



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y
PRIVADAS DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL CON LA
ESCOLARIZACIÓN DE MIGRANTES VENEZOLANOS**

Elaborado por:

MARÍA GABRIELA MATAMOROS PÉREZ

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciada en Periodismo

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2021

Dedicatoria

A Dios y la Virgen María Auxiliadora por guiar mis pasos, iluminarme y darme fortaleza en este proceso.

A mis padres, Lorena y Carlos, por apoyarme en todo momento y creer en mí.

A mi familia por estar presente en todos mis logros.

A mi tía abuela Elsa Alarcón Soto, cuya trayectoria profesional en el ámbito de la Educación sirvió de inspiración para muchas docentes. Siempre tendrás un lugar especial en mi corazón.

Por último, a mí misma: nunca dejes de soñar.



**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE COMUNICACIÓN MÓNICA HERRERA**

**EXPERIENCIAS DE DOCENTES DE EDUCACIÓN
GENERAL BÁSICA DE INSTITUCIONES PÚBLICAS Y
PRIVADAS DE LA CIUDAD DE GUAYAQUIL CON LA
ESCOLARIZACIÓN DE MIGRANTES VENEZOLANOS**

Elaborado por:

MARÍA GABRIELA MATAMOROS PÉREZ

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciada en Periodismo

DOCENTE INVESTIGADOR
PhD Claudia Patricia Uribe-Lotero

CO-INVESTIGADORES
Mg. Magali Merchán Barros, Mg. Marcela Frugone Jaramillo
y Mg. José Daniel Merchán Naranjo

Guayaquil, Ecuador
Noviembre 2021

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 del Ecuador, 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 pre-establecidos, 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

La presente investigación explora las experiencias de docentes de Educación General Básica de la ciudad de Guayaquil en torno a la escolarización de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos. El estudio utilizó una metodología cualitativa y, valiéndose de los métodos narrativos, buscó ‘reconstruir’ el proceso de escolarización de esta población a través de las experiencias de sus docentes. Los resultados mostraron que los educadores adoptan el rol de mediadores dentro del aula y se centran en la creación de vínculos afectivos para su adaptación dentro de su nuevo contexto educativo. Por otro lado, destacan la importancia de la colaboración con los padres de familia para la orientación de las tareas escolares.

Palabras claves: experiencia, experiencia docente, migración, escolarización, infancia y adolescencia.

Abstract

This research explores the experiences General Education teachers in the city of Guayaquil regarding the schooling of Venezuelan migrant children and teenagers. The study, which used a qualitative methodology, used narrative methods to ‘reconstruct’ the schooling process of this population through the experiences of their teachers. The results showed that educators adopt the role of mediators within the classroom and focus on the creation of affective bonds for their adaptation within their new educational context. On the other hand, they emphasize the importance of collaboration with parents for homework orientation.

Key words: experience, teaching experience, migration, schooling, childhood and adolescence.

Tabla de Contenido

Introducción	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Breve repaso por estudios locales e internacionales	9
1.3 Problema de investigación	11
1.4 Justificación.....	13
Revisión conceptual	14
2.1 Marco conceptual	14
2.1.1 Experiencia	14
2.1.2 Experiencia escolar.....	15
2.1.3 Rol docente en el proceso de escolarización de NNA migrantes	17
2.1.4 Migración y escuela.....	19
2.1.5 Rol docente en la permanencia o abandono escolar	20
2.2 Estado del Arte	22
2.3 Pregunta de investigación y objetivos	25
Metodología	26
3.1 Conceptualización del enfoque y método	26
3.1.1 Métodos narrativos	27
3.2 Instrumentos o técnicas usadas para recoger datos	32
3.2.1 Entrevista narrativa.....	32
3.2.2 Taller reflexivo	33
3.3 Selección de participantes	35
3.3.1 Descripción de los participantes	37
3.5 Procedimiento previsto para el análisis de la información.....	40
3.6 Consideraciones éticas	41
Resultados	43
4.1 Motivación docente: el llamado a difundir saberes.....	43
4.1.2 Compromiso solidario docente: disfrute por compartir saberes y el vínculo con la comunidad educativa	45
4.2 Autopercepción.....	46
4.3 Saberes de la experiencia docente: necesidad de afecto y empatía	47
4.4 Experiencias particulares docentes con NNA venezolanos	49

4.4.1 Formación docente previo a la llegada	49
4.4.2 La llegada: dificultades dentro del proceso de escolarización	49
4.4.3 La escuela, un nuevo mundo	52
4.4.4 Relación con los demás compañeros del aula	54
4.4.4.1 Relaciones estimulantes.....	54
4.4.4.2 Choque cultural.....	55
4.4.4.3 Seguimiento de los padres de familia en las tareas	56
4.4.4.4 Fortalezas y dificultades académicas de los NNA venezolanos.....	57
4.4.4.5 El docente como mediador	58
4.4.4.6 Acciones dentro del aula para fomentar la inclusión.....	59
4.4.4.7 Acciones fuera del aula para evitar la deserción	60
4.5 Relación docente - alumno.....	62
4.5.1 Relaciones estimulantes.....	62
4.6 Concepción de la función social del docente	63
4.7 Aprendizajes docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos	64
4.7.1 Lecciones	64
4.7.2 Limitaciones	65
Discusión de resultados.....	66
Conclusiones	72
Recomendaciones	74
Referencias bibliográficas	75
Anexos	88
Anexo 1: Modelo de consentimiento informado para la participación en la investigación	88
Anexo 2: Guion de entrevista narrativa y taller	91
Anexo 3: Transcripción del taller reflexivo	94
Anexo 4: Autorretrato	120
Anexo 5: Reconstrucción de las historias de uno de sus alumnos migrantes venezolanos a través de la elaboración de un relato con emoticones	121
Anexo 6: Carta dirigida al NNA migrante venezolano con el que elaboraron el relato con emoticones.....	123
Anexo 7: Transcripción de entrevistas narrativas	129

Índice de tablas

3.1.2 Tabla 1	29
3.4 Tabla 2	40

Introducción

1.1 Antecedentes

“La migración no es un proceso de transferencia único y definitivo, más bien es un proceso fluctuante, riesgoso, parcial y experimental” (Gasper y Sinatti, 2016). Cada día, grandes grupos de personas se desplazan fuera de Venezuela para huir de la violencia, inseguridad, amenazas y carencia de servicios que han azotado este país. El Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados -ACNUR- (2019) sostiene que, después de la siria, la migración venezolana es la más grande en la historia, puesto que más de 4 millones de venezolanos se encuentran viviendo en el exterior, mayoritariamente en países de América Latina y El Caribe. La presencia de esta población ha supuesto desafíos para los países de tránsito y acogida en cuanto a las respuestas estatales y sociales necesarias para suplir las necesidades de esta población durante los últimos años (OIM, 2020; Ceja, 2020). Según el Banco Mundial (2019) dentro del Cono Sur, los principales países receptores de migrantes venezolanos son Colombia, Perú, Chile y Ecuador.

Ecuador ha pasado de ser un país de tránsito para los migrantes venezolanos a un país de destino, principalmente, por motivos de reunificación familiar y la búsqueda de mejores oportunidades económicas (Banco Mundial, 2020). Hasta octubre de 2020, se registraron alrededor de 417.199 migrantes venezolanos, de los cuales cerca del 20% eran niños, niñas y adolescentes -NNA- (UNICEF, 2020 y El Mercurio, 2020 y El Universo, 2021). Las provincias que reportan un mayor número de esta población son Guayas, Pichincha y Manabí.

Según Guzmán et al. (2020), en los sistemas educativos de Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Chile y Argentina hubo un aumento progresivo de NNA migrantes venezolanos. Debido a esto, se han creado políticas y estrategias de atención a migrantes, facilitando a la infancia y juventud venezolana insertarse en las escuelas y colegios pese a estatus migratorio y

económico. En Ecuador, hasta agosto de 2019, se registraron 88.320 NNA venezolanos, sin embargo, 54.000 no asisten a clases (El Comercio, 2019). Si bien la normativa estatal permite el acceso a la escolarización de NNA indocumentados, las principales barreras que enfrentan para educarse son la falta de cupos en las instituciones, recursos económicos, vivienda y documentación (Ministerio de Educación 2020 y ACNUR, 2020) y la imposibilidad de inscripción fuera del periodo lectivo. A estas problemáticas mencionadas se agrega que, durante la pandemia de COVID-19, otra de las brechas que enfrentaron los educandos migrantes fue la obtención recursos tecnológicos y conectividad para la teleeducación (UNESCO y CEPAL, 2020).

Durante el año lectivo 2020-2021 hubo 49.967 NNA venezolanos inscritos en el sistema educativo ecuatoriano (Basantes, 2020). La llegada de este grupo a las instituciones educativas representa un desafío para los docentes y directivos, puesto que deben recibir formación y capacitación para enfrentarse a esta nueva circunstancia. Según April et al. (2018) “los maestros deben estar preparados para hacer frente a la diversidad y los traumatismos vinculados con la migración” (p. 73) con el propósito de combatir la discriminación dentro del aula y los discursos protectores hacia esta población vulnerable. Además, brinda una oportunidad de aprender de otras culturas y experiencias.

Kaplan (2006) argumenta que la escuela ha excluido, de manera inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por sus condiciones socioeconómicas, sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos y de género. Por esta razón, Poveda (2019) insiste en el rol activo de los docentes como mediadores frente a la diversidad en el proceso de aprendizaje, al igual que Ruiz-Tagle (2019), quien sostiene que “el aprendizaje de los estudiantes, la diversidad y las identidades locales representan una prioridad en los sistemas escolares en todo el mundo” (p. 18). Sin embargo, en la práctica, según Muñoz-Labraña et al.

(2021) argumenta que los docentes no se sienten preparados ante el desafío de recibir en sus aulas a NNA migrantes, debido a que durante su etapa universitaria y profesional no han recibido la capacitación necesaria para adoptar prácticas inclusivas para población de estas características. Estas tensiones dividen al profesorado puesto que, mientras unos se resisten a afrontar la nueva situación, otros buscan herramientas que les permitan nivelar a los escolares en situación de movilidad humana.

1.2 Breve repaso por estudios locales e internacionales

A nivel nacional, el estudio de Dávila et al. (2020), indaga sobre la relación de la dinámica familiar, el duelo y su relación en la adaptación social de niños y niñas migrantes venezolanos en el sistema educativo ecuatoriano. Si bien este trabajo describe cómo afecta la situación de movilidad humana en la inclusión y adaptación educativa de este grupo vulnerable, también aporta opiniones relacionadas al rol docente en su proceso de escolarización. Bajo la premisa de que la escuela es uno de los espacios principales para la interacción de la niñez con personas externas a su familia y que las relaciones y experiencias que se suscitan en ella benefician o perjudican la adaptación de los estudiantes, la investigación destaca la importancia de crear vínculos entre la comunidad educativa y las familias para apoyar una efectiva inclusión educativa. En este proceso, los docentes deben reconocer que la situación de movilidad humana genera un periodo de duelo que afecta la niñez y que se refleja en su comportamiento dentro del aula, por lo tanto, es necesario que generen acciones afirmativas de acogida al momento de recibir alumnos migrantes; además de acompañar a las familias y motivar a sus pares y estudiantes a despojarse de comportamientos discriminatorios y xenófobos.

Otro estudio sobre el rol docente en la escolarización de NNA migrantes venezolanos en Ecuador es el de Pimbo et al. (2019). Su finalidad fue conocer el proceso de integración de los migrantes en el sistema educativo ecuatoriano. Entre sus conclusiones resalta que las

instituciones han dejado en segundo plano la preparación del personal docente para la integración de los NNA migrantes en el aula y las adaptaciones en sus planes de clase para la contribución del fortalecimiento cultural. En esta misma línea, el autor argumenta que el choque cultural y la falta de responsabilidad de los padres para trabajar con los docentes impide que sus hijos se sientan a gusto en la institución educativa en la que asisten, son las razones por las que los NNA migrantes en edad escolar tienen dificultad para integrarse, así como entablar relaciones dentro del aula (p. 16)

En el ámbito internacional, se han desarrollado varias investigaciones en torno a la experiencia docente en cuanto a la escolarización de NNA migrantes venezolanos, tales como *Identificación de prejuicio del docente en estudiantes migrantes venezolanos en Perú: un abordaje interpretativo*, elaborada por Rueda Garcés (2021) y *Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante*, desarrollada por Cucalón Tirado y Del Olmo (2019). El primero, concluye que los docentes se esfuerzan por lograr un ambiente de respeto entre culturas a través de la implementación de espacios y actividades que muestren las costumbres y tradiciones folklóricas de los estudiantes venezolanos, sin embargo, esfuerzos son enmarcados como acciones personales puesto que no están contemplados en la planificación de clases. Otra limitación que enfrentan los docentes es el desconocimiento de las costumbres, valores y jergas de los venezolanos. Se destaca la última, debido a que existen palabras pertenecientes al lenguaje coloquial de los venezolanos que son consideradas inapropiadas en otros contextos. Al conocerlas, será posible disminuir conflictos por la mala interpretación de mensajes dentro del aula. Finalmente, ante las actitudes de rechazo de miembros de la comunidad educativa hacia la niñez en situación de movilidad humana, los maestros declaran que es difícil controlarlas en su totalidad sin la estructuración de un plan integrado.

Por otro lado, el estudio de Cucalón Tirado y Del Olmo (2019) aborda los dilemas y tensiones que vive el profesorado en su práctica docente en las Aulas Enlace —programa que tiene como objetivo ayudar al alumnado migrante en la integración al sistema educativo de la Comunidad de Madrid—. Las autoras concluyen que una de las principales dificultades que enfrentan los profesores es que los estudiantes extranjeros no cuentan con las destrezas necesarias en la asignatura de lengua, puesto que mayoritariamente desconocen el idioma, para seguir el ritmo de las clases. Por esta razón, deben generar recursos de apoyo para nivelarlos. En contraste con otros docentes que abogan por que se escolarice a estos grupos en niveles inferiores al que les corresponde por su edad o disminuyen sus expectativas sobre ellos y responsabilizan a factores externos como la cultura o las situaciones familiares de sus dificultades académicas “para proteger su identidad de buenos maestros y la escuela como institución facilitadora” (p. 11).

1.3 Problema de investigación

La crisis social que experimenta Venezuela trajo consigo una ola migratoria que está causando una enorme presión en los países receptores, sobre todo en las áreas de salud, educación y empleo. Al menos, 1,1 millón de niños, niñas y adolescentes (NNA) han salido de su país debido a los acontecimientos políticos que vulneran los derechos humanos (UNICEF, 2020). Por esta razón, el acceso a la educación de los NNA migrantes se ha convertido en una preocupación para los países de la región. Guzmán et al. (2020) plantea que esta población es “víctima de un futuro incierto” debido a las dificultades que enfrentan para escolarizarse, además, en el mejor de los casos, logran ser escolarizados. Bajo esta premisa, Klenner y Saffirio (2020) sostienen que es tarea de los Estados eliminar los obstáculos relacionados con el acceso a la educación, a los procesos de admisión e inclusión en las instituciones educativas y al reconocimiento de estudios de las personas en situación de movilidad humana.

Si bien el docente es catalogado como el centro de la acción educativa, el estudio de su persona y experiencias ha sido eludido y, cuando es mencionado, no se lo aborda desde la perspectiva de un ser que construye vivencias, visiones y actitudes hacia la realidad que comparte con otros (Domínguez, 2010). Por esta razón, es necesario visualizar la persona del docente como un sujeto de interacción que accede a su entorno a través de la narrativa para comprender su comportamiento y posturas dentro del aula.

Durante su etapa estudiantil, la escuela fue el lugar donde los maestros formaron sus ideas, imágenes y sentimientos acerca de sí mismos y de los otros (Alliaud, 2006). Los docentes no solo se nutren de contenidos actuales y técnicas novedosas para impartir sus clases, también se basan en sus orígenes y experiencias que moldearon el maestro que han llegado a ser. Es por esto que, comprender las trayectorias que han recorrido son importantes a la hora de construir la visión del maestro (Alliaud, 2006). Además, al ser la escuela un espacio que propicia la subjetividad, Kaplan (2006) establece que los docentes intervienen en la construcción de las experiencias y trayectorias de los estudiantes.

