

Dossier: Experiencias de escolarización como espacios de socialización y vínculos de estudiantes venezolanos...

Schooling Experiences as Spaces of Socialization and Bonding of Venezuelan Students in Schools of Guayaquil and Daule, Ecuador.

[1-21] En **El Cardo** N.º 20, 2024 | e-ISSN: 1851-1562. DOI: 10.33255/18511562/1739

DOSIER

Experiencias de escolarización como espacios de socialización y vínculos de estudiantes venezolanos de instituciones educativas de Guayaquil y Daule, Ecuador

Schooling Experiences as Spaces of Socialization and Bonding of Venezuelan Students in Schools of Guayaquil and Daule, Ecuador

Claudia Patricia Uribe Lotero*. Universidad Casa Grande. Ecuador

curibe@casagrande.edu.ec

ORCID: 0000-0003-0884-4251

Magalí del Rosario Merchán Barros. Universidad Casa Grande. Ecuador

mmerchan@casagrande.edu.ec

ORCID: 0000-0002-5031-656X

José Daniel Merchán Naranjo. Universidad Casa Grande. Ecuador

jose.merchan@casagrande.edu.ec

ORCID: 0000-0001-8749-4549

Presentación: 16/9/2023. **Aceptación:** 5/11/2023. **Publicación:** 7/5/2024.

Resumen

La investigación describe las experiencias de socialización y construcción de vínculos presentes en el proceso de escolarización de estudiantes migrantes venezolanos con sus pares ecuatorianos y docentes, en escuelas de Guayaquil y Daule, Ecuador, periodo 2022-2023. El estudio se basó en tres conceptos medulares: experiencias de escolarización, socialización y consolidación de vínculos. Al integrarlos a los fines de la investigación, permiten observar vivencias, impresiones y afectos presentes en el proceso de escolarización

Abstract

This study describes socialization and bonding experiences in the schooling process of immigrant Venezuelan students with their local peers and teachers, in schools of Guayaquil, Ecuador (2022-2023). It employs three sensitizing concepts: schooling experiences, socialization and bonding. When integrated to the study's goals, these concepts allowed researchers to observe experiences, impressions and affections during the schooling process of a student. This mixed, quali-quantitative research design

del estudiante. El enfoque mixto, cuali-cuantitativo del estudio, recurrió a entrevistas y un cuestionario, para centrarse en las experiencias de escolarización como acontecimientos y espacios para el encuentro entre estudiantes con sus pares y docentes. Los participantes del estudio fueron 12 estudiantes migrantes venezolanos que cursan la Educación General Básica Superior o Bachillerato y 64 docentes que enseñan a estudiantes venezolanos.

Los resultados destacan la dimensión relacional del estudiante con sus pares y docentes en las experiencias cotidianas, de especial relevancia por su condición de movilidad humana. Los espacios de socialización y consolidación de vínculos inician desde las primeras interacciones entre estudiantes con sus pares locales y docentes; se consolidan en relaciones fundamentadas en aspectos comunes compartidos. La construcción de vínculos afectivos se enmarca en rasgos propios de las etapas de desarrollo de los estudiantes y sus pares y en la naturalidad de los docentes para compartir experiencias que favorecen el clima educativo y el acercamiento. Las manifestaciones de confianza de los estudiantes locales a los extranjeros y la participación en actividades escolares posibilitan la socialización. Se rescata la importancia de pensar en la calidad de la vida escolar: una trama de interacciones y afectos entre estudiantes y docentes que aparecen dentro del proceso de escolarización. Esto motiva examinar la calidez al educar, por donde transitan afectos entre los actores de la escena escolar.

Palabras clave: experiencias de escolarización, socialización, construcción de vínculos afectivos

employed interviews and a questionnaire, both tools focusing on schooling experiences as moments and spaces for the encounters between students with their local peers and teachers. Participants were 12 Venezuelan students from General Basic Education to Baccalaureate and 64 teachers of Venezuelan students.

Findings highlight the relational dimension of students with peers and teachers during ordinary experiences. This has a special relevance due to the students' condition of being immigrants. The spaces for socialization and bonding begin, according to students, during the first interactions with their peers and teachers. The bonding process is framed on students' and peers' developmental stage traits, and teachers' spontaneity to share personal experiences with students. Displays of trust of local students to their Venezuelan peers, and participation of Venezuelan students in school activities provide opportunities for socialization. During all the experiences, a general conclusion is to reflect on the quality of school life, which is a network of interactions and affections between students and teachers that are present during the schooling process. This motivates us to examine the warmth when educating, where affections pass between the actors in the school scene.

