 38 años, 39 a 51 y 52 a 63. El 92.5% de los encuestados declararon ser padres de familia, mientras que un 11.4% declaró ser representantes de jóvenes con los que mantienen otro tipo de relación (nietos, sobrinos o hijastros). La totalidad de los encuestados declaró convivir actualmente con sus hijos o representados, más la distribución específica de la composición de los hogares es aún más reveladora: mientras únicamente el 15.09% de los padres declaró vivir solamente con sus hijos, el 41.51% declaró que viven solo con sus cónyuges e hijos, es decir familia nuclear, y el 43.40% mencionó, además, otros miembros de su familia, como padres, tíos, hermanos, sobrinos, etc., es decir familia extendida.

El 24.5% de los encuestados no terminó sus estudios básicos (escuela o colegio), mientras que el 34% alcanzó el bachillerato. Sin embargo, una parte importante (41.6%) alcanzó estudios de tercer (37.8%) y hasta cuarto nivel (3.8%). El 69.8% de los encuestados llegó durante la segunda oleada migratoria al Ecuador (2018 - 2019) y el 22.6% se estableció en la primera oleada (2016 - 2017). Finalmente, el 7.6% restante llegó entre el 2020 y el 2021, en el contexto de la pandemia de COVID-19.

En cuanto a sectores de residencia, el 54.72% de los encuestados vive en la región norte de Guayaquil, el 24.53% en el sur y 15.09% en el centro. Si se comparan estos datos con la distribución de sectores de Guayaquil según su Condición Socioeconómica [CSE] establecida por Aroca (2019), se puede notar la siguiente tendencia: del 50.95% de encuestados que indicó residir en sectores de CSE media, el 29.63% se ubica en el centro y el 3.70% en el sur, mientras que el mayor porcentaje (66.67%) se ubica en el norte. Asimismo, en cuanto a los encuestados que indicaron residir en sectores de CSE baja, el 42.11% se ubica en el norte, siendo que el sector con mayor concentración es el sur, con un 57.89%. Una persona (1.89%) respondió residir en un sector de CSE media alta-alta, ubicado en el norte.



Como puede observarse en el Anexo #5, la tendencia entre el 2016 y el 2019 es que las familias registraron a sus NNA en el SEG uno o varios años después de llegar al Ecuador<sup>3</sup>. La mayoría (52.8%) indicó haberse demorado un año, mientras que el 26.4% indicó haber registrado a sus NNA el mismo año de llegada, y el 20,8% haberse demorado entre 2 y 5 años. La mayor parte de los representantes (49.08%) declararon que solo tenían solo un representado registrado en el SEG, mientras que el resto indicó tener dos (32.08%) o entre tres y cinco (18.87%). El 75.5% de los encuestados registró a sus representados en una institución educativa fiscal, el 17% en una institución privada y el 7.5% fiscomisional. De la misma forma, la mayor parte indicó que sus registrados cursan uno de los grados de la EGB media (58.49%) y solo un 28.3% mencionó un grado de la EGB superior, mientras que un 13.21% declaró tener representados registrados en ambos niveles. Finalmente, el 77.36% de los representantes declaró que sus registrados recibían clases a través de la modalidad virtual, mientras solo solo el 16.98% eligió la opción cartillas o portafolios, y un escaso 5.66% escogió la opción semipresencial.

### **Objetivo específico 1 - Experiencias de Ingreso al SEG**

En cuanto al primer objetivo específico (experiencias de ingreso al SEG), los ítems del cuestionario que fueron analizados para esta sección fueron: 29, 30, 31, 32 y 33. En cuanto a la dificultad del proceso de registro de los NNA en el SEG, la tendencia de respuesta de los representantes se ubicó entre regular y positiva, con un promedio de 3.4 sobre un total de 5. El 50.9% declaró que el proceso fue fácil o muy fácil, mientras que el 49.1% restante declaró que fue regular (22.8%) o respuestas entre difícil y muy difícil (20.7%). Es posible notar que el proceso fue más difícil para los representantes de instituciones fiscales, ya que el

---

<sup>3</sup> En el 2020 y el 2021 todos los representantes registraron a sus NNA el mismo año de llegada. La tendencia mencionada puede observarse sobre todo en el año 2018, siendo que solo el 9.52% de los encuestados indicó haber registrado a sus NNA en el mismo año de llegada

25% de estos declaró que el proceso fue difícil o muy difícil, mientras solo el 11% de los representantes de instituciones privadas declaró lo mismo<sup>4</sup> (ver Anexo #6).

Asimismo, mientras que el 50% de los representantes de instituciones fiscomisionales y el 77.78% de los de instituciones privadas declararon que el proceso fue fácil o muy fácil, esta tendencia fue menor (45%) en el caso de las instituciones fiscales. Es importante notar que existe una relación entre la percepción de dificultad del proceso y la cantidad de tiempo que los representantes demoraron en registrar a sus NNA en el SEG, como puede observarse en el Anexo #7. Así, la tendencia a percibir el proceso de manera positiva se concentra entre los representantes que registraron a sus NNA el mismo año de llegada y los que demoraron solo un año en llevar a cabo el registro, mientras que los que demoraron de dos a cinco años percibieron el proceso como regular o difícil en su mayoría.

En cuanto a las experiencias de los representantes en el proceso de registro de sus NNA en el SEG, las respuestas más relevantes refieren a que, en general, el 77.4% de los encuestados declaró haberse encontrado con alguna dificultad a lo largo del proceso. Así, la mayor parte declaró no haber podido registrar a sus representados inmediatamente por la fecha en que llegaron a Guayaquil (41.5%), mientras que parte importante indicó que tuvo dificultades por carecer de información suficiente sobre el proceso de inscripción (35.8%) y por la falta de documentación para regular su condición migratoria (28.3%). Otros problemas presentados fueron la falta de dinero para regularizar su condición migratoria (18.9%), la falta de documentación de las instituciones educativas de sus NNA en Venezuela (20.8%), no haber conseguido cupo (20.4%) y no haber contado con dinero suficiente para registrar a sus representados en una institución educativa privada (18.5%).

En general, si se observa quiénes fueron los representantes que más se toparon con dificultades en la fase de registro de sus NNA en el SEG según el sostenimiento de los

---

<sup>4</sup> En el caso de los representantes de instituciones fiscomisionales, no hubo respuestas negativas en ese sentido.

planteles educativos, se puede notar que no existe una diferencia significativa, ya que la mayoría de los representantes de planteles educativos privados (77.8%), fiscales (77.5%) y fiscomisionales (75%) indicaron que se habían topado con dificultades en dicha fase. El 45.45% de los representantes que declararon haber tenido problemas con el registro inmediato de sus NNA por la fecha de llegada fueron quienes llegaron en el 2018, seguidos por aquellos que llegaron en el 2019 (31.82%). Además, el 22.5% de los representantes de colegios fiscales indicó haber tenido problemas por no tener suficiente dinero para registrar a sus NNA en instituciones privadas cuando llegaron a Guayaquil, mientras que solo el 11.11% de los representantes de instituciones privadas indicaron lo mismo. Asimismo, el 33.33% de los representantes que indicaron tener NNA registrados en la EGB Superior indicaron que la mayor dificultad encontrada fue no haber conseguido cupos, mientras dicha respuesta fue menor (12.9%) en el caso de los representantes de NNA registrados en la EGB Media.

Cuando los encuestados respondieron el ítem (#31) sobre experiencias al haber ingresado al SEG, la mayoría de respuestas tendieron a ser positivas. El 43.4% declaró no haberse encontrado con ninguna dificultad después de acceder al SEG. El 37.7% indicó que pudo contactar inmediatamente a los docentes de sus representados y un 15.1% que pudo contactar de inmediato al resto de padres de familia del curso de sus NNA. Sin embargo, hubo experiencias negativas: se les pidieron documentos que no conocían que debían entregar (20.8%), se les solicitaron dispositivos electrónicos para las clases que ellos no poseían (17%) y materiales de estudio que les resultaban muy costosos (9.4%). De los representantes que respondieron que se les había pedido documentos que no sabían que debían entregar, la mayor parte corresponde a quienes llegaron el 2018 (38.5%), 2019 (23.1%) y 2017 (15.4%).