Conforme a lo antes planteado, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo describir las experiencias de los docentes de colegios públicos de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de adolescentes migrantes venezolanos matriculados desde el 2018 hasta el 2021 en los niveles de Educación General Básica.

1.4 Justificación

La intención del presente trabajo es describir las experiencias de los docentes de instituciones de educación públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de migrantes venezolanos. Durante el periodo de exploración, se buscará estudiar la relación entre los docentes, la infancia y juventud migrante, así como las lecciones y aprendizajes que surgen en el proceso de escolarización.

La migración infantil es un fenómeno que se ha venido intensificando durante los últimos años. Por esta razón, estudiar las experiencias docentes en torno a la escolarización de NNA migrantes venezolanos permitirá al investigador comprender qué significa para el docente, adaptarse a un nuevo contexto educativo en el que las aulas dejaron de ser homogéneas, para dar paso a la interculturalidad, la heterogeneidad y diversidad, en particular con la presencia de NNA migrantes. Además, indagar a través de la narrativa las experiencias de profesores que hayan tenido en sus aulas estudiantes venezolanos desde el 2018 no solo permitirá reconstruir acciones y contextos, sino comprender sus motivaciones y orientaciones (Jovchelovich y Bauer, 2000 citado por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2017)

Los centros educativos son ambientes que propician la discriminación y xenofobia hacia la niñez en situación de movilidad por parte de sus pares autóctonos y docentes (Sánchez, 2013). El presente estudio no busca emitir juicios de valor, ni criticar al sistema educativo ecuatoriano o victimizar a la niñez y juventud migrante venezolana, sino describir los tipos de acciones de docentes que se han generado en las experiencias propias del proceso de escolarización. A través de estas narraciones, los participantes expresaron sus conocimientos, sus actitudes, prácticas sociales, historias personales, frustraciones y fortalezas. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2017)

Revisión conceptual

2.1 Marco conceptual

2.1.1 Experiencia

Las experiencias responden a momentos relevantes e individuales que el sujeto vive en un espacio y tiempo determinado y sobre los cuales se construyen saberes (Delory-Momberger, 2014). En otras palabras, son algo que no depende del conocimiento, ni del poder, ni de la voluntad (Larrosa, 2006). Históricamente, se ha incitado desconfiar de las experiencias como fuente de conocimiento puesto que están vinculadas a las pasiones, amores y odios (Larrosa, s.f, p. 3), sin embargo, estas subjetividades son valiosas puesto que dan paso a cambiar la forma en la que el individuo comprende el mundo. Bajo esta premisa, Schütz (1993) argumenta que la experiencia es la reflexión de un sujeto frente a sus vivencias, por esta razón, “su significado solo puede entenderse en este caso como la mirada atenta dirigida, no a una vivencia que transcurre, sino que ya ha pasado” (p. 89).

Las experiencias van más allá de lo empírico, por lo tanto, deben ser entendidas e interpretadas como acontecimientos en los que el sujeto se forma, por esta razón, no deben ser homogeneizadas. Si bien Larrosa (2006) las define como “eso que me pasa”, para Dewey (2002) son “la totalidad de las relaciones del individuo con el medio ambiente”, sin embargo, no deben ser objetivadas puesto que nadie debe aceptar la experiencia ajena como propia. Además, según Contreras (2016) explorar la experiencia es reconocer que el otro no es objeto de nuestra fabricación ni reacciona como deseamos.

El sujeto de la experiencia debe ser pasional, receptivo y abierto al reconocer su fragilidad humana, ignorancia y vulnerabilidad ante el mundo (Larrosa, 2003). Bajo esta premisa, Dewey (2002) sostiene que “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello, después sufrimos o padecemos las consecuencias”. Entonces, el hecho

de vivenciar un suceso implica una relación entre lo práctico, afectivo e intelectual (Roth, 2014). Esta postura concuerda con la de Kaplan et al. (2020) cuando argumentan que, dentro del ámbito educativo, las emociones permiten comprender la relación entre las prácticas de convivencia y los resultados escolares, desembocando en la creación de nuevos saberes. Una vez lograda esta construcción de sentidos se generan saberes que enseñan al individuo a vivir de una forma más humana en todos los ámbitos de su vida (Larrosa, 2003).

2.1.2 Experiencia escolar

“La educación tiene que ver siempre con una vida que está más allá de nuestra propia vida [...] con un mundo que está más allá de nuestro propio mundo” (Larrosa, 2006). Por esta razón, recurre a la experiencia para abordar fenómenos relacionados con la pedagogía, el aprendizaje, la didáctica y el comportamiento de los docentes y alumnos (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015 y Van Manen, 2003 como se citó en Contreras, 2016). La experiencia escolar resulta de la relación y extrañeza del otro (Trujillo Reyes, 2014), por esta razón, posibilita pensar las prácticas educativas desde una perspectiva que desafía la hegemonía y se apropia de su potencial transformador (Larrosa, 2006).

Dubet y Martuccelli (1998) argumentan que la experiencia escolar es “[...] la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). Por esta razón, reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación (Larrosa, 2003) y, según Núñez y Litichever (2015) “es una construcción personal, social e institucional, puesto que comprende las relaciones, lógicas de acción y estrategias por las cuales estudiantes y profesores constituyen su integración al espacio escolar” (p.23). Entonces, a través de la experiencia es posible captar la naturaleza de la escuela y comprender las trayectorias de escolares y docentes.

La escuela es el lugar donde los estudiantes forman ideas, imágenes y sentimientos acerca de sí mismos y de los otros. Es por esto que, valorar las experiencias, permite la comprensión de las relaciones sociales que se desarrollan en ese ámbito además de “captar la manera con que los alumnos fabrican relaciones, estrategias, significaciones en las cuales se constituyen ellos mismos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 229). Por esta razón, Kaplan et al. (2020) exponen que las experiencias son herramientas fundamentales para comprender los conflictos y violencias que atraviesan los niños, niñas y adolescentes en el ámbito escolar.

Las emociones y los sentimientos personales y colectivos se construyen en lo cotidiano, al igual que las experiencias. Ahmed (2018), define a las emociones como prácticas culturales organizadas socialmente a través de circuitos afectivos y que corresponden a problemas sociales, públicos y colectivos y no solo a un estado psicológico. Bajo esta premisa, Bayón y Saraví (2018) sostienen que la experiencia escolar repercute emocionalmente en los estudiantes debido a que los obliga a lidiar con el sufrimiento de ser descalificados.

La forma de enseñar de los docentes no solo se basa en actualizar contenidos y las técnicas que han aprendido durante su formación, sino también en sus orígenes y biografías. De esta manera, concuerda con Alliaud (2006), cuando menciona que “nuestros maestros fueron artífices de sus propias biografías escolares” (p. 6), entonces, cuando regresan a las instituciones educativas, reescriben sus historias y vuelven a vivir las experiencias que crearon como alumnos. “Comprender las distintas trayectorias formativas recorridas por ellos parecen ser relevantes a la hora de explicar ciertas variaciones en las visiones y percepciones que portan como maestros” (Alliaud, 2006). Al ser la escuela un espacio que propicia la subjetividad, Kaplan (2006) establece que los docentes intervienen en la construcción de las experiencias y trayectorias de los estudiantes.

Dentro del aula, el docente no solo es un facilitador de conocimientos, sino un productor de biografías (Alliaud, 2006). Los docentes fueron alumnos en su momento, por lo tanto, las experiencias que vivieron en la escuela se convierten en un saber “potente” y los presenta como sujetos “experimentados” de su oficio (Alliaud, 2006). La experiencia del docente no solo determina las elecciones que hacen al momento de trabajar con sus alumnos, sino que les permite mostrarse frente a ellos como personas dispuestas a compartir y orientar (Díaz Barriga, 1993, citado por Domínguez, 2010).

2.1.3 Rol docente en el proceso de escolarización de NNA migrantes

Tradicionalmente, el docente ha sido considerado como el centro de la acción educativa cuyo rol dentro del aula se limita al adoctrinamiento, mientras que la comprensión de su persona, emociones y las relaciones que teje con sus estudiantes quedan en segundo plano. Esta separación, motivó a Abraham (1986) a desarrollar el concepto de la persona del maestro, en el que argumenta que el educador “debe estar presente con su intelecto, pero también con sus sensaciones, su sensibilidad y sus emociones” (p. 70). Además, esta noción comprende las experiencias generadas por ellos durante su vida estudiantil y profesional. “La persona del docente, entonces, se visualiza como un sistema en constante resonancia con otros sistemas de pertenencia o de relación, con los cuales interactúa; a estas subjetividades de vida, se accede a través de su narrativa” (Domínguez, 2010).

Los docentes no pueden controlar, prever o planificar las experiencias que generan dentro del aula y tampoco separar sus emociones de su práctica profesional y vida cotidiana (Alliaud, 2006 y Domínguez, 2010). De acuerdo con Rivera (2015) “resulta imposible separar la afectividad del acto pedagógico debido a que el conocimiento del docente está íntimamente ligado a su ser ya que se establece una comunicación entre docente-estudiante” (p. 44).

A través de las relaciones e interacciones con los estudiantes, el docente determina y expresa en el proceso formativo sus características como ser social (Nieva Chaves y Martínez Chacón, 2016). Sin embargo, la llegada de los niños, niñas y adolescentes migrantes a las instituciones educativas representa un desafío para maestros y directivos, puesto que deben recibir formación y capacitación para enfrentarse a esta nueva circunstancia. Según Bolívar (2014) “estos cambios educativos no solo afectan los conocimientos, capacidades y habilidades de los docentes, sino las relaciones que tienen en su trabajo y que se encuentran dentro del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 723).

Los maestros deben capacitarse con el propósito de ser actores de cambio en el proceso de escolarización de la niñez en situación de movilidad humana. A partir de allí, se convertirán en intelectuales críticos que no solo buscan desarrollar competencias sociales y culturales, sino que buscan fortalecer el aprendizaje significativo (Dussel 2005). Jordán (1994) citado por Alarcón Leiva et al. (2020) argumenta que, durante años, las instituciones educativas han tenido un sistema escolar homogeneizado que dificulta la orientación hacia la interculturalidad. Por esta razón, el rol de los docentes y directivos es proporcionar un ambiente adecuado para el desarrollo integral de los niños, niñas y adolescentes migrantes. No obstante, el autor sostiene que mientras exista desconocimiento sobre los procesos y prácticas que llevan hacia una escuela diversa, los docentes y directivos seguirán tratando esta realidad de manera inconsciente. Frente a esta postura, Mohamed y Azucena (2020) y Rodríguez-Martín (2017) argumentan que para la atención de la población migrante es necesario acoger nuevos modelos de gestión debido a que en las escuelas no existen lineamientos para atender esta problemática.

Dentro del proceso de escolarización también se destaca la relación entre docentes y familia. El acompañamiento de los padres garantiza un mejor rendimiento por parte de los

educandos y los motiva a interactuar de manera positiva con sus compañeros de aula y profesores. Sin embargo, Leiva (2017) expresa que la falta de instrumentos de comunicación adecuados y la poca predisposición de los padres para trabajar con los docentes son las razones por las que los NNA en edad escolar tienen dificultad para integrarse en los centros escolares, así como entablar relaciones dentro del aula. Por esta razón, destaca que es tarea de los maestros crear vínculos empáticos y construir relaciones de confianza mutua con las familias inmigrantes para fomentar actitudes positivas respecto a la escuela.

2.1.4 Migración y escuela

La escuela representa un contexto de integración social que fomenta la interacción cultural entre los miembros de la sociedad. Bajo esta premisa, Pávez-Soto (2017) argumenta que la escuela tiene un rol importante en el proceso de escolarización e integración de NNA migrantes, puesto que es ahí donde pasan la mayor parte del tiempo, aprenden el idioma, la cultura y las normas del lugar de destino. Además, es el contexto ideal para crear vínculos con infantes y jóvenes autóctonos.

La inclusión e integración educativa de NNA migrantes es uno de los desafíos más grandes que enfrentan las escuelas y colegios en el proceso de escolarización. Por esta razón, es importante que maestros y directivos, fomenten un diálogo intercultural (Johnson, 2015) que promueva acciones e iniciativas colaborativas y cooperativas que aporten a la interacción entre alumnos inmigrantes y autóctonos, así como de sus familias (Leiva, 2017). De esta manera, es posible empoderar a la comunidad a respetar la diversidad y garantizar a la niñez y juventud migrante el acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades. Pese a lo antes mencionado, Diez (2011) citado por Mora Olate (2019) argumenta que, durante el proceso de escolarización, los NNA migrantes llegan a un espacio de aprendizaje en el que una cultura de su nuevo país de destino se les es impuesta. En este ámbito, el autor

declara que “la escuela los mira homogéneamente y valorando sus experiencias extraescolares de manera negativa e, incluso, como entorpecedoras del trabajo en aula”. (p. 172)

La clave de una verdadera educación inclusiva radica en eliminar las actitudes y respuestas negativas hacia la diversidad. De acuerdo con Dovigo (2014) como se citó en Bustos y Gairín (2017), la comunidad educativa debe despojarse del concepto de “integrar al alumno diferente”, puesto que impone patrones dominantes que los ubican en un rango inferior frente a sus pares. Esta postura concuerda con Carrillo (2014), quien expone que dentro del sistema educativo de acogida no hay espacio para la cultura y valores diversos los estudiantes, por esta razón, son “acomodados” para adaptarse a los patrones culturales establecidos en las instituciones. Por otro lado, Sánchez (2013) como se citó en Poma (2020), establece que la escuela puede ser un espacio de reproducción de la cultura y saberes de la sociedad con el propósito de que estos se reproduzcan de generación en generación, así como un espacio de que incite a las actitudes discriminatorias que perjudican la inclusión de NNA migrantes.

Pávez-Soto (2012) argumenta que “la inmigración actúa como fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad”. (p. 94). Si bien la escuela permite a los NNA migrantes crear vínculos con sus docentes y pares, en este contexto también son susceptibles de enfrentar situaciones de discriminación o xenofobia que afectan el proceso de escolarización y que podrían intensificarse conforme continúen los flujos migratorios. Estas vulneraciones se suscitan, principalmente, por su rango etario y su condición de migrante (Poblete Melis, 2019).

2.1.5 Rol docente en la permanencia o abandono escolar

Los docentes cumplen una función muy importante en la permanencia de los estudiantes en las escuelas y colegios, debido a que una de sus tareas es cuidar el ambiente

para el aprendizaje. Según Estrada et al. (2018) cuando dentro del aula de clases imperan el aislamiento, la competencia, la fragmentación y la tensión, los escolares se ven perjudicados. Por esta razón, se espera que los profesores logren conectarse con sus alumnos a través de la escucha y sentirse valorados por lo que son.

Kaplan (2006) también expone que cada maestro construye sus fórmulas para contagiar la pasión por el conocimiento a través del encuentro interpersonal con los estudiantes que se produce en el aula. A partir de esta premisa, Alliaud (2004) argumenta que surge la caracterización de los maestros “buenos” y “malos” por parte de los estudiantes, los primeros son queridos y reconocidos por su escucha y buen trato, mientras que los segundos gritan, maltratan y discriminan. De esta manera, es posible afirmar que otra de las razones que propicia la permanencia de los NNA migrantes en las instituciones educativas es la relación amena con sus docentes —quienes se esfuerzan por crear espacios de inclusión y se preocupan por ellos— y el interés por el aprendizaje que se suscita a través de la creación de competencias que los ayudan a sobresalir en su vida diaria.

Según Monarca et al. (2012) como se citó en Rojas (2019), existen diversos factores que desfavorecen la estancia de NNA migrantes dentro de las aulas. Entre ellos destacan precariedad de condiciones en las que viven en sus nuevas ciudades de residencia, la marginación de sus familias, la incorporación temprana al trabajo, las bajas expectativas y la escasa cooperación de las familias en las actividades institucionales. En contraste con lo antes mencionado, Alegría-Rivas (2016) argumenta que el abandono es, en cierta medida, una responsabilidad de las prácticas docentes. En este marco, Jiménez Vargas (2014) destaca la necesidad de comprender “la dificultad o incluso la imposibilidad de lograr el éxito escolar del alumnado minoritario si la escuela como institución se muestra insensible a los cambios sociales y continúa operando —desde el punto de vista de su estructura, funcionamiento y

oferta curricular— bajo una lógica monocultural, no promoviendo, por tanto, el despliegue de continuidades entre la cultura escolar y las culturas minoritarias” (p. 411).