Keywords: schooling process, socialization, bonding

*Claudia Patricia Uribe Lotero: Docente-investigadora en Ciencias Sociales-Universidad Casa Grande, Guayaquil, Ecuador. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales-CINDE, Colombia.

Introducción

La migración masiva de familias venezolanas a países latinoamericanos está en la mira de los gobiernos, la comunidad internacional, la sociedad civil y academia. Freites y Marota (2021) señalan que el fenómeno migratorio venezolano es una «crisis humanitaria compleja» (p. 19) que consiste en las salidas forzadas de personas económicamente activas, que buscan empleos —a menudo precarios— en otros países. Para los autores la crisis se agravó en 2014, tras la hiperinflación que redujo drásticamente el poder adquisitivo de la población. En 2018, Venezuela fue el segundo país con más personas desplazadas, con 4 millones de personas (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2019). En 2022, Venezuela pasó al cuarto lugar de naciones con más solicitantes de protección internacional, después de Siria, Ucrania y Afganistán (ACNUR, 2022, p. 19). La población desplazada venezolana incrementó de 4 millones en 2018 a 5,4 millones a finales de 2022 (ACNUR, 2019, 2022). Otras organizaciones presentan cifras diferentes, pero que también sugieren una migración intrarregional masiva. La Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V 2023), reporta 7,32 millones de venezolanos refugiados y migrantes en el mundo. De esos, 6,14 millones están en América Latina y el Caribe.

Según R4V (2023), los principales países de destino en América Latina y el Caribe para la población venezolana en 2023 son Colombia (2,48 millones), Perú (1,52 millones), Ecuador (502 mil), Brazil (449, 7 mil) y Chile (444,4 mil). Desde 2010, Ecuador ha pasado, paulatinamente, a ser país de destino final para la población venezolana. Las provincias y ciudades con más población venezolana son Pichincha (Quito), Guayas (Guayaquil) y Manabí (Manta), según el Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (2020). La Evaluación Conjunta de Necesidades de R4V (2022) ha identificado el perfil de las familias venezolanas en Ecuador. Como hallazgo, se encontró un promedio de 3,8 personas por hogar, compuesto por 2 mujeres y 1 hombre. El 81,4 % de las familias venezolanas tienen niños, niñas y adolescentes en el hogar. En 2022, 73 % de las familias permanecen en el país por más de 1 año. Además 91,1 % de las personas encuestadas por R4V (2022) buscan permanecer en Ecuador.

R4V (2022, p. 17) sondeó las necesidades consideradas prioritarias para las familias venezolanas. Las cuatro principales son la alimentación (82,8 %), tener albergue o alojamiento (64,4%), empleo (52,6%) y acceso a servicios médicos (25,5 %). La educación está en sexto lugar, con 17,9 %, después del acceso a documentación (22,4 %). Hubo un incremento del porcentaje de población venezolana en Ecuador que considera que la educación es una prioridad, en relación con 2021 (R4V, 2022). Sobre la educación, R4V (2022, p. 29) encontró que 73,5 % de los niños, niñas y adolescentes venezolanos, entre 5 y 17 años, accede a la escuela. No obstante, «todavía existe una vulneración a los derechos universales de la educación de los niños, niñas y adolescentes», por la susceptibilidad de

la población migrante en edad escolar a la violencia, trabajo infantil, situación de calle y rezago escolar (R4V, 2022, p. 29). Pese a ello, persiste la intención de permanecer en la escuela, pues 73,9 % de la muestra encuestada desea seguir estudiando en un plantel educativo.

La normativa educativa nacional declara a los migrantes como grupos vulnerables. El art. 156 del Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural - RLOEI (2012) del Ecuador define por *situaciones de vulnerabilidad* a las circunstancias sociales, económicas, legales, o de salud que impiden el goce del derecho a la educación; entre esas, se encuentra ser personas en situación de movilidad humana e indocumentación. Por tanto, son sujetos de inclusión educativa. A esto se suma el principio de *accesibilidad universal*, o la igualdad de oportunidades necesarias para los estudiantes con necesidades educativas (RLOEI, 2012, art. 157). El art. 162 del RLOEI menciona que dichos estudiantes recibirán atenciones a sus necesidades educativas bajo un abordaje integral al entorno cultural, educativo, y socio-familiar específico del estudiante.