Asimismo, entre quienes respondieron que se les solicitó dispositivos electrónicos, el 88.9% corresponde a representantes de estudiantes que reciben clases virtualmente, y el resto, de la modalidad por cartillas o portafolios. Además de esto, es notorio que quienes señalaron

la problemática mencionada fueron los representantes que registraron a sus NNA entre los años 2019 (44.4%), 2020 (44.4%) y 2021 (11.1%), lo cual coincide con el contexto de la pandemia del COVID 19. Esto es consecuente con el hecho de que, como puede ser observado en la Tabla 1, el 41.5% de los representantes que declararon que sus NNA se encuentran estudiando a través de la modalidad virtual, los registraron en el año 2019, mientras que el 39% los registró entre el 2020 y el 2021.

**Tabla 1**

*Año de registro de los NNA en el SEG y modalidad a través de la cual reciben clases.*

Año de registro	Modalidad de clases			Total*
	Semipresencial	Uso de cartillas o portafolio	Virtual	
2016	0%	0%	2.4%	1.9%
2017	33.3%	0%	7.3%	7.5%
2018	0%	22.2%	9.8%	11.3%
2019	33.3%	11.1%	41.5%	35.8%
2020	33.3%	44.4%	24.4%	28.3%
2021	0%	22.2%	14.6%	15.1%
Total	100%	100%	100%	100%

Asimismo, es notorio que la mayoría de los representantes que declaró haber experimentado problemas de conectividad corresponde a los representantes de NNA que cursan sus estudios en la modalidad virtual (69.23%), mientras que el 30.77% restante corresponde a los representantes de NNA que cursan sus estudios bajo la modalidad de cartillas o portafolios. Este dato es relevante si se toma en cuenta que implica que el 44.44% de los representantes que indicaron que sus representados cursan su escolarización a través de

dicha modalidad, no lo hacen por elección propia o de las instituciones educativas, sino porque es su única alternativa para los estudios, al no tener una buena conexión de internet.

La tendencia de respuestas de los representantes cambió cuando pasaron a comentar sus propias experiencias desde que llegaron a Guayaquil. El 52.8% declaró haber tenido alguna dificultad desde que llegó a la ciudad; en específico, el 32,1% se ha sentido discriminado por los locales en algún momento. Otras experiencias a tomar en cuenta refieren a: problemas de adaptación (13.2%), sentimientos de aislamiento (11.3%) y el sentir que el trabajo es más importante que los estudios (17%). El 52.9% de los representantes que declararon haberse sentido discriminados corresponde a los representantes que llegaron el año 2018. La gran mayoría (94.1%) de los encuestados que indicaron haberse sentido discriminados son representantes de NNA registrados en colegios fiscales, como puede observarse en el Anexo #8.

La tendencia vuelve a cambiar cuando los representantes describen las experiencias de sus representados al llegar a Guayaquil. Esto, ya que el 54,72% indicó que sus representados no experimentaron situaciones adversas. Sin embargo, cierto segmento de los encuestados sí declaró que estos habían pasado por experiencias negativas tales como: problemas para adaptarse a la cultura de Guayaquil (24.5%), discriminación (15.1%), rechazo (13.2%), aislamiento (9.4%) y el sentir que el trabajo importa más que la educación (11.3%). El 92.4% de los representantes que declararon que sus NNA habían experimentado problemas de adaptación viven en sectores de CSE Baja y Media. Proporcionalmente, la mayor concentración de respuestas (31.6%) se encuentra en el segmento que vive en sectores de CSE Baja, como se ve en Anexo #9. El 75% de los representantes que declaró que sus representados se habían sentido discriminados alguna vez desde que llegaron a Guayaquil, corresponde a las familias que llegaron entre el 2018 y el 2019.

## **Objetivo específico 2 - Experiencias de Participación en la Escolarización**

Respecto al segundo objetivo específico, de experiencias de participación en la educación escolarizada, los ítems del cuestionario analizados fueron: 16, 17, 18, 19, 20, 21 y 24. El primer resultado a resaltar es que el 69.8% de los representantes no ha cambiado nunca a sus NNA de plantel educativo. Si se analiza la distribución de las respuestas según el sostenimiento del plantel, es posible notar que el 56.6% de los encuestados que respondieron esto fueron aquellos que registraron a sus representados en una institución fiscal. De hecho, el 75% de los representantes de instituciones fiscales (30 encuestados) declararon no haber cambiado nunca a sus representados de institución. La tendencia se corrobora cuando se comparan los cambios con las instituciones privadas y fiscomisionales, en donde el 50% de los representantes de instituciones fiscomisionales y el 44.44% de los de instituciones privadas declararon que sí habían cambiado a uno o varios de sus hijos de institución.

Siguiendo, es notorio el grado de implicación de los representantes en la educación escolar de sus representados, siendo que el 90.6% declaró ayudar a sus NNA por lo menos en una actividad escolar a la semana (especialmente en lo que respecta a deberes, siendo esta la opción escogida por el 71.7%), siendo el máximo de hasta cinco actividades<sup>5</sup>. El promedio fue de 2.43 actividades, lo cual es congruente si se toma en cuenta que la mayor parte de los representantes (49%) declaró ayudar a sus representados en 1 o 2 actividades a la semana, mientras que el 41.5% declaró ayudarlos con entre 3 y 5 actividades por semana. Asimismo, el 43.4% de los representantes indicaron que apoyan a sus representados todos los días de la semana, mientras que el 39.6% declaró ayudarlos entre semana, solo 7.5% dijo hacerlo los fines de semana y un 9.43%, no hacerlo ningún día entre semana. En este último grupo, el 60% corresponde a representantes cuyos hijos cursan la EGB Superior, mientras que el

---

<sup>5</sup> Deberes, lecciones, exámenes, proyectos, búsqueda de información.

56.52% de los representantes que indicaron ayudar a sus NNA todos los días de la semana corresponden a la EGB Media.

Por otro lado, es relevante señalar que existe una relación entre la cantidad de tiempo invertida por los representantes en apoyar a sus NNA y la cantidad de actividades en que apoyan, como puede observarse en la Tabla 2. Así, todos los representantes que indicaron no ayudar a sus representados, indicaron que no ayudan ningún día de la semana, así como todos los que declararon solo ayudar los fines de semana, indicaron que no ayudan en más de dos tipos de actividades por semana. Además, aquellos que declararon ayudar pocos días de la semana, solo ayudan hasta en 3 actividades por semana. La tendencia es más variable en el caso de aquellos que declararon ayudar algunos días entre semana, con una ligera concentración en la respuesta de 1 o 2 actividades por semana (53.8%). Asimismo, los representantes que declararon ayudar todos los días de la semana presentaron una ligera concentración (52.1%) en la respuesta de 4 a 5 actividades por semana. Finalmente, cabe recalcar que el 70% de los representantes que indicaron ayudar a sus NNA con 4 o 5 actividades a la semana, lo hacen todos los días de la semana.

**Tabla 2**

*Relación entre la cantidad de actividades en que los representantes apoyan a sus NNA y el tiempo que dedican para esta labor cada semana<sup>6</sup>.*

P. 17 Número de actividad es en que apoyan a represent ados		P. 18 Tiempo dedicado para apoyar a representados en actividades escolares									
		Ellos pueden solo, no requieren de mi ayuda		Solo los fines de semana		Pocos días entre semana		Algunos días entre semana		Todos los días de la semana	
		%		%		%		%		%	
		Dentro de P. 17	Dentro de P. 18	Dentro de P. 17	Dentro de P. 18	Dentro de P. 17	Dentro de P. 18	Dentro de P. 17	Dentro de P. 18	Dentro de P. 17	Dentro de P. 18

<sup>6</sup> Nota: el cálculo de porcentajes se realizó en función a las preguntas relacionadas del cuestionario (preguntas 17 y 18).