2.2 Estado del Arte

La infancia y juventud se han convertido en los protagonistas de los fenómenos migratorios a nivel mundial y regional. Por esta razón, durante los últimos años, la comunidad académica se ha interesado por comprender los procesos de integración que vive este segmento de población migrante en las sociedades de destino, especialmente en la esfera educativa. Esta particularidad conlleva a la necesidad de recopilar literatura que permita comprender el rol de los educadores en el proceso de escolarización de NNA migrantes. Los estudios consultados tienen diversos lugares de producción y publicación, tales como Chile, Perú y España. Los trabajos desarrollados en Latinoamérica presentan una mirada de la problemática a estudiar, mientras que los demás proporcionan una mirada global sobre el proceso de inclusión educativa de NNA migrantes.

A nivel regional, el estudio *Identificación de prejuicio del docente en estudiantes migrantes venezolanos en Perú: un abordaje interpretativo*, Rueda Garcés (2021), indaga — desde la fenomenología— la narrativa de los docentes de primaria y secundaria sobre los aspectos protectores y amenazantes que enfrentan los estudiantes venezolanos en su nuevo contexto educativo, así como alternativas que ayuden mejorar la experiencia de los NNA migrantes. A través de 16 entrevistas a profundidad, se determinó que dentro de las instituciones educativas investigadas se han reportado casos de rechazo hacia los NNA migrantes venezolanos. A pesar de que fueron atendidos de forma pertinente, los informantes declaran que resulta difícil erradicar estas actitudes sin la integración de un plan. Por otro lado, para atender al estudiantado extranjero, fomentar la tolerancia y generar espacios

en los que se puedan compartir aspectos de su cultura, algunos docentes han integrado en la planificación festividades o fechas patrias de Venezuela.

Por otro lado, la investigación mixta de Cerón et al., (2017), recopila las percepciones de los profesores pertenecientes a dos escuelas de la comuna de Santiago (Chile) sobre la inclusión educativa de escolares en situación de movilidad humana. Los investigadores usaron como herramientas de recolección de datos la encuesta y entrevista semiestructurada, a partir de ellas determinaron que los participantes poseen una perspectiva limitada en materia de inclusión puesto que, además de etiquetarlos con características que el imaginario asigna a cada nacionalidad, asumen que los escolares en situación de movilidad presentan déficits académicos que dificultan su participación en las instituciones educativas. Se debe destacar que, a pesar de que el trabajo se centra en la inclusión, aporta opiniones pertinentes respecto a la presencia de NNA migrantes en las aulas.

En su investigación *Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante*, Cucalón Tirado y Del Olmo (2019) abordan los dilemas y tensiones que vive el profesorado en su práctica docente en las Aulas Enlace. El estudio de corte cualitativo, recopila los trabajos de campo etnográficos realizados por las autoras —de manera independiente y en diferentes momentos— en 3 instituciones de la Comunidad de Madrid. Las técnicas de recolección de datos fueron la entrevista a profundidad y la observación participante. El estudio evidencia que, frente a las dificultades de los estudiantes en situación de movilidad, los docentes optan por desarrollar estrategias inclusivas tales como la generación de recursos de apoyo, guías y cuadernillos para nivelar a sus alumnos. No obstante, otros abogan por escolarizarlos en niveles inferiores, disminuir sus expectativas sobre ellos y responsabilizar a factores externos como el origen cultural, el proceso migratorio o las situaciones familiares de sus dificultades académicas. Estas acciones generan

un impacto negativo en los estudiantes quienes, en muchos casos, han tenido una excelente trayectoria escolar en sus países de origen y se frustran por no obtener los resultados esperados.

Por otro lado, el estudio de corte cualitativo *Migración y escuela: percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante*, elaborado por Muñoz-Labraña et al. (2021), analiza las percepciones de docentes que trabajan en cuatro establecimientos educativos municipales de Gran Concepción (Chile) sobre la niñez migrante. El criterio de selección de estas instituciones recae en que, durante los últimos dos años, recibieron estudiantes extranjeros en los centros de estudios. A través de veinte entrevistas a profundidad, los autores concluyen que la presencia del alumnado migrante genera división entre docentes y autoridades puesto que algunos consideran no estar preparados para afrontar este desafío y que la niñez extranjera dificulta su trabajo en el aula. Además, explica que esta tensión se debe a la preocupación de los maestros de ver cómo sus clases, que por décadas fueron homogéneas, deben acoger a una población con experiencias y culturas diferentes por la crisis socioeconómica que afrontan diversos países de la región. Las entrevistas evidencian que, el interés de los docentes por las vicisitudes del proceso migratorio que han experimentado los escolares pasa a segundo plano puesto que, la prioridad es obtener buenos resultados académicos. Otro factor relevante es la poca capacitación universitaria y profesional para enfrentar el desafío de escolarizar a NNA en situación de movilidad humana.

2.3 Pregunta de investigación y objetivos

Pregunta general de investigación

- ¿Cuáles son las experiencias de los docentes de instituciones de educación públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de migrantes venezolanos matriculados desde el 2018 hasta el 2021 y que cursan grados de Educación General Básica?

Objetivo general

- Describir las experiencias de los docentes de instituciones de educación públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de adolescentes migrantes venezolanos matriculados desde el 2018 hasta el 2021 y que cursan grados de Educación General Básica.

Objetivos específicos:

- Describir las experiencias de los docentes con relación a la escolarización de los NNA migrantes venezolanos.
- Caracterizar las experiencias de los docentes acerca de las condiciones socioeducativas de los NNA migrantes venezolanos.
- Identificar las limitaciones y oportunidades de los docentes en el proceso de educar a los estudiantes migrantes venezolanos.
- Describir las experiencias docentes de escolarización de NNA migrantes venezolanos en la relación con la permanencia o abandono escolar.

Metodología

3.1 Conceptualización del enfoque y método

El estudio tiene como propósito describir y caracterizar las experiencias de los docentes sobre la escolarización en el sistema educativo de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos en Guayaquil, por lo que la metodología seleccionada para investigación es cualitativa, de tipo exploratorio. Según Creswell (2005) como se citó en Vasilachis (2006) la investigación cualitativa es un proceso de investigación que recoge diversas técnicas como la narrativa, la fenomenología, la etnografía y el estudio de casos para estudiar un problema social.

En el enfoque cualitativo, la recolección de datos se centra en hacer una reconstrucción de la realidad tal como la observan los sujetos de estudio definidos. Bajo esta premisa, Mendizábal (2006) argumenta que, a través de las interpretaciones respecto a su cotidianidad, ya sean habladas o escritas, el segmento de la población a estudiar enriquece la investigación. De esta manera, se relaciona con Salgado (2007) cuando afirma que “el conocimiento es construido socialmente por las personas que participan en la investigación” (p. 71). Por consiguiente, los datos recabados permitirán ‘reconstruir’ el proceso de escolarización de la niñez migrante venezolana a través de las experiencias de sus docentes.

Hernández et al. (2014) sostiene que la relación entre investigador y actores es próxima debido a que existe un contacto empático que posibilita la creación de vínculos cuando convergen las “realidades” del investigador y los actores. A pesar de que es importante mostrar una actitud de sensibilidad frente a la realidad que vive un grupo vulnerable, en este caso los NNA migrantes venezolanos, en ningún momento se deben alterar los hechos o parcializarlos. Por lo tanto, se debe buscar técnicas que ayuden a representar estas situaciones sin estigmatizarlos.

Respecto al alcance, los estudios exploratorios permiten la aproximación del investigador a un fenómeno poco investigado. Hernández et al. (2014) menciona que ayudan a determinar tendencias, identificar situaciones de estudio o establecer el “tono” de próximas investigaciones, además, aportan a la indagación de problemas nuevos, así como identificar conceptos o variables (p. 91). Vasilachis (2006) describe al método narrativo como un abordaje cualitativo, por otro lado, Creswell (2005) señala que también corresponde a “una forma de intervención, ya que el contar una historia ayuda a procesar cuestiones que no estaban claras o conscientes”.

3.1.1 Métodos narrativos

“Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos y los otros conforme interpretan su pasado en función de esas historias” (Blanco, 2011). En los diseños narrativos el investigador se encarga de describir y analizar las historias de vida o experiencias de los participantes (Hernández et al., 2014). Bajo esta premisa, la investigación recopiló las experiencias particulares de los docentes de instituciones de educación públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos.

Cuando se utiliza el método narrativo en los estudios educativos, se debe procurar que los actores sean el foco central de atención. El investigador debe hacer converger los relatos de los entrevistados hacia un punto central de interés del tema a tratar, de modo que los sujetos sean protagonistas y observadores. De esta manera, como sostiene Sepúlveda (2015), es posible conocer también “la cultura, la sociedad, los valores y el imaginario simbólico de una determinada sociedad desde una trayectoria que es única, irrepetible y abierta” (p. 13). Por otro lado, tal como argumenta Vasilachis (2006) consiste en hablar de las instituciones y experiencias que nos permitan descubrir lo cotidiano e ignorado. De esta manera, es posible

comprender cómo los docentes han experimentado y percibido el desafío de escolarizar a la niñez y juventud migrante, así como aprehender las relaciones de poder a las que los NNA están sometidos dentro de las instituciones en general.

Según Denzin y Lincoln (2011) como se citó en García-Huidobro (2016) “la narrativa busca comprender el comportamiento humano, pues permite rescatar los valores de la subjetividad y revalorar la práctica de hablar como una manera de comprender el significado que cada individuo otorga a su forma de experimentar y entender el mundo”. Por otro lado, Huss y Cwikel (2005) como se citó en García-Huidobro (2016) argumentan que adoptar este método de investigación empodera a los entrevistados e iguala la relación entre el investigador y el participante. Es por esta razón que durante la investigación se buscó recuperar los acontecimientos vividos en las instituciones educativas desde la voz de los docentes para comprender sus experiencias particulares desde lugares y contextos específicos y permitirá comprender sus motivaciones y orientaciones (Jovchelovich y Bauer, 2000 citado por Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2017)

En el contexto educativo, según Raquimán y Zamorano (2020) la narrativa permite al investigador “superar los modos habituales donde el objetivo principal es comprobar la teoría descubierta y luego intervenir, pero de algún modo silenciando las voces de las personas participantes”. (p. 7) Bajo esta premisa, es necesario que el investigador esté dispuesto a escuchar y sea cercano y cálido, siempre y cuando termine dentro de los límites de la investigación. Mantener una relación empática con los sujetos de estudio permitirá que ellos se sientan cómodos al compartir detalles íntimos de su vida, facilitando de esta manera la recolección de datos. El investigador debe dominar la destreza de observar y escuchar. A través de estas narraciones, los participantes expresarán sus conocimientos, sus actitudes,

prácticas sociales, historias personales, frustraciones y fortalezas. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2017)

3.1.2 Tabla 1

Conceptualización y operacionalización de las categorías analíticas

Categoría	Definición	Subcategorías	Códigos
<i>Motivación docente</i>	En esta categoría se desglosan los principales factores que motivaron al profesorado a elegir la carrera de Educación y las razones que hacen que cada día sigan esforzándose por brindar educación de calidad a sus estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Experiencia escolar personal como alumna. ● Trayectoria familiar. ● Compromiso con la educación. ● Influencia externa. ● Satisfacción por el progreso de sus estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> ● EPE ● TF ● CE ● IE ● SPPE
<i>Saberes docentes de la experiencia</i>	En esta categoría se desglosa el rol del docente desde su capacidad de notar cambios en sus estudiantes, el reconocimiento de la necesidad afectiva y la lectura de códigos no verbales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Necesidad afectiva de los educandos. ● Recursos para lograr la empatía docente. ● Lectura de códigos no verbales. ● Capacidad de notar cambios. 	<ul style="list-style-type: none"> ● NAE ● RPLED ● LDCNV ● CDNC
<i>Relación docente/alumno</i>	Esta categoría analiza las relaciones y vínculos que los docentes crean con sus alumnos migrantes venezolanos y la	<ul style="list-style-type: none"> ● Concepción de la función social del docente ● Relación desafiante. ● Relación estimulante. 	<ul style="list-style-type: none"> ● CFSD ● RD ● RE

función social del docente.

<i>Relaciones entre pares alumnos</i>	Abarca las relaciones que se suscitan entre pares alumnos, integración con el nuevo contexto educativo, choques culturales y situaciones discriminatorias como bullying.	<ul style="list-style-type: none"> ● Relaciones estimulantes. ● Choque cultural. ● Situaciones discriminatorias. 	<ul style="list-style-type: none"> ● RE ● CC ● SD
<i>Autopercepción</i>	Esta categoría aborda la manera en la que el docente percibe su desempeño profesional.	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento como profesional imperfecto. ● Multiplicidad de roles 	<ul style="list-style-type: none"> ● RPI
<i>Compromiso solidario</i>	Analiza la predisposición docente por realizar su ejercicio profesional de manera desinteresada.	<ul style="list-style-type: none"> ● Disfrute y desinterés por compartir saberes. ● Vínculo con la comunidad educativa 	<ul style="list-style-type: none"> ● DDPCS ● VCE

<i>Experiencia docente</i>	En esta categoría se contemplan los vínculos que el docente crea con sus estudiantes migrantes venezolanos y sus familias. Por otro lado, recoge los factores que alientan a la permanencia — al igual que las acciones que toman fuera del aula para evitar la deserción— y abandono escolar.	<ul style="list-style-type: none"> ● Relación docente/familia. ● Apoyo docente para motivar la permanencia escolar. ● Factores que motivan al abandono escolar. ● Acciones fuera del aula para evitar la deserción. ● Acciones dentro del aula para fomentar la inclusión. 	<ul style="list-style-type: none"> ● RD ● CDNC ● RDF ● ADMPE ● FMAE ● AFA ● ADAPFI
<i>Aprendizajes docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos</i>	Abarca las lecciones, limitaciones y oportunidades docentes en el proceso de escolarización de NNA migrantes venezolanos.	<ul style="list-style-type: none"> ● Lecciones docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. ● Limitaciones docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. ● Oportunidades docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ● LDEMV ● LIDEMV ● ODEMV

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Instrumentos o técnicas usadas para recoger datos

3.2.1 Entrevista narrativa

La técnica de recolección de datos que se utilizó para el presente estudio es la entrevista narrativa. Según Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2017), esta técnica corresponde a un tipo de entrevista a profundidad en la que se alienta al participante a relatar una historia sobre un evento particular que tiene lugar en el contexto social en el que se desenvuelve; por esta razón, es importante que el encuentro propicie el diálogo fluido y se realice desde una postura de empatía hacia el sujeto de estudio.

Con el propósito de desencadenar una narración rica en detalles y asegurar el interés del informante durante la entrevista, Jovchelovich y Bauer (2000) insisten en el planteamiento de un tópico central de investigación —que actúa como estímulo para iniciar la narración y es preparado con antelación— con el propósito de que el académico apele a la experiencia del entrevistado para desarrollar su historia. Con base en lo antes mencionado, Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) defienden la importancia de la elaboración de un guion que ayude al investigador a no influir en las respuestas del informante, sin embargo, Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2017), sostienen que, en las entrevistas narrativas, la estructura convencional de pregunta-respuesta es reemplazada por el esquema propio que va adoptando la narración. Además, durante este proceso, el entrevistador se abstiene de realizar comentarios o intervenciones para respetar al máximo la intervención del participante.

Una vez que la narración haya llegado a su fin, se aconseja al investigador desarrollar preguntas que reflejen sus intereses en relación con el problema de estudio para precisar conceptos, complementar la información y darle un cierre a la historia. Conforme a lo escuchado, se revisa la batería de preguntas preparada con anterioridad y se plantea aquellas interrogantes que fueron abordadas en la narración. Según Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk

(2017) se recomienda ahondar en las respuestas emitidas por el informante agregando frases como “¿es esto todo lo que quiere contarme?” o “¿hay algo más que quiera decirme?” y otras cuestiones que le ayuden a obtener más datos sobre las experiencias de los participantes.