El Acuerdo Ministerial N.º MINEDUC-MINEDUC 2020-0025-A (2020) dispone medidas para flexibilizar procesos académico-administrativos y educativos para la permanencia de la población vulnerable: el acceso a la educación escolarizada en cualquier momento del periodo escolar (art. 5), traslados a otros planteles educativos por circunstancias imprevistas (art. 6), matriculación extraordinaria (art. 7), no exigibilidad de documentos de identificación (art. 9), ni de expedientes académicos (art. 11) para ingresar a un plantel educativo. A esto se añade la ubicación en grados académicos correspondientes a la edad de la persona, aprestamiento especial para estudiantes con rezago, y acompañamiento psicológico y psicopedagógico por parte de las oficinas locales del Ministerio de Educación.

En asuntos de política exterior, el Plan de Creación de Oportunidades (2021-2025), que presenta la planificación para el desarrollo en Ecuador, declara como desafío la adecuada gestión de la migración. Esto se observa en el ingreso de migrantes sin cumplir controles migratorios ni la regularización de su estada. Ambas obligaciones son difíciles de cumplir para la población migrante por el contexto en que escapan de su país. Frente a este diagnóstico, la Secretaría de Planificación del Ecuador (2021) propuso como objetivo fortalecer la regularización del estatus migratorio de la población extranjera en el país.

En términos generales, el sistema educativo ecuatoriano cataloga a la población migrante como vulnerable y necesita medidas que garanticen su derecho a la educación y permanencia en los planteles educativos. Para contribuir a la comprensión de la meta de garantía de derechos, el estudio busca entender cómo la población estudiantil venezolana migrante vive, en su cotidianidad, el acceso al derecho a la educación escolarizada. Una primera base conceptual está en constatar que los niños, niñas y adolescentes (NNA) venezolanos son, en esencia, *niñez migrante*.

Para Pavez (2011, p. 131), la niñez migrante es vista como personas distintas a los demás. Es una condición de no pertenencia cultural, más los desafíos económicos, migratorios, legales y sociales que encara un migrante al integrarse a un país de destino (Pavez, 2011). Los NNA se ven en la necesidad de integrarse, acomodarse y ajustarse a normas, valores y prácticas del país que ingresan. Es importante mencionar que la diversidad cultural, si bien puede terminar en xenofobia y discriminación, también puede favorecer la integración y unión entre extranjeros y locales (Luco et al., 2020).

La escuela, como espacio de interacciones humanas, es propicia para observar la diversidad cultural y sus efectos en la niñez migrante. De donde se desprende un segundo concepto: la escolarización, o el proceso en que se concreta la educación escolarizada, obligatoria y accesible a la población (Terigi, 2020). Existen cinco supuestos de la escolarización: su presencialidad en un aula, la simultaneidad de estudiantes que aprenden un mismo contenido, la gradación de los conocimientos en niveles de educación, el ordenamiento cronológico de la vida escolar en bloques horarios, y la presentación de saberes que se consideran universales y necesarios de aprender (Terigi, 2020).

La escolarización viene acompañada de interacciones: con estudiantes locales y extranjeros, docentes, autoridades, padres, y otros actores de una comunidad educativa (Luco et al., 2020; Terigi, 2020). Para Carrillo (2014), la niñez migrante, debe acogerse a la cultura y valores locales, que se instauran y se perpetúan dentro de la escuela, condiciones que se constituyen en el escenario de vivencias, hechos y apreciaciones que experimenta la niñez migrante. En su conjunto, conforman experiencias, vividas desde las identidades y subjetividades de cada estudiante.

La *experiencia* como objeto de estudio se la puede definir como «eso que me pasa» (Larrosa, 2006a, p. 44). Al interior de la expresión del autor, se revelan los rasgos que les atribuye Larrosa (2006a): son hechos externos al individuo; son alternos, o diferentes a uno mismo; y son alienables, o acontecimientos a la persona. Sin embargo, la experiencia también está sujeta a la reflexividad, subjetividad y transformación de parte de la persona que la vive. En palabras de Larrosa (2006a), la experiencia es un «movimiento de ida y vuelta» (p. 45). Son acontecimientos externos que se viven e interiorizan de formas únicas e irrepetibles, independientemente de que el hecho sea el mismo para las personas. Asimismo, permiten al individuo cambiar la forma de ver, pensar e interiorizar los hechos externos que le ocurren. El concepto permite abrir una puerta a la subjetividad inherente a un fenómeno social, económico y cultural: la escolarización de la población migrante venezolana en el territorio ecuatoriano.