Ninguna	100%	100%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
Una	0%	0%	14.3%	50%	21.4%	37,5%	28.6%	30.8%	35.7%	21.7%
Dos	0%	0%	16.7%	50%	8.3%	12.5%	25%	23%	50%	26.1%
Tres	0%	0%	0%	0%	57.1%	50%	28.6%	15.4%	14.3%	4.3
Cuatro	0%	0%	0%	0%	0%	0%	40%	15.4%	60%	13%
Cinco	0%	0%	0%	0%	0%	0%	20%	15.4%	80%	34.8%
TOTAL	9.4%	100%	7.5%	100%	15.1%	100%	24.5%	100%	43.4%	100%

Continuando, cuando se les consultó a los representantes sobre la idoneidad de su servicio de internet para el desarrollo de las clases de sus NNA, las respuestas tuvieron una tendencia neutral, con un promedio de 3.36. Sin embargo, con una desviación estándar de 1.442 (lo cual implica cierta dispersión en los datos) y una moda de 5, se podría decir que la tendencia es ligeramente positiva. Desagregando las respuestas, es notable que, del 77.36% de representantes cuyos NNA estudian virtualmente, el 53.66% declaró estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la idoneidad de su internet para el desarrollo de las clases virtuales, siendo la neutralidad la segunda respuesta predominante (29.55%). El grado más alto de descontento en este sentido fue expresado por los representantes de estudiantes registrados en la modalidad de cartillas o portafolios, en donde el 77.78% declaró estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Las preguntas subsiguientes (ítems #20, #21 y #24) hacen referencia a la importancia otorgada por el representante a que sus representados finalicen todos los años de EGB y a que se integren con sus compañeros en el aula de clase, más una última pregunta que refiere a si su nacionalidad ha representado un impedimento para el proceso de escolarización. En cuanto al primer punto, es notorio que los representantes están muy de acuerdo con la importancia de que sus NNA terminen todos los años de la EGB, con un promedio en las respuestas de 4.6 y una desviación estándar de 0.95, lo cual muestra una mayor cohesión en las respuestas. De hecho, el promedio de representantes que estuvieron totalmente de acuerdo fue el más alto de



todo el cuestionario, con un 79.25%, y si se le agrega el resto de respuestas positivas, consolida el 90.57% de los representantes.

En la misma línea, los representantes que más mostraron su interés por que sus NNA finalicen todos los años de EGB, dividiéndolos según su nivel de educación alcanzada, son: los representantes que cuentan con una licenciatura (100%), los bachilleres (94.44%), los tecnólogos (90%), los que solo finalizaron su secundaria (88.89%) y aquellos que solo finalizaron la primaria (75%)<sup>7</sup>. Aunque la proporción entre hombres y mujeres en la muestra es de aproximadamente 1/5, es interesante notar que si bien el 66.67% de los hombres estuvo de acuerdo o totalmente de acuerdo con este punto, no es comparable con la abrumadora mayoría de mujeres (95.45%) que estuvieron de acuerdo. Por último, si se observa la distribución por edades, el 100% de los representantes entre 52 a 63 años estuvieron totalmente de acuerdo, seguidos por una percepción eminentemente positiva de los representantes de entre 25 y 38 años (94.6%) y los de 39 a 51 años (85.71%).

Prosiguiendo, en cuanto a la importancia dada a la integración de sus NNA en el aula de clase, los representantes también presentaron una tendencia positiva, con un promedio de 4.17, y una desviación estándar de 1.11. Según el sostenimiento del plantel educativo, es posible notar que el 100% de los representantes de planteles educativos fiscomisionales respondió positivamente, seguido por un 88.89% de los representantes de planteles privados. Los representantes de planteles fiscales también presentaron una tendencia positiva, pero en menor grado (67.5%), siendo que el 25% de este grupo respondió de manera neutra, y el resto, negativa. Asimismo, los representantes de los NNA que cursan la EGB Media son el grupo que más preocupado se encuentra por la integración de sus representados, con un

---

<sup>7</sup> Los representantes con títulos de cuarto nivel presentaron una tendencia de 50/50, pero solo representan 3,77% de la población (N=53)

80.65% de respuestas positivas, seguidos por los representantes que tienen estudiantes en ambos niveles (71.43%), y aquellos que cursan la EGB Superior (60%).

Finalmente, la mayor parte de los representantes está de acuerdo con que su nacionalidad no ha sido un impedimento para el avance de sus representados en la EGB, con un promedio de 4.08, y una desviación estándar de 1.33. Si se relaciona este dato con la respuesta de los representantes que declararon sentirse discriminados desde que llegaron a Guayaquil, la tendencia se establece entre las respuestas negativas (29.41%) y neutras (23.52%), que suman el 52.94% de las respuestas. En cambio, cuando se analiza las respuestas según el sostenimiento del plantel educativo, quienes presentan una mayor tendencia positiva son los representantes de instituciones privadas (77.78%) y aquellos de instituciones fiscales (75%). Los representantes de instituciones fiscomisionales tuvieron una tendencia dividida, de 50/50.

### **Objetivo Específico 3 - Experiencias de Relación con Actores del Campo Escolar**

Para el tercer objetivo de investigación, sobre experiencias de relación con actores del campo escolar, se emplearon los ítems del cuestionario: 46, 47, 48, 49, 50 y 52. Como tendencia general, es posible notar que los docentes representan los principales agentes de interlocución entre los representantes y la institución educativa o, más bien, el proceso de escolarización de los NNA. El 81.13% de los representantes indicó que interactúan con los docentes de sus representados en el marco del proceso de escolarización. El 77.4% declaró que la principal razón por la cual interactúa con los docentes es para conocer cómo van sus representados en sus estudios, lo cual muestra el interés de los representantes en el proceso de escolarización en sí. Otras respuestas de relevancia muestran un mayor grado de implicación en la escolarización, al establecer que se ha interactuado con los docentes cuando sus representados han tenido dificultades para comprender algún tema de estudio (20.8%), o para

indicar a los docentes dificultades para conectarse a las clases (24.5%). Otras respuestas, minoritarias pero relevantes, son que el 7.5% de los representantes declaró contactarse con los docentes porque sus NNA son molestados por sus compañeros en la institución educativa, o porque han tenido peleas con estos (3.5%).

Siguiendo, cabe destacar que el porcentaje de interacción de los representantes con otros padres de familia del curso de sus NNA es menor, llegando al 64.15%. De los representantes que declararon interactuar alguna vez con el resto de padres, el 39.6% indicó hacerlo para preguntar sobre temas concernientes al plantel educativo en general, y el 30.2% indicó hacerlo para preguntar por los deberes de sus representados. Esto, seguido por una minoría de representantes que indicó contactarse con otros padres de familia cuando sus representados no tienen el material de estudio necesario (9.4%). Según el sostenimiento del plantel educativo, los representantes de colegios fiscomisionales fueron los que más declararon interactuar con el resto de padres de familia (75%), seguidos por los de colegios privados (66.67%) y fiscales (62.5%). Según la modalidad de clases, los representantes que más indicaron interactuar con los padres de familias son aquellos en la modalidad virtual (68.3%), seguidos por semipresencial (66.67%) y por cartillas o portafolio (44.44%).

En contraste con la relación entre los representantes con los docentes y padres de familia, la relación con los psicólogos del plantel educativo (o en general, con el DECE<sup>8</sup>) fue menor, siendo que solo el 58.49% (31 encuestados) de los representantes declaró haber interactuado con estos en alguna ocasión. El 45.3% de los representantes indicó que el motivo de la interacción fue conocer cómo les va a sus representados en sus estudios, siendo esta la respuesta más significativa. El resto de respuestas fue: para que ayuden a sus representados a adaptarse (13.2%), porque sus representados extrañan su plantel educativo en Venezuela (7.5%), para que ayuden a que los profesores sean más flexibles con su representado (5.7%) y

---

<sup>8</sup> Departamento de Consejería Estudiantil.

porque sus representados tienen dificultades para aprender (5.7%). En este sentido, es interesante observar que, aunque existe una minoría que ha buscado apoyo en los psicólogos para la adaptación de sus representados, ningún representante indicó contactarlos cuando alguno de sus representados ha tenido dificultades con sus compañeros.