Ardèvol et al. (2003) expone que la entrevista provee al investigador datos que no se obtienen con facilidad durante la observación (p. 80). Además, según Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), una entrevista bien formulada permite tener mayor cercanía con la realidad que experimentan los sujetos de estudio, mientras que otras técnicas son más sistemáticas y dejan contenido importante por fuera. Las narraciones no solo develan la temporalidad en la que los hechos se suscitan, sino que también reconstruyen las acciones y motivaciones de los involucrados dentro del relato (Jovchelovich y Bauer, 2000).

Es necesario tomar en cuenta los aspectos éticos al momento de elaborar el diseño de la guía de temas y preguntas. Al hablar de aspectos prácticos, se hace referencia a que el investigador debe interesarse por que las preguntas capten y mantengan la atención de los participantes. De esta manera, se comprueba lo expuesto por Mason (2002) al destacar que el entrevistador muestra una actitud activa y reflexiva en el proceso de generación de datos (p. 66). En cuanto a los aspectos éticos, el investigador debe reflexionar sobre el impacto que podría causar en los sujetos de estudio abordar temáticas determinadas. Por último, la guía de entrevista preparada por el investigador debe estar orientada a obtener los datos necesarios que ayuden a responder el planteamiento del estudio respetando los aspectos teóricos. (Hernández et al., 2014)

3.2.2 Taller reflexivo

Con el propósito de desencadenar una narración rica en detalles y mantener el interés de los participantes, se realizó un taller reflexivo —el cual tuvo lugar en Guayaquil, el sábado 24 de septiembre en la Universidad Casa Grande Guayaquil— dirigido a 6 docentes de

instituciones públicas y privadas que recibieron en sus aulas a NNA migrantes venezolanos. Según Zacarías Salinas et al. (2018) esta técnica de recolección de la información comprende la realización de sesiones grupales orientadas a la elaboración reflexiva de relatos por parte de los informantes. En el presente encuentro, de acuerdo a lo declarado por González (1987) citado por Bracho et al. (2021) y Ávila-Espada y García (1999) se buscó describir o caracterizar el problema de estudio a través de las vivencias y reflexiones como síntesis de lo que piensan, saben y pueden contar los docentes respecto a las experiencias de escolarización con NNA migrantes de Venezuela.

La sesión grupal de reflexión fue conducida por las asistentes de investigación del presente proyecto (en función de facilitadoras) y la docente investigadora responsable. El encuentro consistió de cuatro momentos:

1. Presentación de las maestras a través de la elaboración de un autorretrato en el que plantearon sus tres principales motivaciones para ser docentes (Anexo #4),
2. Reflexiones a partir de videos —elaborados por organizaciones que proveen ayuda humanitaria—que proporcionan datos y testimonios de NNA venezolanos sobre su paso por la frontera para llegar a Ecuador, las implicaciones del viaje y su impacto en la educación,
3. La reconstrucción de las historias de uno de sus alumnos migrantes venezolanos a través de la elaboración de un relato con emoticones; y por último (Anexo #5),
4. La redacción de una carta dirigida al NNA cuya historia reconstruyeron en la que declaran los aprendizajes y lecciones que adquirieron luego de ser sus maestras (Anexo #6).

Con el propósito de motivar a la reflexión y comprender las implicaciones del viaje, dificultades para acceder a la educación y retos que ha supuesto dejar su país, en el segundo momento del taller investigativo se proyectaron los videos *Historias sobre migración Venezolana- Plan Internacional- Adolescente*, elaborado por Plan Internacional Ecuador (2018) e *Historias de niñas y niños venezolanos y lo que han dejado atrás*, desarrollado por UNICEF Ecuador (2018) que recopilan los testimonios de niños y adolescentes migrantes venezolanos. El primero, presenta el testimonio de Mareth, una joven venezolana que cruzó la frontera colombiana para llegar a Ecuador y tuvo que abandonar sus estudios un año antes de escoger una especialidad. Mientras que el segundo video presenta los testimonios de 3 niños venezolanos, quienes —en busca de una vida mejor junto a sus familias— han tenido que dejar atrás sus amigos, parientes y escuelas. El video creado en el marco de la campaña “Ante Todo, Son Niños”, comunica que, a pesar de su situación de movilidad, los NNA no deberían perder sus derechos de acceso a la identidad, educación o la salud. Esta premisa se sustenta con las palabras de Gaviannys —una de las entrevistadas— cuando declara: “Uno tarda mucho en realizar las maletas, y, a veces, no nos caben las cosas, pero no nos damos cuenta que lo más importante se queda allá en el país” (UNICEF, 2018, 49s).

3.3 Selección de participantes

La unidad de análisis del presente estudio son los docentes de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil que han sido parte de la escolarización de NNA migrantes venezolanos en situaciones de enseñanza y aprendizaje desde el 2018 hasta el 2021. Los participantes de la entrevista y el taller reflexivo fueron descritos basados en su trayectoria como docentes.

Para recopilar las experiencias de los docentes sobre el proceso de escolarización de los NNA se realizaron 3 entrevistas narrativas individuales a través de llamada telefónica y 6

entrevistas narrativas colectivas —estas últimas desarrolladas durante el taller reflexivo— a docentes dispuestos a compartir sus experiencias respecto al proceso de escolarización de NNA migrantes venezolanos. Se realizó un muestreo no probabilístico que, según Hernández et al. (2014), depende del propósito de la investigación propuesto por el investigador. Para acceder a la muestra se contactó a docentes conocidas especificando los parámetros de la investigación con el propósito de que concedieran los encuentros.

Criterio de homogeneidad

Para cumplir con el criterio de homogeneidad, las docentes que narrarán sus experiencias con la escolarización de NNA migrantes venezolanos deben vivir en la ciudad de Guayaquil, impartir clases en instituciones educativas públicas y privadas y, por lo menos, hayan interactuado durante tres años con estudiantes migrantes en situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Criterio de heterogeneidad

El criterio diferenciador de las participantes es que fueran docentes nuevos, es decir, que ejerzan desde el 2018, y docentes con trayectoria de 10 años o más, las unidades educativas en las que laboran y su sexo.

Criterio de inclusión

Las participantes debían ser docentes de instituciones de educación públicas y privadas dispuestas a compartir con las investigadoras sus experiencias con la escolarización de NNA migrantes venezolanos en el sistema educativo ecuatoriano.

3.3.1 Descripción de los participantes

Antes de presentar a las docentes que formaron parte del presente estudio, se debe recalcar que —debido a las dificultades que se presentaron en entablar contacto con las maestras que cumplieran con los criterios señalados en la fase preliminar de esta investigación— se decidió descartar el enfoque que separaba a las profesoras según niveles educativos. Por lo tanto, las participantes encuentran sus diferencias en cuanto al tiempo en el que se han desempeñado como docentes, las instituciones educativas en las que laboran y los niveles de EGB en los que enseñan.

3.3.1.1 Entrevista narrativa

Sandra: Maestra de 40 años. Se desempeña como profesora desde hace 15 años y, actualmente, pertenece a una unidad educativa pública. Ha impartido clases en los niveles de educación general básica y bachillerato. Conoció a N1 y N2 durante el periodo de clases 2021 - 2022. Destaca que N1, a comparación de N2, ha sabido integrarse a sus compañeros del aula virtual y es participativo en clases. Entre sus aptitudes académicas destacan la lectura y oratoria.

Yessica: Maestra de 44 años. Su principal motivación para ser docente fue su gratificante experiencia escolar como alumna y el ejemplo de su joven profesora de Lengua y Literatura. Se desempeña como profesora desde hace 20 años y, actualmente, pertenece a una unidad educativa pública. Ha impartido clases en los niveles de educación general básica y bachillerato. Conoció a N3 en el periodo lectivo 2021 - 2022, sin embargo, no mantiene una comunicación fluida con la madre y el niño, puesto que solo asistió una vez a la institución. El caso fue reportado al DECE.

Diana: Maestra de 34 años. Su principal motivación para ser docente fue trabajar en el INNFA con niños, niñas y adolescentes en situación de riesgo y trabajo infantil.

Actualmente, se desempeña como profesora en una institución educativa fiscal. Ha impartido clases en inicial y básica elemental. Conoció a N4 en el periodo lectivo 2020 - 2021 y destaca que es un niño muy participativo y que ha sabido integrarse con sus compañeros de clases en el aula virtual.

3.3.1.2 Taller reflexivo

Benita: Maestra de 46 años. Su principal motivación para ser docente fue el trastorno del aprendizaje que padece. Se desempeña como profesora desde hace 7 años y, actualmente, pertenece a una unidad educativa particular. Ha impartido clases en los niveles de educación general básica y bachillerato. Conoció a N5, un niño migrante venezolano cuando creó una relación de amistad con su madre, una manicurista que labora en el gabinete que frecuenta.

Vanessa: Maestra de 45 años. Su principal motivación para ser docente fue la influencia de sus tíos —quienes eran profesores—. Se desempeña como maestra de una institución educativa particular. Imparte clases en los niveles de educación general básica. Conoció a N6, una niña venezolana, cuando fue su alumna en el periodo lectivo 2019 - 2020. Declara que era una niña muy madura para su edad.

Verónica: Maestra de 37 años. Su principal motivación para ser docente fue el ejemplo de los profesores que tuvo en el colegio. Se desempeña como maestra desde hace 5 años en una institución educativa particular. Ha impartido clases en inicial, educación básica y bachillerato. Conoció a N6, una niña venezolana cuando fue su alumna en el periodo lectivo 2019 - 2020. Declara que siente incertidumbre por no saber cómo es su vida ahora.

Andrea: Maestra de 37 años. Su principal motivación para ser docente fue compartir con los alumnos de su abuela —también docente— cuando daba clases en una escuela fiscal. Se desempeña como profesora desde hace más de 20 años y, actualmente, pertenece a una

unidad educativa particular. Ha impartido clases en inicial, básica, secundaria y bachillerato. Conoció a N7, un niño migrante venezolano, cuando fue su alumno durante el periodo lectivo 2018 - 2019. Destaca que el principal reto durante su proceso de escolarización fue la adaptación con sus compañeros de aula.

Jennifer: Maestra de 36 años. Su principal motivación para ser docente fue dar catequesis en la escuela dominical a niños. Se desempeña como profesora desde hace 14 años y, actualmente, pertenece a una unidad educativa fiscal. Imparte clases en básica elemental. Conoció a N8, un niño migrante venezolano, cuando fue su alumno durante el periodo lectivo 2020 - 2021. Destaca que el principal reto durante su proceso de escolarización es el acceso a Internet, puesto que sus padres no cuentan con los recursos para tener este servicio en casa.

Teresa: Maestra de 42 años. Su principal motivación para ser docente fue el ejemplo de su madre, también educadora. Se desempeña como profesora desde hace más de 20 años y, actualmente pertenece a una institución educativa fiscal. Imparte clases en básica superior y bachillerato. Conoció a N9, adolescente migrante venezolano, cuando fue su alumno durante el periodo lectivo 2018 - 2019. Destaca que el principal reto para continuar su proceso de escolarización fue la intermitencia tras su adicción a las drogas y posterior internamiento en una clínica de rehabilitación.

3.4 Tabla 2

Plan de trabajo de campo

	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre
Conformación grupos investigadores por tema elegido								
Seminario titulación								
Investigación documental								
Reuniones con tutor								
Reunión con representantes de ONGS que trabajan con migrantes venezolanos								
Primer avance								
Diseño de instrumento de investigación								
Selección de participantes								
Trabajo de campo								
Análisis de resultados								
Desarrollo de documento de grado								
Presentación documento de grado								

Fuente: Elaboración propia.

3.5 Procedimiento previsto para el análisis de la información

Al concluir la fase de recolección de datos por medio de entrevistas a profundidad, se procedió a transcribir las experiencias y opiniones de los docentes de NNA venezolanos, surgidas mediante el diálogo, para iniciar con una de las etapas más importantes del proceso investigativo: el análisis de datos. Según Hernández et al. (2014), el proceso de análisis de los

datos consiste en estructurar e interpretar los datos obtenidos a través de las técnicas de investigación empleadas. Durante esta etapa, el cuerpo académico buscó comprender a las personas y sus contextos, procesos y eventos. Por esta razón, se seleccionaron las respuestas más relevantes provistas por los docentes y se las organizó conforme a las categorías delimitadas en el estudio. Se debe destacar que el procesamiento de datos se sustentó en argumentos y no en juicios de valor, incorporando las posturas de los docentes para enriquecer y entender la problemática a indagar.

3.6 Consideraciones éticas

El fin del presente estudio no es criticar al sistema educativo ecuatoriano o victimizar a los venezolanos en situación de movilidad humana, sino exponer las experiencias de docentes sobre el proceso de escolarización de los NNA migrantes venezolanos. Por esta razón, con la intención de cumplir con el principio de la no estigmatización, se evaluó la guía de preguntas de entrevista, al igual que se solicitó el consentimiento de los maestros, aclarando el propósito de la investigación y las condiciones de su participación.

El consentimiento informado ha sido diseñado para darle al informante la capacidad de decidir voluntariamente si va a involucrarse o no en una investigación. Molina (2017) sostiene que este documento debe proporcionar información “clara, completa, detallada y necesaria para la toma de decisiones” (p. 78) y está redactado de tal forma que sea comprendido por el sujeto de estudio independientemente de su nivel educativo. Este permiso, que debe obtenerse por escrito, incluye la profesión y la afiliación institucional del autor, el propósito de la investigación y las condiciones de la participación de los sujetos de estudio (Navarro, 2000, y Molina, 2017). Por esta razón, dentro de este estudio, se respetó el derecho de los docentes de las instituciones de educación públicas y privadas a denegar su

participación sin que incurra en alguna penalización institucional, profesional o personal, así como su autorización para grabar sus respuestas durante las entrevistas.

Es responsabilidad de los investigadores asegurar la confianza de los participantes durante el levantamiento de la información. Molina (2017) argumenta que el derecho a la confidencialidad significa que “los participantes no deben ser reconocidos por sus respuestas y deben decidir cuánta información quieren compartir con otros”. (p. 80) Al trabajar con profesionales que trabajan con niños y adolescentes en situación de movilidad, es importante mantener la confidencialidad y el anonimato de esta población, por esta razón, se identificó a los NNA migrantes venezolanos con códigos. Además, la información provista no se utilizó para otros fines que no estén alineados con el estudio. Por otro lado, Navarro (2000) insiste en realizar procedimientos “que no produzcan daño” a los sujetos de estudio. Al tratar con información referente a población migrante, se debe evitar emplear técnicas que los revictimicen o estigmaticen. Bajo esta premisa, es importante que el investigador logre reducir la tensión en los encuentros y elabore una batería de preguntas que no induzca al entrevistado hacia una respuesta. De acuerdo con lo antes planteado, esta investigación procuró tener precaución al describir los resultados, hacer afirmaciones evaluativas o dar consejos a los participantes.

Resultados

El presente estudio ha identificado los siguientes hallazgos con respecto a las experiencias de docentes que imparten clases en los niveles de Educación General Básica con la escolarización de NNA migrantes venezolanos.

4.1 Motivación docente: el llamado a difundir saberes

En esta categoría se desglosan los principales factores que motivaron al profesorado a elegir la carrera de Educación y las razones que hacen que cada día sigan esforzándose por brindar educación de calidad a sus estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado en párrafos anteriores, la escuela constituye el espacio donde los maestros forman sus ideas, imágenes y sentimientos sobre sí mismos y los demás. Por esta razón, para comprender el trasfondo de sus experiencias docentes, es necesario conocer los porqués de elección profesional y sus experiencias escolares. En este marco, destaca el relato de una docente que —motivada por su condición de alumna con una necesidad educativa especial— decidió ser educadora para brindar a sus pupilos el trato que a ella le hubiera gustado recibir.

“Yo soy disléxica —no sé si lo sabían—. Soy disléxica y siempre esto fue para mí uno de mis peores traumas en la escuela. Yo vengo de la vieja escuela, en la que la maestra me daba duro en la mano, en la que la maestra me decía “¡Eres burra!, ¡Eres torpe!”. Principalmente, desde ese punto, fue una de mis motivaciones para ser docente”. (Benita, autorretrato)

A diferencia de Benita, Verónica rememora las vivencias positivas obtenidas durante su paso por las aulas: “[...] no puedo decir que tuve una mala educación o que a mí me educaron al golpe o al reglazo ni nada porque estudié en una buena escuela”. Además,

reconoce que esta experiencia estimulante la motiva a superarse en su profesión: “[...] tengo la memoria de muy buenos profesores y, como uno siempre dice, uno quiere ser mejor que el profesor que tuvo. Entonces eso es lo que hago y trato”.