La relevancia de aproximarse a la experiencia y subjetividad recae en el acceso a información poco explorada pero necesaria para comprender fenómenos sociales y educativos, como es la migración y la escolarización. González (2017) argumenta que los estudios sociodemográficos son incompletos sin el abordaje

de particularidades de los sujetos participantes de un determinado proceso. La particularidad permite aprehender el contexto y sus singularidades. Por otra parte, en la subjetividad se encuentran representaciones sociales como el acervo de conocimientos, creencias, valoraciones, entre otras, que un individuo genera como resultado de existir en una localidad (Moscovici, 1961, como se citó en González, 2017). La subjetividad de la experiencia también se apoya en un principio de *pasión* que argumenta Larrosa (2006a): es decir, que deja una marca en la vida de alguien. Por tanto, la experiencia es singular, irrepetible, plural, e interpretada desde los conocimientos y las emociones de los sujetos (Larrosa, 2006a, 2006b).

Los conceptos mencionados decantan en lo que este estudio denomina *experiencias de escolarización*: vivencias cotidianas de los estudiantes que, siendo migrantes y vulnerables, se insertan y sujetan en el proceso de escolarización. Así se abre la puerta a la dimensión relacional y subjetiva que subyace a las experiencias de estudiantes que, por su identidad migratoria, son considerados «diferentes», «vulnerables», según la ley y la escuela. En las experiencias de escolarización se inscriben la socialización y generación de vínculos entre los estudiantes migrantes con los docentes y pares locales. Kaplan (2018) argumenta que, en la escuela, la educación ocurre en un plano simbólico. Esto conlleva a concluir que las relaciones interpersonales de los estudiantes con los integrantes de la escuela configuran una «trama oculta del tejido escolar» que «nos organizan subjetivamente y como comunidad» (Kaplan, 2018, p. 9).

La subjetividad de los estudiantes viene moldeada por sus interacciones con los pares en el proceso de escolarización. En algunos casos, esto puede resultar en dolor, sufrimiento, discriminación, rechazo y violencia contra estudiantes con cualidades consideradas indeseables. Pero también puede ocurrir lo contrario, en tanto dichos vínculos interpersonales pueden orientarse hacia lo que Kaplan (2018) denomina una *justicia escolar*: una relación entre los estudiantes que respeta y tolera la diversidad, ya sea por raza, etnia, condición económica, entre otras. Cuando las relaciones escolares exhiben estos rasgos de tolerancia, remiten a escuelas cuyas interacciones refuerzan la *justicia escolar* de una manera sostenida y cotidiana (Kaplan y Szapu, 2020).

Desde la mirada de los afectos, los vínculos inciden en la construcción de la identidad, desarrollo integral y afectivo de las personas. Para Duschatzky y Skliar (2014) los vínculos en contextos escolares trasladan la mirada a las relaciones interpersonales, al respeto a la persona, a la tolerancia, a enseñar y aprender a convivir. Cuando se habla de vínculos, se refiere a la vida escolar en todo su conjunto, sin dejar de lado el propósito esencial de enseñar. Esta idea invita a pensar que la escuela, la educación y sus instituciones «son capaces de sostener de otro modo las relaciones que la componen» (Duschatzky y Skliar, 2014, p. 25, como se citó en Sánchez, 2022). En los diversos significados y definiciones que se atribuyen al concepto de identidad, se encuentra la idea de que no es un atributo fijo de una

persona, sino un fenómeno relacional y que, en consecuencia, se desarrolla a lo largo de toda la vida, «está en la relación y el intercambio» (Dallari, 2000, como se citó en Bajardi, 2015, p. 109). En tanto la identidad personal se forma mediante los afectos y vínculos, es adecuado entender a las emociones en el contexto educativo, desde una dimensión relacional: es decir que surgen dentro de las relaciones diarias en la escuela y en la sociedad (Kaplan y Szapu, 2020).

Concomitantemente, aparecen roles y responsabilidades en la escuela para fomentar vínculos. Kaplan (2022) considera que la escuela puede proveer a las personas vínculos duraderos, distintas a las relaciones efímeras que ocurren en otros espacios de vida. Por una parte, puede fomentar el temor o el rechazo a la persona «diferente» en la escuela y que puede manifestarse en formas de agresión entre pares hacia quienes parecen pobres, extranjeros o con colores de piel no deseados (Kaplan, 2022, p. 29). Por otra parte, la escuela, y especialmente sus maestros y pares, pueden humanizar estos vínculos. Dicho de otro modo, que rebosen de dignidad hacia la persona, materializada en un trato afectuoso e integrador para el estudiante.