Los datos mencionados se corroboran cuando se analizan las respuestas de los representantes respecto a su relación con los docentes, padres de familia y psicólogos del plantel educativo de sus representados. Por un lado, cuando se cuestionó a los representantes sobre la calidad de su relación con los docentes, sus respuestas fueron eminentemente positivas. El promedio fue de 4.3, sobre un valor máximo de 5, lo cual representa un punto medio entre respuestas positivas y muy positivas, sobre todo si se toma en cuenta que la mediana fue 5 y la distribución estándar 0.971, reflejando una cohesión considerable de las respuestas. Por otro lado, los representantes percibieron su relación con los psicólogos de los planteles como regular, con una ligera tendencia positiva, con un promedio de 3.49 y una mediana de 4. Sin embargo, cabe destacar que la desviación estándar fue de 1.463, lo cual muestra cierta dispersión en los datos.

En cambio, cuando se les preguntó a los representantes si sentían el apoyo de los otros padres de familia, la tendencia fue negativa, mostrando que no sienten casi ningún apoyo por parte del resto de padres de familia. El promedio fue 2.38, lo cual muestra una clara tendencia negativa, más aún si se toma en cuenta que la mediana fue 2 y la moda fue 1. En cambio, si se observa la Tabla 3, se puede notar que el 77.4% de los representantes está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que tienen una buena relación con los docentes, siendo que solo una minoría (3.8%) respondió negativamente. En el caso de los psicólogos, el porcentaje de respuestas entre de acuerdo y totalmente de acuerdo asciende al 52.8%, y el de respuestas negativas al 22.7%. Y, finalmente, en el caso de los padres de familia, el porcentaje de

respuestas positivas llega tan solo al 20.75, siendo que el 52.8% de las respuestas fueron rotundamente negativas, ubicándose entre en desacuerdo y totalmente en desacuerdo.

**Tabla 3**

*Percepción de los representantes sobre su relación con los actores del entorno escolar.*

Respuesta	Relación con actores del entorno escolar		
	Mi relación con los docentes es buena	Mi relación con los psicólogos es buena	Siento apoyo de los padres de familia
Totalmente en desacuerdo	1.9%	17%	39.6%
En desacuerdo	1.9%	5.7%	13.2%
Neutral	18.9%	24.5%	26.4%
De acuerdo	18.9%	17%	11.3%
Totalmente de acuerdo	58.5%	35.8%	9.4%
Total	100%	100%	100%

### **Discusión de Resultados**

En la presente sección se pasará a discutir los resultados obtenidos de los ítems de cada objetivo específicos. Se remarcan las tendencias principales encontradas en el análisis de datos y se relacionan las mismas con el marco conceptual. Con el fin de brindar respuesta a los objetivos de investigación planteados, se dividirá la discusión de los resultados según los objetivos de investigación.

En primer lugar, la distribución sociodemográfica de las familias venezolanas que participaron en la investigación es congruente con lo que se esperaba encontrar a partir de la base teórica y de las investigaciones que enmarcan el estudio. La familia migrante venezolana se ve transversalizada por una serie de condiciones de precariedad que enmarcan sus procesos de movilidad, sobre todo entendiendo que la motivación para emprender dicho proceso fue la

gravedad de la crisis humanitaria que se ha gestado en Venezuela desde el año 2013, y el inicio de la diáspora venezolana (Pittaluga et al., 2021; De León, 2018; Legler et al., 2018). Pero la precariedad no es el único componente de este tipo de fenómenos migratorios, sino también el componente familiar: el fenómeno de movilidad no tiene como protagonista a individuos sino a familias (Fernández y Heras, 2019), en donde las madres cumplen un rol fundamental en tanto “pioneras de las cadenas y las redes familiares que se van conformando en torno al hecho migratorio” (Pávez, 2011, p. 171).

Aterrizando las perspectivas teóricas a la data empírica recabada, el primer dato de vital importancia es la composición de la muestra a partir del sexo de los encuestados: 87% mujeres y 13% hombres. Como fue indicado, 93,18% de las mujeres encuestadas son madres de familia, y esto no es una coincidencia: en el trabajo de campo, las mujeres, madres de familia en su mayoría, siempre fueron quienes dieron cabida para llenar el cuestionario. No es que no existieran más padres de familia, o que preferimos encuestar a madres: cuando tratamos de hablar con los padres, la gran mayoría de las veces estos les pasaban los cuestionarios a sus parejas. Además, en la aplicación del método de bola de nieve, la gran mayoría de las veces se nos refirió a madres de familia y no a padres. Esto podría indicar, en el marco de la experiencia de escolarización de la familia, una extensión del fenómeno de feminización del fenómeno migratorio, y la confirmación de la división por género en las tareas del hogar, entre las que están el apoyo en la escolarización de los NNA a cargo de las madres, como fue planteado por Pávez (2011).

Además, es necesario tomar en cuenta los factores de composición familiar y de ubicación territorial según la condición socioeconómica (CSE) mencionada por Aroca (2019). Por un lado, el único requisito para llenar el cuestionario era que los encuestados sean representantes de NNA venezolanos que estudien en Guayaquil. Empero, nunca se establecieron condiciones sobre la composición familiar de los hogares de los encuestados, lo

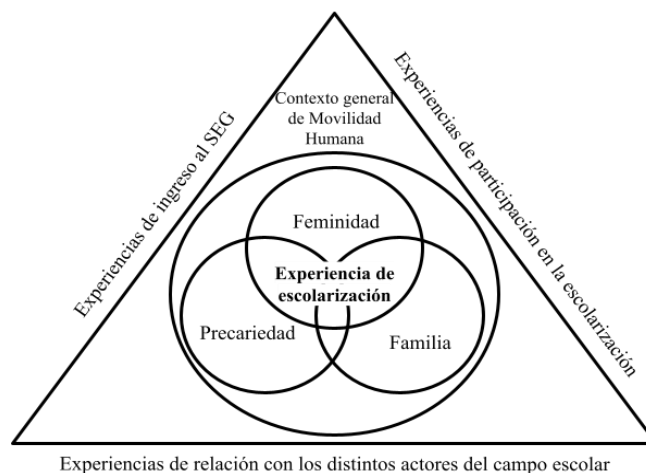
cual provoca que el hecho de que solo el 15.09% de los encuestados haya indicado que vive exclusivamente con sus NNA, sea revelador. Ello implica que el 84.91% de las familias se encontraban compuestas a modo de familias nucleares o familias extensas, siendo estas últimas mayoritarias.

En cuanto a la ubicación territorial, es relevante la comprensión del contexto de precariedad en el que residen las familias venezolanas al establecerse en el territorio de acogida, que influye de manera transversal en el proceso de escolarización. La gran mayoría de los encuestados (85.9%) declaró vivir en sectores de CSE Media y Baja. Según Bayón y Saroví (2019), las experiencias de escolarización de estudiantes que provienen de contextos precarios plantean un marco desde el cual se vive la experiencia, en donde indicadores como el rendimiento académico, no son más que síntomas de una condición más profunda.

Por otro lado, el 98.11% de los encuestados indicó vivir en sectores de CSE media y baja, lo cual es aún más revelador si se nota que el 75.5% de los NNA fueron registrados en instituciones educativas fiscales. Cabe recordar los planteamientos de Silva et al. (2020), quienes indican que las condiciones de precariedad e irregularidad de las familias inciden en un aplazamiento del inicio del proceso de escolarización en la comunidad de acogida. En ese sentido, los resultados revelan que el 73.6% de los NNA fueron registrados en el SEG uno (52.8%) o de dos a cinco años (20.8%) después del año de llegada de la familia a Ecuador. Este dato sirve como antesala para pasar a hablar del primer objetivo de investigación, no sin antes proponer el siguiente esquema (ver figura 1) como un posible modelo de comprensión de las experiencias de escolarización de los venezolanos en Ecuador, en base a los datos recabados en la investigación realizada.