No solo las experiencias escolares vividas por las participantes incidieron en su elección profesional, la influencia familiar también tiene un rol importante. Principalmente, porque las experiencias que se adquieren dentro del núcleo familiar y las expectativas por parte de los padres de familia u otros parientes resultan determinantes en la toma de decisiones. Este particular se evidencia en el relato de Andrea y Teresa, quienes observaron de cerca las prácticas docentes de sus tíos, madre y abuela —respectivamente— y rescatan la importancia del trato empático y cercano con sus estudiantes.

¿Por qué soy docente? En primer lugar, porque tengo esa vocación desde pequeña, mi abuela fue docente fiscal. Ella trabajaba en las tardes en una escuela cerca del camal y ella estaba a mi cargo y ella me llevaba muchas tardes a compartir con ella y me encantaba ese trabajo con los niños. Entonces, desde siempre quise ser parvularia.

(Andrea, autorretrato)

El Colegio Guayaquil siempre fue mi casa porque mi mamá, desde que terminó su colegio —ella lo terminó allí— comenzó a trabajar. Entonces, todas las maestras del Colegio Guayaquil me conocieron desde muy pequeña y ahí me formé como docente también. (Teresa, autorretrato)

Dentro de esta categoría de análisis se destaca la satisfacción docente por ver el progreso académico de sus estudiantes. “Mi amor por la educación es grande, porque la felicidad que siento cuando uno de mis alumnos logra alcanzar sus metas es como si fuera un hijo mío... Cada día amo más lo que hago”. (Vanessa, autorretrato). De manera similar, Benita expresa: “Y todavía alguno de los chicos me escribe por ahí y me dice “Miss, ¡me

gradué!” “¡Terminé el colegio!” Y eso es como si fuera un hijo tuyo... y yo mantengo contacto con ellos”. (Benita, autorretrato) Por su parte, Verónica sostiene que, además del amor a sus niños, encuentra fortaleza en la cercanía que construye con ellos: “Como todos ustedes tengo experiencias con cada uno de ellos, me escriben cualquier cosa, cualquier ayuda, cualquier consejo, incluso estudiantes que ya no están en la escuela me escriben a pedir ayuda, me cuentan sus cosas”. (Verónica, autorretrato)

4.1.2 Compromiso solidario docente: disfrute por compartir saberes y el vínculo con la comunidad educativa

La presente categoría analiza la predisposición docente por realizar su ejercicio profesional de manera desinteresada.

La verdadera vocación del maestro radica en la pasión por compartir su conocimiento de manera desinteresada con sus educandos. Esta premisa se relaciona con lo expresado por Benita quien destaca la importancia del compromiso solidario docente: “Me gusta compartir lo que sé. No soy egoísta y todo lo que yo sé, se los digo y se los enseño. [...] A pesar de que yo ya no estaba allá, hacíamos grupos de videollamadas para hacer tareas en las que yo les podía ayudar” (Autorretrato). Asimismo, Jennifer defiende la importancia de ejercer la docencia desde la vocación: “[...] Después fui viendo que uno debía de tener vocación, tener esa inspiración y ese llamado a ser docente. No es que “ay no, decido ser docente porque es la carrera más corta”. Entonces eso, ese llamado y esa inspiración a querer difundir lo que nosotras sabemos”.

En el proceso enseñanza-aprendizaje, el compromiso solidario docente también engloba la necesidad de vincularse con la comunidad educativa y los padres de familia. Este particular se refleja en lo expresado por Andrea:

“Me identifico mucho con lo que dijo la compañera (mirando a Jennifer) porque a veces nosotros estudiamos para ser docentes y pensamos que solo es enseñar. Cuando en realidad, es algo que incluye muchos aspectos, por ejemplo, ese trato con los padres de familia es importantísimo. [...] es ponerse en el lugar, no solamente de los niños, sino también de los padres de familia, es un compromiso integral con la sociedad el ser maestro, especialmente ahora en la educación virtual”. (Andrea, autorretrato)

4.2 Autopercepción

Esta categoría aborda la manera en la que el docente percibe su desempeño profesional.

4.2.1 Reconocerse como profesionales imperfectos

Desde su visión, Teresa percibe al docente como un experto comprometido a transmitir los diversos conocimientos curriculares a sus estudiantes, sin embargo, reconoce que esa multiplicidad se produce a partir de la interacción social: “Mucho más que profesionales de la educación somos un profesional imperfecto, tenemos conocimientos en todas las áreas”. (Teresa, autorretrato)

4.2.2 Multiplicidad de roles

Para las participantes, el rol del docente no solo se traduce en enseñar, sino en crear vínculos maternos y protectores con sus estudiantes debido al tiempo permanecen dentro de las instituciones educativas. “El docente es el que forma, el que enseña y a veces suplir a los padres. Sí, el docente llega a suplir a los padres porque los chicos pasan más tiempo en la escuela que en casa y les dicen cosas a los docentes que no les dicen a sus padres”. Continuando con su relato, la educadora acota: “[...] Yo tenía una alumna que tenía 16 años y ella, pues, ya tenía vida sexual con su novio

y no quería quedar embarazada. En ese tiempo, en los centros de salud para planificar tenía que ir acompañada de la mamá, y yo me hice pasar por la mamá para que pueda ponerse un implante la muchachita. [...] A veces los chicos le cuentan a uno cosas que no les dicen a los padres”. (Benita, autorretrato)

De la misma manera, Teresa argumenta que el maestro también adopta un rol protector durante el proceso de escolarización de sus alumnos. Además, destaca la intervención del maestro en la construcción de las experiencias y trayectorias de los estudiantes. “Considero que ser maestro, es compartir, y no compartir solamente conocimientos, sino compartir experiencias. [...] No solamente soy la maestra, sino también soy la tutora que está pendiente de sus cosas, la psicóloga, la enfermera —me ha tocado curar estudiantes—. Finalmente, la docente resalta la figura del educador que se convierte en amigo y confidente. “No es solamente ser ¡ah, ahí va la Miss de Inglés! No. Es ser “Miss Teresa, ¿se acuerda que yo le conté que en mi familia esto, esto y lo otro...? Para mí eso es increíble porque no solamente soy la “miss del colegio”, sino una amiga [...] Es allí cuando estamos dispuestos a ser parte de su vida”. (Autorretrato)

4.3 Saberes de la experiencia docente: necesidad de afecto y empatía

En esta categoría se desglosa el rol del docente desde su capacidad de notar cambios en sus estudiantes, el reconocimiento de la necesidad afectiva y la lectura de códigos no verbales.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el vínculo entre docentes y estudiantes es parte fundamental en la creación de las experiencias escolares y las percepciones que se crean en torno a la institución educativa. Motivadas por crear vínculos emocionales que generen relaciones estimulantes, las docentes desvelaron que durante su ejercicio profesional han adquirido saberes que les permitieron actuar con empatía frente a

los problemas y frustraciones de sus educandos, siendo la necesidad de brindar afecto uno de ellos. “[...] Esos chicos necesitaban mucho afecto, alguien que los escuche, que les diga que todos son importantes a pesar de su condición. Eran los rechazados, los que nadie quiere porque son de la calle... Pero nadie sabe el contexto de dónde vienen estos chicos”. (Benita, autorretrato). De manera similar, otra docente argumenta: “[...] creo que otra de las armas, así súper importantes que tenemos nosotros, son los abrazos. Los chicos necesitan mucho esa contención emocional que quizás sus padres no les dan” (Teresa, autorretrato)

Por otro lado, destacan la importancia de la no verbalidad de sus estudiantes como signo para notar cambios:

“[...] Es un contacto físico que hacemos con nuestros estudiantes. Nosotros al ver a nuestros alumnos ya sabemos qué es lo que tienen. [...] generalmente, estamos parados y ellos están sentados, entonces, podemos observar sus rostros”. (Teresa, autorretrato)

Asimismo, aseveran que la escucha es importante dentro del proceso de escolarización puesto que de esa manera se pueden conocer las situaciones que gatillan los comportamientos dentro del aula y con el resto de compañeros. “[...] Es muy importante escuchar. Yo me baso más en lo emocional con el grupo con el que trabajo. Siempre los escucho, conozco sus problemas, cómo es su vida familiar. [...] Es muy importante hablar con cada uno de los niños, conocerlos más a fondo porque uno no sabe lo que ellos viven, qué es lo que ellos sienten, por qué reaccionan de esa forma” (Vanessa, autorretrato).

Finalmente, destacan que la no verbalidad es una herramienta para sobrellevar la incertidumbre del primer día de clases. “[...] claro que se va con algo de temor. Es normal porque vamos a enfrentarnos con personas desconocidas. [...] pero una sonrisa rompe esquemas, rompe barreras, rompe nervios, rompe hielo y rompe todo”. (Teresa, autorretrato)

4.4 Experiencias particulares docentes con NNA venezolanos

En esta categoría se contempla la naturaleza y caracterización de las experiencias. A través de los relatos, las participantes describen cómo surgen y qué generan estas vivencias. Por otro lado, recoge los factores que alientan a la permanencia —al igual que las acciones que toman fuera del aula para evitar la deserción— y abandono escolar.

4.4.1 Formación docente previo a la llegada

La ola migratoria venezolana está causando una enorme presión en los sistemas educativos de los países de acogida de la región. Por esta razón, la formación docente es fundamental para comprender las situaciones a las que se enfrentan los NNA en situación de movilidad durante su travesía, los peligros a los que se exponen y la fragmentación de las familias. Sandra comparte que, en la institución educativa en la que labora, el DECE ha realizado charlas en las que se motiva al personal docente a reconocer el contexto de vulnerabilidad en el que se desarrollan los migrantes venezolanos:

En la parte psicológica. La psicóloga nos ha mencionado sobre la parte vulnerable de los estudiantes que son desplazados... y sobre darles las opciones para que presenten sus trabajos. (Entrevista narrativa)

4.4.2 La llegada: dificultades dentro del proceso de escolarización

4.4.2.1 Falta de documentación

A pesar de que la normativa estatal permite el acceso a la escolarización de NNA migrantes, las principales barreras que enfrentan al momento de solicitar un cupo dentro del sistema educativo es la falta de documentación —como cédula de identidad y pases de año—. En el relato de las docentes se puede evidenciar cómo estas limitaciones impidieron el pronto retorno a las aulas de sus alumnos venezolanos:

Se notaba la tristeza, la desesperación de los niños. [...] “Pero yo también quiero ir a la clase” [...] Y si les decían “¿por qué no los ponen a estudiar?” “No tengo papeles, no tengo nada” me decía este señor. [...] No eran alumnos directos míos, pero estaban en la casa de mi ayudantía de tareas. (Vanessa, reflexiones en torno a los videos proyectados).

Ellos vinieron sin papeles... pero la suerte de la escuela fiscal es que el distrito al que nosotros pertenecemos... ellos dieron una fecha tope para que los migrantes puedan arreglar su documentación. Entonces por eso ingresaron. (Jennifer, elaboración del relato a través de emoticones)

4.4.2.2 Falta de recursos económicos

Los escasos recursos económicos representan otro factor que dificulta la permanencia de los NNA migrantes venezolanos en las instituciones educativas. Tal es el caso de N6, alumna de Verónica y Vanessa, que, tras la muerte de su padre e inestabilidad monetaria de su madre, tuvo que abandonar sus estudios. “El papá se ahogó en la playa... Entonces eso fue un golpe muy fuerte [...] a raíz de esto la señora fue a la escuela y comentó que ya no tenía dinero para poder seguir en el país...El papá de la señora, el abuelito de N6, se encuentra en Brasil y le dijo que viajara porque ahí si la podía ayudar”. (Vanessa, elaboración del relato a través de emoticones). De igual manera, Benita presenta el caso de N5: “El papa dejó a la mamá, emigró a Chile y la señora se quedó ahí, la señora se vino para Ecuador, reunió dinero y de ahí los mandó a estudiar”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

En su relato, Andrea expresa que la falta de recursos también impide que los NNA tengan todos los materiales de clase. “El papá poco a poco los fue comprando... porque de todas maneras nosotros los profesores no somos millonarios [...] Entonces él se demoró como 2 meses en tener todos los materiales educativos. Cuando N7 ingresó solo tenía un cuaderno

y un lápiz y poco a poco el papito fue adquiriendo las necesidades del colegio”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

4.4.2.3 Falta de acceso a internet

La falta de recursos para continuar con sus estudios es una de las principales limitaciones que viven los NNA migrantes venezolanos. Con la teleeducación, las familias deben contar con equipo tecnológico y buena conexión a internet, sin embargo, los escasos ingresos de los padres resultan un impedimento. Esta realidad se evidencia en la narración de las docentes participantes:

“Nó no tenía acceso a la plataforma, pero enviaba las tareas por WhatsApp. Se conectaba por megas porque no tenía Internet” (Vanessa, elaboración del relato a través de emoticones).

“Ella como no tiene internet se maneja por megas, le ponen para un mes. Entonces el niño, como nosotros le damos una hora/hora y media de clases, esa horita le pone para que el niño reciba las clases. Hay días que me dice que no se pudo conectar porque no ha tenido para el internet” (Diana, entrevista narrativa).

“Son de bajos recursos y no cuentan con un internet estable en casa. Entonces nosotros nos acercamos, cada vez que termina un proyecto [...] al domicilio de ellos a hacerles la entrega de la ficha pedagógica. [...]”. (Jennifer, elaboración del relato a través de emoticones)

“En el caso de la niña tenemos poco contacto pues no tiene conectividad. Más vale cuando yo puedo hacer las visitas domiciliarias porque ella no interactúa en el grupo. [...] Tengo que visitarla cada 15 días”. (Sandra, entrevista narrativa).

4.4.2.4 Desconocimiento de los procesos de ingreso

En su relato, Benita narra que ella aconsejaba a la madre de N5 en su proceso de inscripción dentro del sistema educativo: “Yo le decía a la señora que distritos, la dirección, cómo hacer para que sus hijos puedan estudiar. Porque ya tenían medio año aquí en el país y no estudiaban. Pasaban todo el día con el celular en el gabinete”. (Elaboración del relato a través de emoticones).

4.4.2.5 Deserción debido a adicciones

Dentro de su relato, Teresa destaca que, en el caso de N9, una de las dificultades en su proceso de escolarización fue la adicción a sustancias psicotrópicas y posterior internamiento en una clínica de rehabilitación: “Después de esa crisis que él tuvo, el niño guapo que venía con todas las niñas detrás de él, lamentablemente la droga... lo consumió tanto. [...] Esa depresión, esa tristeza hizo que él fuera presa fácil de las personas que venden estas sustancias. Llegó y piso fondo. [...] No iba al colegio... Pasó el año lectivo, con ese desfase”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

4.4.3 La escuela, un nuevo mundo

4.4.3.1 Impresiones docentes tras conocer que tendrían a NNA venezolanos en sus aulas

Tal como se ha mencionado anteriormente, existen casos en los que los docentes no se sienten preparados para recibir en sus aulas a NNA migrantes, debido a que no han recibido la capacitación necesaria para adoptar prácticas inclusivas. No obstante, el temor de Sandra radica en las posibles dificultades o necesidades educativas que puedan presentar:

Al principio creí que iba a ser un problema muy grande porque contamos con diversas culturas... E igual la educación, de lo poco que conozco, es diferente; las calificaciones, los grados... Entonces me sentí un poquito frustrada porque tenía que

buscar información, ver cómo los iba a ubicar, qué iba a hacer con ellos, qué necesidades educativas van a tener... (Entrevista narrativa).