Los afectos movilizan emociones, sentimientos, conocimientos, y es responsabilidad de los actores de la escuela canalizarlos en favor de un trato humano y digno (Escobar-Puig y Rodríguez-Macías, 2018; Kaplan, 2022). En el caso de los docentes, Rodríguez et al., (2020), explican que su trabajo trasciende la búsqueda de la excelencia académica pues promueve conexiones emocionales en sus alumnos. En palabras de Olmos (2016), «La creación del vínculo entre el educador y el educando tiene lugar con la presencia afectiva del profesor en el salón de clases como una persona viva, entera, verdadera, genuina» (p. 27).

Por tanto, el estudio se pregunta por las particularidades de las relaciones que ocurren durante la escolarización que favorecen o no la socialización y los vínculos, para plantear como objetivo general describir las experiencias de escolarización de estudiantes migrantes venezolanos de Educación General Básica Superior y Bachillerato, y sus docentes, como acontecimientos y oportunidades para la socialización y construcción de vínculos en el contexto educativo, en Guayaquil y Daule en el 2022. Desde un enfoque mixto, que privilegia hallazgos cualitativos y se complementa con cuantitativos, se identificaron rasgos y cualidades de las experiencias de los estudiantes migrantes venezolanos al socializar y crear vínculos. Se sumó la perspectiva de docentes respecto a las oportunidades que observan de socialización y construcción de vínculos para los estudiantes venezolanos en el entorno escolar.

Metodología

Enfoque y alcance

La diversidad de aspectos y actores que involucra investigar la problemática de la escolarización en el sistema ecuatoriano de niños, niñas y adolescentes de origen venezolano, en estatus de migración y que deben ser considerados al estudiar los

acontecimientos de socialización y construcción de vínculos en el contexto educativo, condujeron a un diseño metodológico mixto que combina aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Con propósitos descriptivos, ambos enfoques se plantean como complementarios al estudio, en tanto se privilegia el cualitativo complementado con el cuantitativo para la comprensión del problema de investigación, el que requería ampliar el espectro metodológico para el acercamiento a las realidades educativas de los migrantes de Venezuela. Al mismo tiempo que recurrir a la triangulación de fuentes para posibilitar una auténtica integración de los datos, en tanto ambos enfoques se dirigen a la consecución del mismo propósito, dado que, la mayor parte de las investigaciones sociales, son susceptibles de abordarse desde ambos enfoques (Arroyo, 2009).

De acuerdo con el objetivo de la investigación, la estrategia de «complementación» de enfoques, busca obtener dos imágenes de la realidad estudiada (Bericat, 1998, como se citó en Arroyo, 2009, p. 205). De una parte, la aproximación cualitativa, que fue la predominante en el estudio, indaga en los sentidos y significados que los participantes atribuyen al mundo social, particularmente a las experiencias educativas de socialización y construcción de vínculos, de los estudiantes en situación de movilidad humana en Guayaquil y Daule, Ecuador. En este caso particular, se acercó a la interpretación que los participantes hacen de la experiencia de socialización educativa. Es decir, a las vivencias de los participantes en el marco de las experiencias educativas: la condiciones para integrarse al entorno escolar, experiencias de aceptación o rechazo, discriminación, inclusión o exclusión, trayectorias, saberes y valores generados en los participantes del estudio, resultado de las maneras en como ellos y ellas los manifiestan a través de las experiencias relatadas.

En consecuencia, se optó por la narrativa que se logra con la entrevista, como recurso metodológico con el fin de comprender los relatos desde la voz de los protagonistas y la particularidad de sus experiencias sin dejar de lado «la compleja relación entre los esquemas narrativos, las narrativas performativas y los contenidos referenciales» (Hamui Sutton, 2011, p. 53). El autor mencionado señala que, al aproximarnos desde la narrativa, los actores dan cuenta del entendimiento que tienen sobre su «participación en un mundo social y moral específico» (2011, p. 52), que en esta investigación, es el contexto educativo el marco en que se estudia la socialización y la construcción de vínculos al interior de las relaciones propias de la escolarización y desde las prácticas institucionales y socio-culturales en las que tuvieron lugar las vivencias.