### **Figura 1**

*Elementos que transversalizan las experiencias de escolarización de las familias venezolanas en Guayaquil.*



En cuanto a las experiencias de ingreso al SEG, es pertinente recordar los trabajos de Guzmán et al. (2020) y Kaplan (2006), quienes establecen la importancia del campo escolar en la integración de los NNA migrantes y sus familias en las comunidades de acogida. La escuela, como instituciones sociales, es fundamental para comprender las dinámicas de integración y exclusión de este grupo, marcando un camino para su adaptación a la comunidad de acogida, en el marco de factores contextuales más amplios (Silva et al., 2020; Alcázar y Balarín, 2020; Aravena et al., 2019). En los resultados del estudio, pudo notarse una diferencia significativa en cómo los representantes perciben sus experiencias en dos campos: por un lado, entre la fase de registro y la fase post registro de los NNA en el SEG, y, por otro lado, entre sus percepciones sobre sus propias experiencias y las experiencias de sus NNA.

El 49.1% de los representantes encuestados declaró que el proceso de inscripción de sus NNA no fue particularmente difícil, con una tendencia de mayor percepción de dificultad en el contexto de planteles educativos fiscales. No obstante, los representantes que más percibieron dificultades en el proceso son aquellos que demoraron entre dos y cinco años para registrar a sus NNA en el SEG. Esto es congruente con el planteamiento de Silva et al. (2020), quienes indicaron que el contexto de precariedad y la condición vulnerable de las familias migrantes provoca, en múltiples ocasiones, que pasen un periodo importante de



tiempo sin acceder a la escolarización. Además, se debe tomar en cuenta que la mayoría absoluta de los participantes (77.4%) declaró haber tenido alguna dificultad en la fase de registro de sus NNA en el SEG.

Las problemáticas, en su mayoría, referían a dificultades encontradas por la fecha en que llegaron a Guayaquil (41.5%), a una falta de información para acceder a este registro (35.8%) o a la irregularidad de sus condiciones migratorias (28.3%). Esto concuerda justamente con las barreras informales que la población venezolana se enfrenta al establecerse en el territorio ecuatoriano, y que fungen como limitantes para el ejercicio de sus derechos fundamentales (BM, 2020). Asimismo, es remarcable que el 77.27% de las familias que indicaron haber tenido problemas en la fase de registro de sus NNA en el SEG son aquellas que llegaron entre el 2018 y 2019. Esto coincide con la segunda oleada de movilidad humana de familias venezolanas hacia Ecuador, cuya característica principal fue la reunificación familiar (BM, 2020).

Resulta notorio el cambio a una apreciación positiva en las percepciones que existe cuando los representantes se refieren a sus experiencias después de haber ingresado al SEG. Sin embargo, se visibilizan las siguientes problemáticas: por un lado, pertenecientes al fenómeno migratorio en sí, como el hecho de que les hayan pedido documentos que no conocían que debían entregar (20.8%), lo cual fue señalado sobre todo por las familias que se llegaron a Ecuador entre el 2018 y 2019 (61.6%). Por otro lado, existen problemáticas que tienen que ver con el contexto pandémico que enmarcan las experiencias de escolarización más recientes, como el hecho de que les hayan solicitado dispositivos electrónicos de los que no disponían, lo cual le ocurrió en el caso de los NNA que estudian virtualmente (88.9%), y con aquellos NNA registrados en sus planteles educativos entre el 2019 y 2021.

Siguiendo, en cuanto a las experiencias de participación de los representantes en la educación escolarizada de sus NNA, este es el punto donde se reafirma en mayor grado la

relevancia de entender la experiencia de escolarización de las familias venezolanas en Guayaquil como una experiencia grupal, y no netamente individual. Retomando a Gubbins e Ibarra (2016), las experiencias de escolarización se ven mediadas por una serie de factores mentales y contextuales, que explican la implicación de los representantes en los procesos de escolarización de sus representados, sobre todo en cuanto a actividades que se realizan dentro del hogar. Asimismo, Bayón y Saroví (2019) remarcan la experiencia escolar como una experiencia de clase: la precariedad es transversal a la forma en que padres y educandos experimentan sus vivencias en torno al hecho educativo.

En primer lugar, refiriendo a los factores contextuales mencionados anteriormente, es importante recordar que el hecho de que el 75.5% de los encuestados declararon haber registrado a sus NNA en instituciones fiscales plantea un marco importante desde el cual se debe interpretar las experiencias. Por ejemplo, es un buen indicador para entender por qué el 69.8% de los NNA nunca ha sido cambiado de plantel educativo, entendiendo que los procesos de cambio de plantel en el régimen fiscal del SEE requiere cumplir una serie de requisitos específicos. Por otro lado, es posible notar una tendencia de gran participación por parte de los representantes en la escolarización de sus NNA, siendo que 9 de cada 10 (90.6%) declaró ayudar a sus representados por lo menos una vez a la semana, con un promedio de 2 o tres tipos de actividades en las cuales se ayuda de semana a semana.

Asimismo, es importante recalcar un hallazgo fundamental: mientras más días a la semana se ayuda a los NNA, en más actividades se los ayuda. Así es como 7 de cada 10 representantes ayudan todos los días de la semana a sus NNA en 4 a 5 actividades. Aunque existe una tendencia a que, mientras más alto sea el nivel de la EGB del NNA, más ayuda recibe de sus representantes, esto no implica que los NNA de la EGB superior no reciban una cantidad de apoyo considerable por parte de sus representantes. De tal forma, los hallazgos sugieren que la escolarización es un proceso familiar y no individual o exclusivo de los

estudiantes. Más aún, las madres se establecen como las principales actrices en cuanto al apoyo escolar de sus representados y comunicación con los actores institucionales del plantel educativo.

Esta idea se refuerza cuando se nota que casi la totalidad de las representantes o madres de familia encuestadas (95.45%) estuvo de acuerdo con que sus NNA debían finalizar todos los años de su escolarización, mientras que solo el 66.67% de los hombres<sup>9</sup> encuestados mostró la misma tendencia. Dicha tendencia es congruente con lo planteado por Gubbins e Ibarra (2016), quienes remarcan que todo proceso de escolarización no solo tiene que ver con lo académico, sino con el conjunto de relaciones y expectativas que se depositan en el mismo, sobre todo de parte de los representantes de los NNA. A su vez, el alto porcentaje de representantes que dedican un tiempo considerable al apoyo de sus NNA en distintos tipos de actividades escolares, sugiere que la escuela provee de una estructura o rutina en la vida de las familias migrantes que podría ser una manifestación de un propósito migratorio expuesto por Pávez (2011), que es la reunificación familiar, proceso liderado sobre todo por mujeres, madres de familia.

Por otro lado, relacionando la participación con las condiciones de precariedad y pandemia, se identificó la tendencia de que quienes están menos conformes con sus servicios de internet son las familias cuyos NNA cursan sus estudios a través de la modalidad por cartillas o portafolios (77.5% negativas). Esto podría ser un factor explicativo para entender por qué un segmento de los encuestados indicó que sus NNA cursan sus estudios a través de la modalidad de cartillas o portafolios, ya que puede que el servicio de internet no sea lo suficientemente bueno para recibir clases virtuales, o que simplemente no pueden pagar un servicio de internet. Asimismo, es importante resaltar que solo el 7.6% de los encuestados

---

<sup>9</sup> De igual manera, no debe olvidarse que la baja participación de hombres en el estudio fue una de las limitaciones encontradas en el desarrollo de la investigación.

llegó durante el desarrollo de la pandemia (2020-2021), lo cual podría explicarse por un paro del flujo migratorio, o el establecimiento de las familias en un territorio distinto al de Guayaquil dentro del marco nacional.