4.4.3.2 Relación docentes - padres de familia migrantes venezolanos

Durante sus relatos, las docentes expresaron que mantuvieron relaciones estrechas con los padres de familia migrantes venezolanos. Esta cercanía residió en la motivación por incluir a los NNA en el sistema educativo y la necesidad de realizar seguimientos:

Tuve una relación muy cercana con sus padres porque N9 llegó cuando ya habíamos empezado el periodo lectivo, entonces como venía del extranjero seguimos su caso, para que él no tenga ese desfase, tanto de conocimiento como de integración con sus compañeros. [...] El niño llegaba a un curso que generaba algo de conflicto. Por eso también fue que yo tuve una relación estrecha con los padres. (Teresa, elaboración del relato a través de emoticones)

La mamá también iba al colegio, porque en realidad ellos no tenían tampoco cómo comunicarse. [...] En la casa no había ni línea fija, ni teléfono celular. [...] Conversé mucho con ella tanto yo como las otras maestras, justamente porque el inició ya iniciado el año lectivo y justamente queríamos realizar esa adaptación de la mejor manera posible con él. (Andrea, elaboración del relato a través de emoticones)

Yo era muy amiga de la manicurista, conocí a la señora y siempre estaban los niñitos ahí. Decía “¿Por qué los niños no estudian? Pongalos a estudiar, que en el fiscal los estarían esperando con los papeles. (Benita, elaboración del relato a través de emoticones)

En este marco, Andrea resalta que, en tiempos de educación virtual, es tarea de los docentes mostrarse empáticos ante las diversas realidades que afrontan los padres de familia:

“Ahora en lo virtual también nos ha tocado, un poco sensibilizarnos de esas situaciones que viven nuestros padres de familia. Los papás trabajan, no tienen con quién dejar a los niños y, bueno, yo soy de esas maestras que, aunque a mí me estén molestando en la escuela, yo hasta el último día, les dejo abierta la plataforma, porque yo digo [...] ¿Cómo los padres organizan su tiempo entre el trabajo y las actividades del hogar? Ellos también hacen un sacrificio para que los niños estudien” (Autorretrato).

4.4.4 Relación con los demás compañeros del aula

4.4.4.1 Relaciones estimulantes

Si bien investigaciones previas indican que los centros educativos son ambientes que propician la discriminación y xenofobia, Andrea declara que nunca evidenció tratos diferentes hacia N7 por su nacionalidad de parte de sus pares u otros estudiantes. Considera que esto se suscita porque los padres de familia y demás docentes muestran empatía hacia las personas en situación de movilidad humana. Por lo tanto, para las participantes, existe un ambiente de inclusión en las unidades educativas.

Los niños también son muy solidarios porque también los papitos nos cuentan que, en la casa, ellos les han contado lo que se vive en el país. En los casos de niños migrantes que tuve, no solo he tenido a N7, siempre hay ese acercamiento... nunca hay estos casos de bullying de lo que yo he presenciado” (Elaboración del relato a través de emoticones).

En su relato, Teresa comenta que N9 fue bien recibido por parte de sus compañeros de aula, evidenciándose de esta manera: “Con mucho amor él se integró al colegio y empezó a participar en sus estudios. N9 es un niño físicamente muy muy atractivo, eso les ocasionaba que sus compañeras en especial, trataran de estar cerca de él” (Elaboración del relato a través

de emoticones). A pesar de que Andrea expone que N7 tuvo dificultades para integrarse, posteriormente declaró que fueron superadas:

Él se sentía super retraído con los compañeritos y le costó mucho, mucho, mucho esa adaptación. [...] Al terminar el año lectivo, poco a poco con el proceso que se hace dentro de la institución, el estar pendiente de él, de tratar de integrarlo, continuar esas actividades... se logró que él esté un poco más contento de estar aquí en Ecuador. Sus notas eran super buenas, porque su mamá estaba pendiente y se empezó a verlo como un niño más feliz. (Reflexiones en torno a videos presentados)

4.4.4.2 Choque cultural

En sus relatos, las docentes comparten que dentro del aula existen choques culturales debido al desconocimiento del léxico coloquial de los venezolanos: “A pesar de que somos países latinoamericanos, igual existe un choque cultural, nosotros tenemos unas palabras que utilizamos, que ellos usan una palabra diferente, entonces, él se sentía super retraído con los compañeritos”. (Andrea, reflexiones en torno a los videos proyectados). De manera similar, Benita expresa: “Me hiciste acordar del niño nuevo que es venezolano. Ahorita estaba trabajando con él... Cuando yo digo una palabra, tengo que tener el diccionario al lado para explicárselo a él” (Benita, reflexiones en torno a los videos proyectados). Posteriormente, acota: “Para él todo esto era nuevo ¿verdad?, la comida. Le decían: ¿N5 quieres guineo? y él no sabía qué era eso y decía luego: Ah, no... se llama *cambur*. (Elaboración del relato a través de emoticones). Por su parte, Diana también declara que se le dificultó comprender la jerga venezolana: “Me sale con unas palabras muy bonitas, pero que a veces no entiendo. En el lenguaje sí se me hizo un poco difícil [...]. Señorita, ¿hay muchas *chamas* por aquí?, esas fueron sus primeritas palabras. [...]. Yo primerito no sabía... Le pregunté a la mamá qué era eso de *chamas*, y la mamá me decía que son amigas”. (Entrevista narrativa)

Por otro lado, Andrea argumenta que existe dificultad al momento de tener que cursar materias que involucran conocer la historia y geografía de un país extraño: “Cuando les toca dar sociales [...] ha de ser duro porque ellos tienen que aprender la historia de otro país que ellos no conocen” (Reflexiones en torno a los videos proyectados).

Frente a las situaciones antes mencionadas, Verónica destaca la importancia de valorar la diversidad: “Ahí viene nuestra parte, yo digo que nuestra parte inclusiva, porque inclusiva no significa solamente incluir a niños con necesidades educativas especiales, sino a todo el contexto, a la interculturalidad” (Reflexiones en torno a los videos proyectados).

4.4.4.3 Seguimiento de los padres de familia en las tareas

Dentro del proceso de escolarización, es necesario que los padres de familia trabajen conjuntamente con los docentes para lograr que sus hijos se integren con facilidad a su nuevo contexto educativo y cumplan con las expectativas del curso. En sus relatos, Andrea y Sandra comentan que las madres de N1 y N7, estuvieron muy pendientes en el cumplimiento de sus tareas y calificaciones:

Bueno su mamita, como tenía un poco más de tiempo, era la que se encargaba de las tareas y siempre estaba pendiente... Como les mencionaba ella siempre iba al colegio, estaba preguntando todo. De todas maneras, para ellos es una adaptación, de pronto las escuelas no funcionan con la modalidad que nosotros funcionamos. Entonces ella sí estaba muy pendiente de eso. (Elaboración del relato a través de emoticones)

En el niño, ninguna. Siempre está la mamá pendiente también. Cuando no ha entendido algo ella me dice “Miss, es que no pudimos hacer, me ayuda cómo explicarle bien”, sino él mismo me envía un audio. (Entrevista narrativa)

Sin embargo, no en todos los casos existe el adecuado acompañamiento de los padres. Sandra expresa que N2 no es orientada por un adulto en la realización de tareas y proyectos, pues —durante la jornada de clases— queda al cuidado de su hermana, que también se encuentra en edad de escolarización:

Siempre está la hermanita mayor que tiene 14 o 15 años. [...] La mamá vive en Venezuela. [...] No tiene quien la oriente, entonces, yo valoro lo que pueda realizar. [...] Ella tiene 2 niñas más (hablando de la tía de N2) que también son de escolaridad y otros niños pequeños que tiene que cuidar. Ella dice “yo puedo ayudar trayéndole el proyecto, pero no ayudándola a desarrollar”. No hay compromiso por parte de un adulto. Al papito tampoco lo puedo contactar físicamente, solo por llamada. (Entrevista narrativa)

4.4.4.4 Fortalezas y dificultades académicas de los NNA venezolanos

El rendimiento escolar representa una dificultad para los estudiantes migrantes venezolanos y sus padres puesto que, en ocasiones, el contenido académico no está relacionado con su contexto de origen.

Había cosas que ella me decía “no sé hacer” [...], y era verdad... Entendí que no podía saberlo. [...] Yo le pedía, por ejemplo, platos típicos de la Costa y ella era recién llegada a Ecuador. Había que hacer esa explicación, [...] entonces, como tenía la experiencia del otro estudiante, trataba de relacionarlo. (Entrevista narrativa)

Sin embargo, en su experiencia como docentes de niños migrantes venezolanos, Sandra y Diana reconocen que N1 y N3 se destacan en la oralidad, cualidad que admiran de ellos:

En el niño me fascina su oralidad. Le gusta leer —lee muy bien, con mucha fluidez—. Cuando le toca dramatizar, exponer o todas esas situaciones que tienen que ser de declamación, lo veo que es muy bueno en eso. (Entrevista narrativa)

Siempre lo he cogido a él para participar porque es un niño que sabe expresarse, sabe hablar. Es un niño bien despierto. Siempre lo he cogido para dar una poesía por el Día del Padre, o para dar una frase por el Día del Niño. Así lo he tenido. Le gusta actuar, dibujar, pintar... (Entrevista narrativa)

Por su parte, Sandra también declara que N2 presenta dificultades académicas en las áreas de grafomotricidad, estudios sociales y matemáticas: “A la niña se le dificultaba situarse en el contexto, en cuanto a sociales. Además, su grafía es desordenada y no muy clara y las operaciones matemáticas también se le complican” (Entrevista narrativa).

4.4.4.5 El docente como mediador

La migración no puede ser contemplada como un proceso ajeno a la vida escolar. Por esta razón, dentro del aula, los docentes asumen el rol de mediadores en el proceso de adaptación de los NNA migrantes venezolanos a su nuevo ámbito educativo. Rememorando sus experiencias con N1 y N2, Sandra destaca la importancia de comprender la situación de cada estudiante: “Como docentes debemos conocer al estudiante desde su contexto” (Entrevista narrativa). A partir de esta premisa, otra de las maestras entrevistadas argumenta:

[...] Yo creo que como docentes también tenemos que ver toda esa problemática que ellos viven en su país. [...] Son niños que vienen de estar encerrados en su casa, que no los mandan a la escuela por la situación de inseguridad. Entonces, es duro que ellos se vuelvan a adaptar al contacto humano... al contacto con otros niños e incluso a llegar a vivir en otro país y ser parte de otra cultura. Es difícil para ellos y nosotros

como docentes tenemos que hacer todo lo posible para tratar de integrarlos. (Andrea, reflexiones en torno a los videos proyectados)

Sin embargo, cumplir este rol en su totalidad es dificultoso. Por su parte, Sandra acota que, si bien ella trata de involucrarse desde la parte emocional, sus intentos no quitan la desazón y el deseo de su alumna de reencontrarse con su madre: “En una de las últimas visitas que le realicé, ella me dijo que también quisiera acogerse a esa situación (refiriéndose a un vuelo humanitario). Extraña a su mamá... Y yo le pregunté: ¿Pero tu papi quiere regresar a Venezuela? Está pensándolo, me dijo.” (Entrevista narrativa).

4.4.4.6 Acciones dentro del aula para fomentar la inclusión

Dentro del aula, es importante que los docentes generen espacios en los que puedan compartir aspectos de su cultura como símbolo de integración dentro de su nuevo contexto educativo. Particularmente, Andrea realizó estas acciones con N7:

En mi caso, yo mandaba, por ejemplo, algunos proyectos de inglés. Que habla de tu lugar favorito de vacaciones entonces yo hacía el hincapié de que él me cuente algo de Venezuela. Para que los compañeros conozcan un poco de su país y tratar de integrarlos, pero sí, fue algo que costó mucho. (Reflexiones en torno a los videos proyectados)

Por otro lado, en la clase de Estudios Sociales, Sandra intenta encontrar las similitudes entre Venezuela y Ecuador para presentárselas a N1. Conocer detalles del país de origen de su estudiante y trasladarlos al nuevo contexto social en el que se desarrolla, le ha permitido que él asimile el contenido de una mejor manera:

El niño se adaptó super bien. Más vale recalcar que en el estudio de la geografía y de los mapas lo combinamos un poco con nuestro país y lo que él conoce de su país lo

relacionamos. [...] Relacionamos el relieve de Ecuador con el de Venezuela, que igual tienen costa y playa (Entrevista narrativa).

4.4.4.7 Acciones fuera del aula para evitar la deserción

En sus relatos, las participantes incluyeron las acciones que realizaron, de manera individual y en conjunto con su institución educativa, para evitar la deserción. Jennifer, afirma que dentro del sector en el que imparte clases, la falta de recursos impide a los estudiantes migrantes venezolanos acceder a internet. Por esta razón, trabaja de la mano con una madre de familia durante las entregas de las fichas pedagógicas: “[...] ya conociendo bien a fondo la falta de recursos de ellos, y conociendo a la otra madre que es bien colaboradora y que no solamente lo ayuda a él si no que ayuda como a 5 niños del sector, a ella le enviamos la ficha pedagógica. Ella las imprime y le comparte el material”. (Elaboración del relato a través de emoticones).

Por otro lado, acota que la directora de la institución educativa en la que labora se encarga de buscar a los NNA con los que han perdido contacto:

En la base de datos del distrito ellos siempre tienen que dejar la dirección y un correo electrónico. Entonces cómo son varios niños del sector, la directora va y pega papeles en las tiendas a ciertos niños que buscan, entonces ya dejan la información a otros padres y es ahí, que por medio de otros padres llegamos al lugar donde están los niños. (Elaboración del relato a través de emoticones).

De manera similar, Sandra menciona que debido a la falta de recursos económicos de N2 para conectarse a las clases virtuales, realiza visitas periódicas para nivelarla y enviarle proyectos académicos: “Trato de explicarle cómo son las actividades, pero no

relacionándolas, solo con ejemplos de nuestro medio porque con ella no tengo más que 20 o 30 minutos para explicarle lo que debe trabajar por todo el mes”. (Entrevista narrativa)

En cambio, Teresa narra que la cercanía con los padres N9 le permitió insistir en su regreso a la institución educativa:

Año 2019, empecé yo con las llamadas. No lo veía a N9... ¿Qué pasó? No estábamos en pandemia todavía y N9 no estaba... La mamá nos comentó “No miss, lo que pasa es que lo tenemos en una clínica”. “Ok, perfecto. Pero que no se descuide de sus estudios”. Tantas fueron las llamadas y preocupación y hasta mi enojo, que un día aparece N9 en el colegio y me dice “Miss, gracias. Aquí estoy. Gracias por sus oraciones, el sol de nuevo vino a mi vida y estoy feliz, gracias”. (Elaboración del relato a través de emoticones).

Por su parte, Benita expone que conocer a miembros de otros distritos le permitió que N5 y su hermano pudieran continuar con su escolarización:

Yo estaba en el fiscal, y ahí hay conocidos. Les dije: “Miren, esos niños están pasando por esto, para que los ayuden con sus papeles rápido y que se los pueda admitir, porque lo importante es que ellos no pierdan”. (Elaboración del relato a través de emoticones).

Finalmente, Sandra argumenta que las visitas periódicas que realiza a N2 ayudan a su permanencia en la institución educativa, sin embargo, teme que en algún momento deserte y tenga que presentar al distrito los porqués de la interrupción en su escolarización:

[...] Nuestro distrito insiste cuando perdemos la conexión con nuestros estudiantes.

[...] Tengo que visitarla cada 15 días a su casa. El temor mío es perder el rastro de la niña y después tener que justificar porqué la niña abandonó o desertó la educación.