Finalmente, en cuanto a las experiencias de relación de los representantes con los distintos actores que confluyen en el entorno escolar, se debe recordar que la participación de la experiencia de escolarización implica la relación necesaria con una serie de actores que, en mayor o menor grado, tienen incidencia en dicho proceso. No solo las instituciones o las estructuras inciden en la dinámica de inclusión o exclusión de las familias en el proceso de escolarización y su adaptación a la comunidad, sino que también influye el rol de agentes concretos, como docentes, otros padres de familia, etc. (Jiménez et al., 2017; Silva et al., 2020). El entorno escolar y, en concreto, el aula de clases, no es un espacio pasivo de transmisión de saberes (Kaplan, 2016), sino un espacio de fluctuación y reproducción de las relaciones de poder existentes en el seno de la sociedad, a la cual las familias venezolanas, en su condición de otredad, deben verse enfrentadas.

En los resultados descritos se presentó la relación de los representantes con tres grupos de actores del campo escolar: padres de familia, docentes y psicólogos del plantel educativo. En términos absolutos, el grupo de actores con el que la mayoría de representantes interactúa en el marco de la escolarización son los docentes (81.13%). En base a los resultados, se pueden determinar tres roles fundamentales que los docentes cumplen, en cuanto a su relación con los representantes: permitirle a los representantes darle seguimiento al desarrollo de la escolarización de sus NNA (77.4%), ser los receptores de las preocupaciones de los representantes en cuanto a dificultades en el ámbito académico y de acceso (conexión) a las clases (en promedio, 22.65%), y en menor medida, ser los receptores de las preocupaciones de los representantes en el marco de conflictos que han experimentado

sus NNA en el campo escolar (en promedio, 5.5%). Asimismo, se puede notar que los representantes guardan una muy buena relación con los docentes de sus representados.

En el caso de los padres de familia, fue notorio que la relación de los representantes con este grupo fue menor (64.15%) respecto a su relación con los docentes, lo cual puede explicarse a partir del contexto de educación virtual y en medio de la pandemia del COVID 19. Esto, recordando que el contexto del COVID 19 y la virtualidad provocan que el hecho educativo -y la interacción social que le es propia- se vea supeditado a la conectividad y aparatos electrónicos disponibles por parte de la familia (Pomaquero et al., 2020). No obstante, más allá de un tipo de relacionamiento que busca establecer lazos con los otros padres de familia, la tendencia es que se busque tener un contacto con estos para fines consultivos, como preguntar por temas del plantel educativo o por material de estudio que le falta a sus NNA (en promedio, 34.9%). Sin embargo, cabe recordar que los representantes indicaron que no se sentían apoyados por los padres de familia de los compañeros de sus NNA, lo cual deja ver que los padres de familia no se perciben, en la práctica, como agentes de gran incidencia en el proceso de adaptación e integración de los representantes de los NNA venezolanos en los planteles educativos.

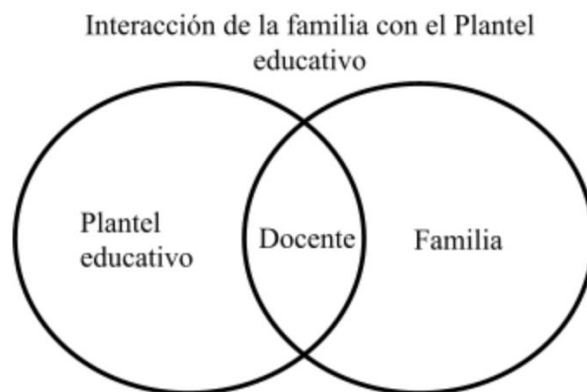
Por último, respecto a la relación de los representantes con los psicólogos del plantel educativo, se debe decir que estos fueron los actores a los que se les dio menos importancia. Solo el 58.49% de los representantes declaró haber interactuado con los psicólogos de la institución alguna vez. De hecho, aunque no había una pregunta específica en el cuestionario sobre ello, se pudo notar en el trabajo de campo que, dentro del 41.51% que respondió no haber interactuado en ninguna ocasión con los psicólogos de la institución, una parte de los representantes desconocía si su plantel siquiera contaba con el departamento DECE, y otra parte pareció estar segura de que su plantel no contaba con dicho departamento. El rol de los psicólogos es similar al que los representantes les atribuyeron a los docentes, en cuanto a

seguimiento (45.3%) y apoyo en la adaptación de sus NNA en el entorno escolar (en promedio, 8.03%). Careciendo, sin embargo, del rol que a priori se les habría asignado como, por ejemplo, la mediación de conflictos entre los NNA y sus compañeros.

Por lo tanto, es notorio que los docentes se constituyen como los principales interlocutores de la institución educativa ante los representantes venezolanos (como puede ser observado en la Figura 2), y que su aporte a la integración de los NNA venezolanos (y de las familias en sí) en el entorno educativo es fundamental en comparación con los otros actores encontrados. Como se vio, el rol del resto de padres de familia e, incluso, de los psicólogos de la institución, pareciera restringirse a un plano académico, más que a uno de integración real de los NNA en el campo escolar. Los docentes se consolidan, en ese sentido, como los actores de mayor importancia en el proceso de integración de los NNA venezolanos y sus familias en el proceso de escolarización.

## Figura 2

*Papel de los docentes en el marco de la interacción entre la familia y el plantel educativo.*



## Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo describir las experiencias de familias venezolanas en torno a la escolarización de sus representados en Guayaquil en el año 2021. El abordaje fue cuantitativo, utilizando la encuesta como instrumento de recolección de datos, y el análisis de los resultados se dio a partir de las tres variables planteadas en los objetivos

específicos de investigación: a) experiencias de ingreso de los representantes al SEG, b) experiencias de participación de los representantes en la educación escolarizada de sus representados, y c) experiencias de los representantes en su relación con los distintos actores que confluyen en el campo escolar, delimitados en tres grupos: docentes, padres de familia y psicólogos del plantel educativo.

Específicamente, los resultados obtenidos a partir del primer objetivo de investigación mostraron que el proceso de ingreso al SEG resultó particularmente dificultoso para gran parte de las familias, justamente por los entremeses que conlleva el fin de la movilidad humana y el establecimiento de la familia en una comunidad de acogida (Fernández y Heras, 2019). Ahí, la falta de documentación, la poca cantidad de información recibida y la ausencia de recursos monetarios marcó la experiencia de padres, madres y representantes legales. El marco de dificultades, de hecho, llevó a que parte de las familias no registraran a sus NNA en el SEG el mismo año de llegada, sino que esperaran de uno a cinco años para hacerlo, lo cual había sido remarcado ya por Silva et al. (2020) en sus estudios. Empero, a partir de los resultados, las condiciones mencionadas no significaron que el desarrollo cotidiano de la escolarización cause problemas a las familias, de una forma u otra. Más bien, estas en su mayoría se sienten incluidas en el proceso, y se sienten agradecidas por lo mismo.

Respecto al segundo objetivo de investigación, a partir de la relación encontrada entre la cantidad de tiempo invertida por los representantes y la cantidad de actividades en las que estos apoyan a sus representados, los resultados sugieren que las experiencias de escolarización son familiares, no individuales. Esta idea se complementa a partir de la literatura, que muestra cómo la experiencia de escolarización se enmarca en un complejo marco de expectativas, apoyos y relaciones que existen a lo largo de dicha experiencia (Gubbins e Ibarra, 2016). Además, si bien en el campo escolar confluyen relaciones de desigualdad y poder presentes en el seno de cada sociedad (Kaplan, 2016), también es verdad

que la escuela y el colegio son claves en el proceso de adaptación e integración de las familias migrantes, fungiendo como espacios que permiten proyectar la esperanza de un mejor futuro para los niños, niñas y adolescentes (Silva et al, 2020; Guzmán et al, 2020). Esto se reafirma cuando se observa que la mayoría absoluta de los representantes declaró estar interesada en que sus NNA culminen todos los años de escolarización.

Finalmente, respecto al tercer objetivo de investigación, se encontró que los docentes son los principales actores institucionales con los que las familias se relacionan en el proceso de escolarización. Estos se erigen como los principales interlocutores entre las familias y los planteles educativos, siendo los agentes en que los representantes más depositaban sus preocupaciones respecto a lo académico y lo psicoemocional. A partir de los estudios de Jiménez et al. (2017) y Silva et al. (2020) se había planteado que cada actor con que los representantes se relacionan en el campo escolar cumple un rol en el proceso de integración (o exclusión) de los NNA y sus familias. No obstante, se pudo notar que los docentes son los actores más importantes para entender el devenir del proceso de integración de la familia en el entorno escolar y, en ocasiones, en sus comunidades de residencia. Los padres de familia no llegan a cumplir un rol de tal relevancia, y menos aún los psicólogos del plantel educativo, lo cual puede deberse a una condición propia del contexto pandémico y de educación virtual, que supedita el hecho educativo a la conectividad y disponibilidad tecnológica de la familia, y en donde las relaciones sociales entre pares se dejan en segundo plano.

Por un lado, respecto a las consideraciones metodológicas del estudio, utilizar el cuestionario cuantitativo como instrumento de recolección de datos fue pertinente, en tanto resultó más práctico para los investigadores y para los encuestados. También, el procesamiento de la data recabada a través del software estadístico SPSS fue sumamente útil para observar relaciones existentes entre distintas variables del estudio. En cuanto al acceso a la muestra del estudio, este proceso presentó una serie de dificultades relacionadas a la



condición de vulnerabilidad de las familias estudiadas, en cuanto limitaba la disponibilidad de participación de las familias y la capacidad de las organizaciones a las que se contactó para referirnos contactos para desarrollar el estudio.

Sumado a esto, deben contarse las limitaciones que presentó el desarrollo del estudio en el contexto de la pandemia del COVID-19, que trajo consigo que deban preferirse medios de contacto no presenciales con los encuestados, lo cual representaba una complicación aún mayor si se toma en cuenta que un segmento de la población venezolana en Guayaquil no cuenta con internet. Además, debe tomarse en cuenta que el uso de un tipo de muestreo por cadena o bola de nieve fue la única alternativa para realizar el estudio, ya que no fue posible contar con el apoyo del gobierno local para realizar un muestreo probabilístico, y el contexto de educación virtual limitó aún más la capacidad que se tendría para realizar el estudio en colaboración con los centros educativos de la ciudad de Guayaquil. No obstante, el muestreo por bola de nieve también presentó problemas, como el hecho de que no se pudo conseguir una muestra equilibrada entre sexos, edades y demás.

Asimismo, es importante rescatar la pertinencia de la elección del enfoque de estudio. Si bien es cierto, el estudio de las experiencias se interesa en los procesos de construcción de significados por parte de los sujetos y de construcción de sentidos particulares a partir de sus vivencias (Larrosa, 2011), lo cual podría abordarse con mayor profundidad a partir de un estudio cualitativo. Empero, el enfoque cuantitativo del presente estudio permitió esbozar un panorama general de la situación de las familias venezolanas en Guayaquil (cosa que no fue hallada en la literatura), y entender a nivel general lo que Bayón y Saroví (2019) describen como el marco que condiciona dichas experiencias: las condiciones de precariedad y las características sociales de las familias venezolanas en Guayaquil.

De tal forma, el tratamiento cuantitativo de los datos obtenidos permitió mostrar las diversas tendencias que existieron en las respuestas de las familias, mostrando que, aunque

las experiencias sean irrepetibles y muy particulares en la forma en que se viven, estas no son totalmente libres en la forma en que los miembros de un grupo social las vivencian (Dubet y Martucceli, 1998). De igual manera, se pudo notar cómo varias de las características de los encuestados coinciden con la descripción general que existe sobre la población venezolana establecida en el Ecuador elaborada por el BM (2020), como el hecho de que la mayor parte llegó entre la primera y segunda oleada migratoria (2016-2017, 2018-2019), que la mayoría corresponda a la PEA, etc.

En cuanto a los resultados obtenidos, se hizo notoria la forma en que las condiciones de vida de las familias, marcadas por la precariedad, fungen como un contexto estructurante a través del cual se viven sus experiencias de escolarización, lo que concuerda con lo sugerido por Bayón y Saroví (2019). Experiencias que, tal y como ocurre con el fenómeno de movilidad humana en sí, son vividas por familias, y no por individuos particulares, siendo que las familias son las instituciones más afectadas por los fenómenos migratorios (Fernández y Heras, 2019). A su vez, fue notorio que las madres de familia constituyen las principales protagonistas tanto en la movilización y establecimiento de las familias en las comunidades de acogida, como en la participación activa en el marco de escolarización de sus NNA, como fue planteado por Pávez (2011). Además, se encontró que los componentes de precariedad, familia y feminidad fueron recurrentes a lo largo del proceso de análisis de datos, y se encuentran en el núcleo de la literatura existente sobre el fenómeno.

A manera de resumen, se puede mencionar que las experiencias de las familias de los NNA venezolanos en la escolarización se caracteriza por lo siguiente: a) un alto grado de dificultad para ingresar al SEE, en contraste a una mayor facilidad después de haber ingresado al SEE; b) un alto grado de implicación de los representantes en las actividades escolares de sus representados, y c) el rol fundamental otorgado a los docentes de los planteles educativos en el proceso de integración de las familias en la comunidad. Y, a su

vez, la mediación de estas experiencias por tres condiciones: la feminidad, la precariedad y la familia.

### **Recomendaciones**

Es relevante que se tome en cuenta la relación encontrada entre la precariedad, feminidad y la familia para el desarrollo de investigaciones más específicas, que exploren las particularidades de cada uno de los elementos establecidos y permitan ahondar en el fenómeno de estudio en general. Sería sumamente relevante la incorporación de metodologías de investigación mixtas para poder comprender las historias de vida y condiciones materiales de existencia de las familias venezolanas que residen en Guayaquil, con el fin de dotar al fenómeno de una mayor profundidad y, a su vez, tener la oportunidad de generalizar los resultados.

En el aspecto sociodemográfico, la primera recomendación de relevancia es desarrollar un mapeo específico de la distribución de sectores en Guayaquil según los sectores que presenten una mayor concentración de las familias venezolanas establecidas en la ciudad. Pero, más que esto, es importante que se desarrollen esfuerzos para lograr formar una muestra estratificada y representativa de la cantidad de familias venezolanas que residen en Guayaquil, con el fin de desarrollar un estudio más profundo y con más posibilidades de generalización que el presente.

En segundo lugar, en cuanto al primer objetivo específico, es importante que estudios posteriores profundicen en la fase pre-registro de los NNA en sus centros educativos, y que incorporen las experiencias de llegada a Guayaquil como parte de las variables de investigación de sus estudios. La fase de llegada y la fase pre-registro, al ser incorporadas como variables de investigación, podrían apoyar a la comprensión de la dificultad que se les presentó a la mayoría de los representantes en la fase de registro de sus NNA en el SEG. También, es importante que estudios posteriores ahonden en las particularidades a las que los

padres se vieron enfrentados en las fases de registro y post registro de sus NNA en los centros educativos, buscando entender por qué mientras en la primera se enfrentan a un sinnúmero de dificultades, en la segunda su nivel de conformidad es, según las tendencias encontradas, alto.

En este mismo sentido, es importante que se exploren otras dimensiones de la discriminación que permitan identificar si existen episodios de discriminación que son más sutiles, pero que tienen efectos en la vida de los NNA y sus familias en el marco de sus experiencias de escolarización. La comprensión de la vivencia de los sujetos, que a nivel teórico se ven contextualizadas por un marco discriminatorio, es vital para comprender cómo construyen sus significados. Asimismo, es vital la incorporación de un enfoque hacia el currículo académico del centro educativo para analizar una posible relación entre el grado de adaptación de los NNA en el aula de clases y la inclusividad del currículo, ya que la literatura estudiada refirió a que currículos con un bajo grado de inclusividad en sus contenidos pueden llegar a resultar perjudiciales para la adaptación de los NNA y sus familias.