Para mí es mejor estar pendiente de ella que perderla y tratar de recabar información y evidencias. (Entrevista narrativa)

4.5 Relación docente - alumno

4.5.1 Relaciones estimulantes

En su narración, Benita establece que la escuela se convirtió en un mundo nuevo para los NNA migrantes venezolanos. Retornar a las aulas, también significó un cambio en su actitud (antes retraída) y en la creación de una relación estimulante con ella: “Los chicos cuando estaban en la escuela e iban los sábados (refiriéndose al gabinete), iban a correr... ellos estaban felices. A veces estaban haciendo sus deberes y me enseñaban sus deberes y sus cosas. El colegio era un mundo nuevo para N5 y el hermano” (Elaboración del relato a través de emoticones)

Por otro lado, Vanessa argumenta que su relación con N6 fue cercana y que tras su partida siente incertidumbre. A pesar de las dificultades vivenciadas por la niña, sus ganas de aprender y participar siempre se evidenciaron. “A través de las conexiones también yo pude ver que la niña cuidaba al niño, ella se conectaba y escuchaba la clase que lo tenía sentado en sus piernas. Pero ella nunca perdió ese interés por aprender. Una niña muy participativa, entregada a su trabajo y a cada tarea que realizaba”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

En su relato, Teresa defiende la necesidad de la conexión sentimental con sus estudiantes, que lo demuestra a través de la siguiente frase: “Yo soy bastante sentimental también. Entonces ver a mis estudiantes llorar es como... los veo y los abrazo fuerte y les digo: ¿Qué pasa? Estoy aquí... Y a veces no puedo ni hablar porque me ahogo también en lágrimas, pero lo importante es saber que estoy ahí para ellos”. Acota que, particularmente con N9, ser su tutora la motivó a estar al pendiente de sus problemas:

[...] los chicos me buscaron. Me dijeron: “El *chamo* está triste”, “¿Qué pasa con el *chamo*? Está que llora y llora”. Me acerque a él... [...] Después de un rato de que ya se tranquilizó, me dijo: “[...] Me acaban de llamar, que mi primo que se crio conmigo como mi hermano, que vive en Venezuela, que porque se robó una gallina porque tiene hambre... para llevar a su casa lo acribillaron”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

Finalmente, Andrea expone que junto con sus demás compañeros docentes y el padre de N7, que también laboraba en la institución, vigiló de cerca su desempeño. “Él ingresó a la escuela, pero, en realidad, era... daba como una sensación de mucha tristeza y de corazón roto verlo siempre. Porque se lo veía deambulando solito. Él no se sentía en ambiente, él no se integraba con los compañeros. Fue algo duro. Y en realidad, lo observamos mucho el ingreso de él a la escuela... los profesores... bueno su propio papá muy preocupado”. (Elaboración del relato a través de emoticones)

4.6 Concepción de la función social del docente

Desde la perspectiva social, el docente adopta un rol paterno con sus estudiantes, premisa que se ha evidenciado en los relatos de las participantes: “[...] tengo 5 hijos propios y un ciento montón de hijos prestados. (Entre risas) Tengo 2 nietos y, así mismo, un chorrototón de nietos prestados”. (Autorretrato). De manera similar, Vanessa expresa: “Yo no tengo hijos, pero en el transcurso de todos estos años, siento que esos chicos con los que comparto son mis hijos, porque ellos —a pesar de que han pasado años— todavía me recuerdan” (Autorretrato).

4.7 Aprendizajes docentes con la escolarización de NNA migrantes venezolanos

Esta última categoría abarca las limitaciones, oportunidades y lecciones docentes a partir de sus experiencias con la escolarización de NNA migrantes venezolanos.

4.7.1 Lecciones

A partir de las cartas elaboradas por las docentes durante el último momento del taller reflexivo, las participantes declararon que entre las principales lecciones aprendidas con la escolarización de NNA migrantes venezolanos se encuentran la capacidad de resiliencia y la motivación a no derrotarse ante las adversidades:

¿Qué puedo resaltar de ti? Hay tantas cosas, una de ellas es la fortaleza que se puede ver en tu rostro, esas ganas de vivir, luchar y apoyar a los miembros de tu familia. [...] se puede aprender mucho de ti: jamás perder la esperanza. (Vanessa, carta)

De ti aprendí que a pesar de las adversidades se puede seguir adelante. Me enseñaste una lección de fortaleza y optimismo y te llevo siempre en mi corazón. (Andrea, carta)

Siempre recuerdo el día que me dijiste “Miss, ¿quiere conocer mi país? Y un poco sorprendida te dije que sí. Y sacaste de tu mochila una deliciosa arepa que tu mamá te había enviado para que comas en el receso, y a pesar de ser lo único que tenías lo compartiste conmigo [...]. Gracias por compartir tu vida conmigo y por enseñarme que mis problemas, comparados con los que tú has vivido, hasta el momento no son nada. Anhele verte pronto y poder abrazarnos y escucharte decirme con tu acento venezolano “¡Hola, mamá! La quiero mucho”. (Teresa, carta)

Por otro lado, se destaca también el respeto y la valoración de la cultura venezolana dentro de las aulas:

Yo creo que respetar la cultura de otro país, el conocimiento que traen de otros lugares. A mí me costó al principio cuando yo lo hice todo de forma general. Daba mi clase, en la parte de sociales cuando hablábamos de Ecuador, para la niña fue muy difícil situarse en el contexto que yo le hablaba y, al principio, no me había percatado, no me había dado cuenta de esa situación. Si estuviéramos en las aulas, tal vez habría sido más evidente. (Sandra, entrevista narrativa)

4.7.2 Limitaciones

Entre las principales limitaciones que las docentes han encontrado con la escolarización de NNA migrantes venezolanos es la falta de cooperación de los padres debido a sus responsabilidades laborales, desembocando en la desmotivación docente:

El niño no está bien en sus conocimientos porque no tiene ayuda de la mamá. [...] Me dice que no tiene conectividad, pero siempre la veo conectada en WhatsApp... hay una contradicción ahí. No responde a nuestros llamados. Nosotros como docentes no vemos ningún impedimento para ayudar a aquellos niños, pero en mi caso no tengo esa ayuda de la mamá. Es muy incompetente en las tareas del bebé. No me ayuda en nada prácticamente. Nosotros necesitamos mucho el apoyo de nuestros padres. (Yessica, entrevista narrativa).

Discusión de resultados

A lo largo del presente estudio se han identificado los relatos que consolidan las experiencias de docentes de Educación General Básica de instituciones educativas públicas y privadas con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. Según Malvar y Fernández (2017), la migración no puede ser considerada como algo aislado a la vida escolar, por el contrario, debe ser abordada como un acontecimiento que configura y estructura la realidad educativa. Por esta razón, uno de los principales hallazgos de la investigación es la necesidad del docente de asumir el rol de mediador en el proceso de adaptación de los NNA migrantes venezolanos a su nuevo contexto educativo; postura que se evidencia en el relato de Andrea: “Son niños que vienen de estar encerrados en su casa, que no los mandan a la escuela por la situación de inseguridad. Entonces, es duro que ellos se vuelvan a adaptar al contacto humano... al contacto con otros niños e incluso a llegar a vivir en otro país y ser parte de otra cultura. Es difícil para ellos y nosotros como docentes tenemos que hacer todo lo posible para tratar de integrarlos”.

Dávila (2020) advierte que es tarea de las instituciones educativas generar acciones que acojan a los niños y sus familias, eliminen comportamientos discriminatorios entre docentes y estudiantes, al igual que se informe a los padres sobre las normas del nuevo sistema educativo. En su relato, Sandra se refirió a la frustración inicial que le representó enterarse que sería maestra de NNA migrantes venezolanos: “Al principio creí que iba a ser un problema muy grande porque contamos con diversas culturas... E igual la educación, de lo poco que conozco, es diferente; las calificaciones, los grados... Entonces me sentí un poquito frustrada porque tenía que buscar información, ver cómo los iba a ubicar, qué iba a hacer con ellos, qué necesidades educativas van a tener”. A partir de la perspectiva que describe al docente como mediador, Cerón et al. (2017), invita a los demás educadores a

despojarse de las ideas que encasillan a los migrantes como estudiantes con déficits académicos y cuyos comportamientos impiden su integración al aula.

En el proceso de escolarización de NNA en situación de movilidad humana, April et al. (2018) sostiene que “los maestros deben estar preparados para hacer frente a la diversidad y los traumatismos vinculados con la migración” (p. 73) con el fin de luchar contra la discriminación dentro del aula y los discursos protectores. En algunas ocasiones, durante los relatos de las docentes, se evidencia una predisposición hacia la protección, especialmente en el relato de Andrea cuando hizo alusión al proceso de adaptación de N7 a su nuevo contexto educativo: “Se lo veía deambulando solito. Él no se sentía en ambiente, él no se integraba con los compañeros... Fue algo duro y en realidad, los profesores observamos mucho el ingreso de él a la escuela”. Por su parte, Diana lo demuestra cuando en ocasiones indica que en los rostros de los NNA migrantes venezolanos ve a su hijo, mientras que Sandra lo manifiesta cuando argumenta que son vulnerables y que su situación emocional es diferente a la del resto de sus compañeros de aula.

Otro hallazgo que surge a partir de esta investigación, es la necesidad de las educadoras de establecer vínculos emocionales con sus estudiantes en situación de movilidad humana. De esta manera, se respalda el argumento planteado por Kaplan y Arévalos (2021) sobre la creación de lazos que actúan como soportes subjetivos, y que dotan de sentido a las experiencias individuales y colectivas. Esta premisa se relaciona con lo mencionado por Vanessa durante el taller reflexivo: “Yo me baso más en lo emocional con el grupo con el que trabajo. Siempre los escucho, conozco sus problemas, cómo es su vida familiar. [...] Es muy importante hablar con cada uno de los niños, conocerlos más a fondo”. En este contexto, Ledesma et al. (2020) argumenta sobre la tarea docente de conocer los problemas que aquejan a sus estudiantes.

Cano y Casado (2015), sostienen que, la relación entre docentes y padres de familia, se cimienta en la disponibilidad y responsabilidad de aportar en el proceso de escolarización. En sus relatos, las participantes expresan en reiteradas ocasiones que no solamente mantuvieron cercanía con las familias de los NNA migrantes venezolanos para realizar seguimientos y asistirlos en su integración al sistema educativo, sino también para la orientación de tareas. Sin embargo, no en todos los casos existe el adecuado acompañamiento de los padres, tal es la experiencia de Sandra con N2: “La mamá vive en Venezuela. [...] No tiene quien la oriente. [...] Ella tiene 2 niñas más (hablando de la tía de N2) que también son de escolaridad y otros niños pequeños que tiene que cuidar. Ella dice yo puedo ayudar trayéndole el proyecto, pero no ayudándola a desarrollar. No hay compromiso por parte de un adulto”.

Existen diversos factores que desfavorecen la estancia de la niñez y juventud migrante dentro de las aulas. Según Monarca et al. (2012) como se citó en Rojas (2019) esto se debe a la precariedad de condiciones en las que viven, la marginación de sus familias, la incorporación temprana al trabajo, las bajas expectativas y la escasa cooperación de las familias en las actividades institucionales. En el relato de Yessica se pudo evidenciar la falta de colaboración por parte de la madre de N3: “El niño no está bien en sus conocimientos porque no tiene ayuda de la mamá. [...] Me dice que no tiene conectividad, pero siempre la veo conectada en WhatsApp... hay una contradicción ahí. No responde a nuestros llamados. [...]. Es muy incompetente en las tareas del bebé”. Por otro lado, la adopción de roles dentro del hogar propicia la intermitencia en la participación en clases, tal es el caso de N5, ilustrado en el relato de Vanessa: “Ella incluso una vez me envió un video en donde estaba barriendo la casa, arreglando todo o cocinando y me decía: Miss, no pude subir la tarea porque estoy haciendo la labor de la casa porque mi mamá tuvo que ir a trabajar”.

Tal como sostiene Ruiz-Tagle (2019), “el aprendizaje de los estudiantes, la diversidad y las identidades locales representan una prioridad en los sistemas escolares en todo el mundo” (p. 18). Frente a este argumento, Pimbo et al., (2019) expone que los educadores deben conocer las cualidades de los grupos sociales que conforman la sociedad —en este marco también se incluye a los migrantes— y utilizarlos como medios para el enriquecimiento de la clase; de manera que promuevan la participación de todos los estudiantes independientemente de su nacionalidad. Las docentes aseguran que durante su experiencia con la escolarización de NNA migrantes venezolanos, han logrado nutrirse con los conocimientos que ellos transmiten sobre su país. En este marco, también señalan que dentro del aula se destacan por su oralidad, por esta razón, los involucran con frecuencia en los eventos especiales de la institución educativa.

Nicolao (2019) insiste en la importancia de que las instituciones educativas sean flexibles en cuanto a la recepción de la documentación de los NNA migrante para su ingreso al sistema educativo. En sus relatos, las docentes expresan que la falta de documentos y el desconocimiento sobre los procesos de ingreso al sistema educativo incide en el retorno tardío a las aulas de esta población. Poblete Melis (2019) sugiere que en los contextos migratorios y de movilidad humana las políticas educativas, y en particular aquellas que se definen desde una perspectiva intercultural, generen orientaciones no solo para el acceso de estudiantes al sistema educacional, sino también para su trayectoria educativa, proceso de aprendizaje, relaciones interpersonales o adaptaciones curriculares. Frente a lo planteado anteriormente, los relatos de las participantes demuestran las acciones que han tomado dentro del aula para fomentar la inclusión de sus alumnos migrantes, estas se traducen en la modificación de actividades para fomentar su participación a través de narraciones sobre las características de su país y la presentación de similitudes entre la geografía venezolana y ecuatoriana.

Según Sánchez (2013) los centros educativos son ambientes que fomentan la discriminación y xenofobia los NNA migrantes. En este marco, Kaplan (2012) asegura que, “en la vida social y en la vida escolar, si el otro es tipificado como extraño, distante frente a ciertos estereotipos de normalidad, suele estar estigmatizado y subalternizado” (p. 68), por esta razón, el temor a ser rechazado opera en los vínculos sociales que se puedan realizar con los extraños; sin embargo, en sus relatos, las participantes mencionaron en que los NNA migrantes venezolanos no son discriminados dentro de las instituciones educativas.

El docente es el encargado de crear experiencias escolares debido a la humanidad de su profesión. De acuerdo con Alliaud (2006), “los maestros perciben que no pueden enseñar. Ya no se trata de focalizar en contenidos y enseñanza, sino de centrarse en las subjetividades de quienes intervienen en los procesos educativos”. De manera similar, Abraham (1986) argumenta que la persona del maestro debe tenerse en cuenta durante la descripción de sus experiencias y que el educador “debe estar presente con su intelecto, pero también con sus sensaciones, su sensibilidad y sus emociones” (p. 70). Estas reflexiones se relacionan con lo narrado por Teresa durante el taller cuando se refiere a la multiplicidad de roles que el profesorado adopta y que generan confianza entre el alumnado: “Considero que ser maestro, es compartir, y no compartir solamente conocimientos, sino compartir experiencias. [...] No solamente soy la maestra, sino también soy la tutora que está pendiente de sus cosas, la psicóloga, la enfermera”.

Según Chimarro y Haro (2020), “la resiliencia en el proceso de adaptación escolar es un aspecto fundamental, desarrollar esta habilidad permitirá a los estudiantes ajustarse a los cambios que presenten en el ámbito académico” (p. 20). En sus cartas, las participantes declararon que entre las principales lecciones aprendidas con la escolarización de NNA migrantes venezolanos se encuentran la motivación a no derrotarse ante las adversidades,

premisa que se evidencia en la epístola de Vanessa: “¿Qué puedo resaltar de ti? Hay tantas cosas, una de ellas es la fortaleza que se puede ver en tu rostro, esas ganas de vivir, luchar y apoyar a los miembros de tu familia. [...] se puede aprender mucho de ti: jamás perder la esperanza”.

Conclusiones

Por medio de la presente investigación, fue posible describir las experiencias de los docentes de Educación General Básica con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. A partir de la revisión de la literatura, entrevistas narrativas y taller reflexivo, se evidenció que estas vivencias se basan —principalmente— en el rol del maestro como mediador y la creación de vínculos afectivos para la adaptación dentro del nuevo contexto educativo. En este proceso, el trabajo conjunto con las familias no solo garantizó la adecuada integración de los NNA en la escuela, sino también el involucramiento de los padres con las tareas y actividades escolares.

Los autores consultados durante la elaboración del estudio sostienen que las instituciones educativas son el lugar en el que los alumnos forman sus ideas y sentimientos acerca de sí mismos y de los demás. En los relatos de las docentes, esta concepción se demuestra cuando exponen que la escuela se convierte en un mundo nuevo en el que pueden sentirse libres y socializar con otros niños y adolescentes, sin embargo, en ocasiones esta adaptación toma tiempo debido a la nostalgia y nueva situación socioeconómica que viven en Ecuador.

Otra de las preocupaciones de las participantes son las condiciones socioeducativas en las que se desenvuelven los NNA migrantes venezolanos. Debido al contexto virtual de la educación a causa de la pandemia de COVID-19, las educadoras han podido evidenciar situaciones que —posiblemente— no podrían ser palpables en la presencialidad. A través de las cámaras no solo observan el entorno en el que los alumnos reciben clases, sino también las situaciones familiares que condicionan su participación, siendo una de ellas la adopción de roles de cuidado dentro de sus hogares. Por otro lado, la falta de conexión a internet es otra de las limitaciones que impide el acceso de los alumnos venezolanos a las plataformas

educativas, sin embargo, para evitar la deserción, las docentes exponen que han realizado visitas periódicas a sus domicilios con el propósito de reforzar los conocimientos adquiridos durante las clases o han convocado a los padres de familia a reunirse con ellas en sus horarios de tutorías para explicarles las asignaciones. En algunas ocasiones, las educadoras reconocen que, dentro de sus instituciones, el DECE también las ha motivado a brindar oportunidades en el plazo de entregas como muestra de empatía hacia la población en situación de movilidad humana.

Si bien existen autores que argumentan que las instituciones educativas son espacios que propician la discriminación hacia la población en situación de movilidad humana, las participantes expresaron que no se han suscitado casos de bullying hacia los NNA migrantes venezolanos por parte de otros docentes o compañeros de aula. En este marco, destacan que en sus experiencias docentes se han encontrado con que los padres de familia ecuatorianos infunden en sus hijos la importancia de la aceptación y empatía hacia la niñez y juventud venezolana. No obstante, las docentes declaran que sí se han presentado choques culturales debido a las diferencias en cuanto al léxico y jergas utilizadas por los venezolanos.

Finalmente, durante la narración de sus experiencias, las docentes exponen que, no solo valorar la diversidad cultural fue una de lecciones aprendidas con la escolarización de NNA migrantes venezolanos, sino también la resiliencia y motivación a no derrotarse ante las adversidades.

Recomendaciones

De acuerdo a lo declarado con anterioridad, la intención del presente estudio es describir las experiencias de los docentes de instituciones de educación públicas y privadas de la ciudad de Guayaquil con la escolarización de NNA migrantes venezolanos. Se sugiere a la comunidad académica continuar estudiando esta problemática con docentes que imparten clases en los niveles de Educación Básica Superior y Bachillerato con el propósito de ampliar la visión de las condiciones socioeducativas, limitaciones y oportunidades que enfrentan los estudiantes migrantes venezolanos en su nuevo contexto escolar. Además, conocer las vivencias de docentes de otros niveles educativos aportaría al descubrimiento de nuevo conocimiento en torno a este tema de investigación puesto que las investigaciones que se han desarrollado a nivel local se centran en los grados de Básica Elemental y Media.

Desde el aspecto metodológico, se recomienda que la aplicación del taller reflexivo se realice en sesiones diferidas con el propósito de profundizar en las experiencias con la escolarización de NNA en situación de movilidad humana de los docentes participantes. En este marco, sería aconsejable realizar un encuentro preliminar en el que se presente al equipo de investigación y demás participantes. Este primer acercamiento ayudaría en la creación de un clima de confianza y cordialidad, además de fomentar el diálogo rico y fluido. Por otro lado, el beneficio de dedicarse al desarrollo de una actividad por sesión, permitiría que exista un mayor acompañamiento por parte de los investigadores.

Debido a la riqueza de datos provistos por las participantes del taller reflexivo sobre la autopercepción docente, se recomienda realizar un estudio exploratorio sobre su construcción —que se produce a partir de la interacción social—. La investigación debería centrarse en las experiencias que han adquirido los educadores durante su vida profesional y el deber ser docente que han interiorizado.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Gedisa.
- ACNUR. (2019). Las tendencias globales de desplazamiento forzado 2019. <https://www.acnur.org/5eeaf5664.pdf>.
- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. México. UNAM.
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alarcón Leiva, J., Gotelli Alvial, C., Díaz Yáñez, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: un desafío para la gestión directiva escolar. *Universidad Estadual de Ponta Grossa*, 15(1).
- Alegría-Rivas, L. (2016). Violencia escolar: las prácticas docentes y el abandono escolar. *Ra Ximhai*, 12(3), 397-413.
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-11. <https://doi.org/10.35362/rie3412888>
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educação & Realidade*, 31(1), 7-22.
- Álvarez, P. (2018). Ética e investigación. *Revista Boletín Redipe*, 7(2), 122–149.
- April, D., D'Addio, A. C., Kubacka, K. and Smith, W. C. (2018). Issues of Cultural Diversity, Migration, and Displacement in Teacher Education Programmes.

- Ardèvol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social* (3), 72-92.
- Ávila-Espada, A. y García A. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Editorial Síntesis.
- Banco Mundial. (2019). Retos y oportunidades de la migración Venezolana en Ecuador.
- Banco Mundial. (2020). Retos y oportunidades de la migración Venezolana en Ecuador.
- Basantes, A. (27 de septiembre de 2020). Cuando toca sobrevivir es imposible estudiar. GK. <https://gk.city/2020/09/27/ninos-venezolanos-ecuador-estudios/>
- Bayón, M. y Saraví, G. (2018). Place, Class interaction, and urban Segregation: experiencing inequality in México City. *Space and Culture*, 21(3), 291-305.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156.
- Bolívar, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 711-734.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (2017) *Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá. Ediciones Uniandes.

- Bustos, R., y Gairín, J. (2017). Adaptación académica de estudiantes migrantes en contexto de frontera. *Calidad en la Educación*, (46), 193-220.
<https://doi.org/10.31619/caledu.n46.7>
- Cano González, R., y Casado González, M, (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2),15-28. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la "inclusión educativa" de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *Cuadernos de Trabajo Social*, (11), 43-56.
- Ceja, I. (2021). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú*. Buenos Aires. CLACSO.
- Cerón, L., Pérez, M. y Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000200015>
- Chimarro, D. y Haro, Y. (2020). Estrategias para fortalecer el proceso de adaptación escolar en estudiantes migrantes venezolanos de educación básica media en la Unidad Educativa Ciudad de Ibarra en el periodo 2019-2020 [Título profesional, Universidad Técnica del Norte]. Repositorio Digital Universidad Técnica del Norte. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/10818>

Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), 14-30.

<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p14-30>

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.

Cucalón, P. y Del Olmo, M. (2019). Dilemas y tensiones de la práctica docente con alumnado migrante. *Disparidades* 74(1)

<https://doi.org/10.3989/dra.2019.01.007>

Dávila, E. y González, M. (2020). Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de movilidad humana.

<http://repositorio.uisek.edu.ec/handle/123456789/3773>

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62), 695-710.

Denzin, N., Lincoln, Y. (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. California. Sage.

Dewey, J. (2002). *Experiencia y pensamiento*. Madrid. Morata.

Díaz Barriga, A. (1993). *Tarea docente*. México. Nueva Imagen.

Diez, M. (2011). *Biografías no autorizadas en el espacio escolar. Reflexiones en torno a ser migrante en la escuela. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires. Biblos.

- Domínguez, C. (2010). *La persona del maestro a través de sus relatos docentes*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dovigo, F. (2014). *El tratamiento de la diversidad en las instituciones educativas*. Madrid. Wolters Kluwer España.
- Dubet, F. y Martucelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia*. Buenos Aires. Editorial Losada.
- Dussel, I. (2005). ¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de los reglamentos de convivencia en la Argentina de la post-crisis. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1109-1121.
- El Comercio. (27 septiembre, 2020). La migración venezolana apunta a Guayas. <https://www.elcomercio.com/actualidad/migracion--venezolana--guayas--ecuador--pichincha.html>
- El Comercio. (4 de diciembre de 2019). En Ecuador hay 88 320 niños y adolescentes venezolanos pero 54.000 no van a clases. <https://www.elcomercio.com/actualidad/ecuador-venezolanos-educacion-clases-ninos.html>
- El Mercurio. (27 de septiembre de 2020). Las luchas de niños y jóvenes venezolanos para acceder a clases en Ecuador. <https://elmercurio.com.ec/2020/09/27/las-luchas-de-ninos-y-jovenes-venezolanos-para-acceder-a-clases-en-ecuador-%E2%94%82videos/>

El Universo. (7 de mayo de 2021). 2.481 alumnos extranjeros estudiarán en Manabí y Santo Domingo de los Tsáchilas en el año lectivo 2021-2022.

<https://bit.ly/3lWAFJ1>

Estrada, M., Alejo, S. y Cervera, C. (2018). *El análisis del abandono escolar: la perspectiva del docente y los jóvenes estudiantes. El caso de una escuela del Colegio de Educación Media de la Universidad de Guanajuato*. México. Universidad de Guanajuato.

García-Huidobro, R. (2016). La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 0(34),155-177.

<https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>

Gasper, D. y Sinatti, G. (2016). Una investigación sobre migración en el marco de la seguridad humana. *Migración y desarrollo*, 14(27), 19-63.

González, M. (1987). *El taller de los talleres*. México. Siglo XXI Editores.

Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, 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.

Guzmán Guerra, W., Uzcátegui Pacheco, R. y Bravo Jáuregui, L. (2020). Travesía migratoria de los niños venezolanos en Suramérica . *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (6). <https://doi.org/10.25965/trahs.2314>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill. México.

Huss, E., y Cwikel, J. (2005). Researching Creations: Applying Arts-Based Research to Bedouin Women's Drawings. *International Journal of Qualitative Methods*, 44–62. <https://doi.org/10.1177/160940690500400404>

Jiménez Vargas, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas chilenas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 409-426.

Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo Andino*, (47), 7-14. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200002>

Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

Jovchelovitch, S. y Bauer, M. (2000). *Narrative interviewing*. London. LSE Research Online.

Kaplan, C. V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. En Kaplan, C. V., Krotsch, L. y Orce, V., *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición juvenil*, pp. 15-78. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

Kaplan, C. y Arévalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel, educar para la sensibilidad hacia los demás. En Kaplan, C., Szapu, E. y Arévalos, D., *Los*

sentimientos en la escena educativa, pp. 9-29. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - UBA

Kaplan, C., (2006). *La inclusión como posibilidad. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación*. Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Kaplan, C., y Spazu, E., (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México. Nosótrica Ediciones.

Klenner, P. y Saffirio, F. (2020). Análisis y recomendaciones para la modificación y desarrollo de marcos normativos y políticas nacionales que garanticen el acceso y la inclusión educativa de personas en situación de movilidad: resumen ejecutivo. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México. Fondo de Cultura Económica.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, (19), 87-112.

Larrosa, J. (s.f). La experiencia y sus lenguajes. *Estudios filosóficos*. 55 (160), 467-480.

Leiva, J. (2017). Estilos de aprendizaje y educación intercultural en la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, (29), 211-228.

<https://doi.org/10.15366/tp2017.29.009>

- Malvar Méndez, M., y Fernández Tilve, M. (2017). El papel de la escuela en la migración: buscando buenas prácticas desde las competencias saber ser y saber estar. *Revista Lusófona de Educação*, (37),197-211.
- Mason, J. (2002). *Qualitative Research*. SAGE Publications
- Mohamed, C. y Azucena, H. (2020). Actitudes de los escolares ante la llegada de población migrante: Estudio comparativo aproximación al desarrollo de buenas prácticas educativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(1), 229-252.
<http://dx.doi.org/10.6018/educatio.413491>
- Molina, N. (2018) Aspectos éticos en la investigación con niños. *Cienc Tecnol Salud Vis Ocul*, 16(1),75- 87. <https://doi.org/10.19052/sv.4348>
- Monarca, H., Rappoport-Redondo, S., y Fernández-González, A. (2012). Factores condicionantes de las trayectorias escolares en la transición entre enseñanza primaria y secundaria. *REOP. Revista Española de Orientación Pedagógica*, 23(3), 49-62.
- Mora Olate, M. (2019). Migrantes en la escuela: propuesta de un modelo de evaluación intercultural de los aprendizajes. *Páginas de Educación*, 12(1), 75-97. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i1.1769>
- Muñoz-Labraña, C., Ajagán-Lester, L., Martínez-Rodríguez, R., Torres-Durán, B., Muñoz-Grandón, C., y Gutiérrez-Cortés, K. (2021). Migración y escuela: Percepciones del personal docente de Educación General Básica sobre niñez migrante. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 268-288.
<https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-1.14>

- Navarro, A. (2000). Estándares éticos para la investigación con niños. *Plataforma de Pesquisas*, 12(1).
<http://biblioteca.acasatombada.com.br/omeka/items/show/79>.
- Nicolao, J. (2019). Los migrantes regionales en Bahía Blanca, Argentina: Desafíos en el acceso a derechos sociales. *Estudios fronterizos*, 20(24).
<https://doi.org/10.21670/ref.1903024>
- Nieva Chaves, J. y Martínez Chacón, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Revista Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21.
- Núñez, P., y Litichever, L. (2015). *Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*. Buenos Aires: Grupo Editores Universitarios.
- OIM. (2020). Monitoreo de flujo de población venezolana en Ecuador.
- Pávez Soto, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si Somos Americanos*, 12(1), 75-99.
- Pávez-Soto, I. (2017). La niñez en las migraciones globales: perspectivas teóricas para analizar su participación. *Tla-melaua*, 10(41), 96-113.
- Pimbo, A., Canchignia, A., Paredes, N. y Yungán, R. (2019). La inmigración estudiantil y la adaptación escolar. *Ciencia Digital*, 3(2), 198-217.
<https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i2.385>
- Plan International. [Plan International Ecuador]. (13 de noviembre de 2018). Historias sobre migración Venezolana- Plan Internacional- Adolescente [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=MnxieUaUL4s>

- Poblete Melis, R. (2019). Educational Policies and Migration in Latin America: contributions for a comparative perspective. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 353-368. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300353>
- Poma, J. (2020). Inclusión socio–educativa de niños y niñas venezolanas, en dos escuelas de la ciudad de Cuenca, durante el año lectivo 2019-2020. FLACSO Andes. <http://hdl.handle.net/10469/16853>
- Raquimán, P., y Zamorano, M. (2020). Subjective Narrative: A Conceptual Approach to the Life History Method in the Context of Visual Arts Education. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.29>
- Rivera, B. (2015). La docencia: itinerancia de un oficio. Reflexiones acerca de la construcción de la identidad docente en los maestros practicantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Incca de Colombia. *Revista Científica UNINCCA*, 20(2) 40-52.
- Rodríguez Martín, A. (2017). Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades. Oviedo. Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones
- Roth, W. y Jornet, A. (2014). Towards a theory of experience. *Science Education*, (98) 106-126.
- Rueda Garcés, H. (2021). Identificación del prejuicio del docente en estudiantes migrantes venezolanos en Perú: un abordaje interpretativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(1), 102–127. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i1.1390>

- Ruiz-Tagle, C. (2019). Selección de directivos escolares sobre la base de procesos competitivos: evidencia de una política para Chile. *Calidad en la educación*, (51), 85-130. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.646>
- Salas, N., Kong, F., y Gazmuri, R. (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(1), 73-91. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71-78.
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. Quito. FLACSO.
- Schütz, A. (1993) *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Madrid. Editorial Piados.
- Sepúlveda, A. (2015). Memoria y subjetividad: una relación discontinua entre narrativa y temporalidad para la enunciación del sujeto colectivo. *MEDIACIONES*, 11(15), 46-58. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.11.15.2015.46-58>
- Troncoso-Pantoja C, Amaya-Placencia A. (2017). The interview: a practical guide for qualitative data collection in health research. *Rev. Fac. Med*, 65(2), 329-32. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Trujillo Reyes, B. (2014). Contreras D., José y Nuria Pérez de Lara (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid: Morata. EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN. Una relectura de temas clásicos. *Revista Mexicana de*

Investigación Educativa, 19(62),885-892.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14031461011>

UNESCO y CEPAL. (2020). La educación en tiempos de pandemia de COVID-19.

UNICEF. (2020). Respuesta de UNICEF Ecuador a la crisis de movilidad humana.

UNICEF. [UNICEF Ecuador] (23 de octubre de 2018). Historias de niñas y niños venezolanos y lo que han dejado atrás. [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=bYi4O7ajeR8>

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Idea Books. Barcelona.

Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Chile

Zacaría Salinas, X., Uribe Alvarado, J., y Gómez Aro, R. (2018). Talleres reflexivos con mujeres: una estrategia participativa de investigación y diálogo en contextos comunitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 24(47),115-134.