Finalmente, sería importante desarrollar una investigación a profundidad sobre las relaciones a las que se ven expuestas los NNA y sus representantes en el contexto escolar. Esto, con el fin de comprender por qué se les da más importancia a los docentes que al resto de actores del centro educativo. También, entendiendo que los padres de familia son fundamentales para la integración de los NNA venezolanos en las aulas de clase de Guayaquil, habría que estudiar a profundidad por qué razones, desde las perspectivas de los representantes venezolanos, estos no tienen una mayor relevancia. Y, sobre todo, explorar a mayor profundidad por qué se le otorga aún menos importancia al departamento de psicología (DECE) de cada plantel educativo, siendo que se supondría que en este recae la mayor responsabilidad en términos de apoyar en la integración y adaptación de las familias venezolanas en el contexto escolar.

## Referencias

- Agencia de la ONU para los Refugiados [ACNUR] (2019). *Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones*.  
<https://www.acnur.org/noticias/press/2019/6/5cfa5eb64/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y.html>
- Alcázar, L. y Balarin, M. (2020). *La inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en el Perú - una política que no se puede nombrar*.  
 Equilibrium. <https://equilibriumcende.com/educacion-ninos-venezolanos-peru/>
- Allen, A. y Fazito, D. (2017). *Mecanismos de selectividad y destinos principales de emigrantes argentinos y venezolanos: un análisis comparado*. CEPAL.  
[https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/43166/07\\_Allen\\_105A.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/43166/07_Allen_105A.pdf)
- Aravena, O., Riquelme, P., Mellado, M., y Villagra, C. (2019). Inclusión de Estudiantes Migrantes en la Región de La Araucanía, Chile: Representaciones desde los Directivos Escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 55-71.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100055>
- Argibay, J. (2009). Muestra en investigación cuantitativa. *Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos*. 13(1), 13-29. <https://www.redalyc.org/pdf/3396/339630252001.pdf>
- Aroca, R. (2019). Aproximación a la segmentación de la zona urbana contemporánea de Guayaquil: aspectos metodológicos y discusión. *Boletín Académico Sociología y Política Hoy*. 2(1), 41-48.  
<https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/hoy/article/view/2525/2838>.
- Asamblea Constituyente del Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.  
 Registro Oficial 449 de 20 de octubre de 2008.
- Banco Mundial [BM] (2020). *Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador*.  
<https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/77380.pdf>

- Bayón, M., y Saraví, G. (2019). La experiencia escolar como experiencia de clase: fronteras morales, estigmas y resistencias. *Desacatos*, 59(1), 68-85.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-050X2019000100068&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2019000100068&lng=es&tlng=es).
- Beyers, C., y Nicholls, E. (2020). Government through Inaction: The Venezuelan Migratory Crisis in Ecuador. *Journal of Latin American Studies*. 52(3), 633 - 657.  
<https://doi.org/10.1017/S0022216X20000607>
- Black, E., Ferdig, R. y Thompson, L. (2020). K-12 Virtual Schooling, COVID-19, and Student Success. *JAMA Pediatrics*. 175(2):119–120.  
[doi:10.1001/jamapediatrics.2020.3800](https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2020.3800).
- Blanco, C. (2011) *Encuestas y estadísticas: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación*. Primera edición. Editorial Brujas.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (Primera edición, p. 241-258). Greenwood Press
- De León, G. (2018). Diáspora venezolana, Cartagena más allá de las cifras. *Revista Jurídica Mario Alario D´ Filippo*. 10(20), 111-119. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.10-num.20-2018-2150>
- Domenech, E., y Magliano, M. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. En M. Zabala (Ed.), *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*. (Primera edición, p. 423-449). Siglo del Hombre Editores y Clacso.
- Fogolino, A., Falconi, O., y López, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de educación*. 6(6), 227-243.

- Fernández, M. y Heras, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes, reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Sociología de la Educación-RASE*. 12(1), 24-39.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Primera edición. Siglo XXI Editores. <https://www.ivanillich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Foucault, M. (1998). *Historia de la Sexualidad I. La Voluntad del Saber*. Vigésimo quinta edición. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. Tercera edición. Siglo XXI Editores.
- Fundación Ciudadanía y Desarrollo [FCD]. (2021, febrero). *Datos e indicadores de interés*. Observatorio de Gasto Público. Fundación Ciudadanía y Desarrollo. <https://www.gastopublico.org/indicadores>
- Giddens, A., y Sutton, P. (2013). *Sociología*. Séptima edición. Alianza Editorial.
- Gratius, S., & Puente, J. M. (2019). *Las claves de la crisis venezolana. Foreign affairs: Latinoamérica*. 19(2), 5-15.
- Grupo de Trabajo para Refugiadas y Migrantes [GTRM]. (Mayo del 2021). Evaluación conjunta de necesidades 2021. Plataforma de Coordinación Interagencial GTRM Ecuador.
- Gubbins, V. y Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica. *Psyke*. 25(1), 1-17.
- Guzmán, W., Uzcátegui, R. y Bravo, L. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica. *TraHs Números especiales: Desafíos migratorios contemporáneos*. 6(1), 103-121.
- Guzmán, C., y Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.

- Harris, M. (1984). *Introducción a la Antropología General*. Quinta edición. Alianza Editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGraw Hill Education.
- Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos [INEC] (2010). *Población y Demografía*.  
<https://www.ecuadorencifras.gob.ec/censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Jaramillo, M. (2019). *Experiencias de vida de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos de 10 a 17 años de edad con trastorno de depresión y ansiedad de la Fundación "Chamos Venezolanos"* [Tesis de especialización en pediatría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador PUCE]. Repositorio institucional - PUCE
- Jimenez, F., Aguilera, M., Valdés, R. y Hernández, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*. 16(1), 105-116.
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Primera edición. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*. 14(1), 119-130.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (Ed.), *Experiencia y alteridad en educación*. (Primera edición, p. 13-45). Homo Sapiens Ediciones.
- Legler, T., Serbin, A., y Garelli, O. (2018). Introducción: la naturaleza compleja y multidimensional de la crisis venezolana. *Revista Pensamiento Propio*. 23(1), 9-12.
- Mínguez, R., Romero, E. y Gregorio, A. (2019). Fracaso escolar y familias vulnerables. Un estudio cualitativo. *Revista Boletín Redipe*. 8(9), p. 23-41.



- Ministerio de Educación [MINEDUC] (2021). *Estadísticas educativas-Datos Abiertos. Presentación de bases históricas educativas de fácil manejo y de acceso abierto*.  
<https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Ministerio del Trabajo (1 de agosto del 2021). *El Salario Básico Unificado (SBU) para el 2021 será de USD 400*. <https://www.trabajo.gob.ec/el-salario-basico-unificado-sbu-para-el-2021-sera-de-usd-400>
- Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona].  
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/79139/ips1de1.pdf>
- Pavez, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta, Chile. *Revista Chungara*. 49(4), 613-622.
- Pittaluga, G., Seghezza, E., y Morelli, P. (2021). The political economy of hyperinflation in Venezuela. *Public Choice*. 186(3), 337-350.
- Pomaquero, J., Aguirre, D. y Zhindon, L. (2020). COVID-19 y la Educación Virtual Ecuatoriana. *IAC*. 1(2), p. 53-63.
- Presidencia de la República del Ecuador (2011). Ley Orgánica de Educación Intercultural.  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2020/06/LOEI.pdf>
- Rodríguez, G., y Navarro, J. (2014). La Implementación del Principio de Ciudadanía universal en la Constitución de Ecuador de 2008. *Revista via inveniendi et iudicandi*, 8(2), 53-78.
- Rodríguez, A. (2016). Tensiones teóricas en torno al estudio de la ciencia. De la sociología de la ciencia al concepto de campo científico. *Revista Andamios*. 13(31), 13-36.
- Silva, E., Castaño, J., Peña, G. y Sánchez, D. (2020). Narrativas de la crianza y del proceso de escolarización familias migrantes. *Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 1(1), 5-1.