La narrativa como aproximación metodológica en contextos educativos, se inscribe en lo propuesto por Schöngut y Pujol (2015). Los autores apelan al uso de la investigación narrativa como paradigma y acción para comprender la realidad narrativa de lo social. En este sentido, la realidad «es» en tanto la comprensión narrativa que le asignan los sujetos en sus experiencias. Es decir, en la práctica investigativa se acude a la metáfora narrativa que deriva como recurso metodoló-

gico y que construye las realidades en interacción entre quien relata y quien lo lee (Ricoeur, 1999). En este punto yace la capacidad transformativa de la narrativa, en tanto el sujeto se piensa y se constituye desde la agencia de sus relatos y da cuenta de las prácticas y demandas de su contexto.

En la línea de interés por las narrativas el trabajo se decanta por los *relatos de experiencia*. Pensar en la experiencia de escolarización es reflexionar sobre las relaciones del día a día que ocurren entre el o la estudiante con sus pares, docentes y demás personas partícipes en la escuela. Es en estas relaciones, en las emociones que generan y en las identidades que se construyen, donde se puede aprehender la forma en que la escolarización es algo que le sucede al individuo. En este caso, a los niños, niñas y adolescentes migrantes venezolanos que ingresaron a estudiar en Ecuador y a los docentes que los reciben en sus aulas. El acercamiento a las experiencias permite trascender la caracterización sociodemográfica a la indagación por los vínculos que se construyen en la escuela y sus dinámicas.

De otra parte, la aproximación cuantitativa, de carácter complementaria en este estudio, permitió identificar y describir tendencias, frecuencias, y la magnitud de las variables del fenómeno estudiado, en este caso las percepciones, prácticas y experiencias de los docentes en torno a la socialización y construcción de vínculos de estudiantes venezolanos. El nivel de análisis fue descriptivo cuya finalidad es identificar las «propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice» (Hernández et al., 2014, p. 92). Los resultados cuantitativos se adicionaron a los datos cualitativos bajo un principio de complementariedad: se exploraron similitudes y diferencias entre percepción y práctica de los docentes encuestados con las experiencias de los estudiantes y docentes entrevistados.

Participantes del estudio

El acceso a los participantes en la investigación estuvo mediado por la colaboración de escuelas públicas y populares privadas, urbanas y rurales de Guayaquil y Daule de diferentes estratos socio-económicos, que tenían matriculados, al momento del levantamiento del campo, alumnos de procedencia venezolana. También contribuyeron al acercamiento a potenciales participantes, organizaciones no gubernamentales que atienden necesidades y problemáticas de la población migrante venezolana. El muestreo fue no probabilístico, intencional, por disponibilidad y bola de nieve. Los criterios para la selección de los participantes fueron:

- Niños, niñas y adolescentes (NNA) en cualquier año del subnivel de Educación General Básica Superior (EGB) o Bachillerato en instituciones educativas públicas, privadas y fiscomisionales². Ambos subniveles son parte de la educación escolarizada obligatoria para estudiantes con edades preferentes entre 11 y 17 años (Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2012).

- Docentes de escuelas públicas, privadas y fiscomisionales que tengan estudiantes venezolanos en sus aulas, en los subniveles de EGB Superior y Bachillerato.

La tabla 1 presenta las características generales de los participantes.

Tabla 1

Características de los participantes

Unidad de Análisis	Número de participantes	Nivel Educativo	Instrumentos
Estudiantes venezolanos de EGB Superior y Bachillerato	12	Educación Básica Superior, Bachillerato General Unificado	Entrevistas semiestructuradas
Docentes	64	Educación Básica Superior, Bachillerato General Unificado	Entrevistas individuales y semiestructuradas (12 docentes) Encuestas (52 docentes)

Recolección y análisis de datos

Se aplicaron entrevistas y encuestas. Se optó por la entrevista a profundidad para alentar a los estudiantes y docentes a relatar historias sobre un evento particular en el contexto social en el que se desenvuelven (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2017). Se propició el diálogo fluido, desde una postura de empatía hacia el sujeto de estudio. Las entrevistas fueron realizadas de manera presencial, grabadas y transcritas, para proceder con la identificación de temáticas significativas en los testimonios de cara al proceso de categorización.

La estructura del cuestionario para atender el enfoque cuantitativo incluyó una sección de datos sociodemográficos y preguntas cerradas sobre la apreciación docente respecto a las posibilidades de socialización y construcción de vínculos de los estudiantes venezolanos. Con las adecuaciones producto del pilotaje se aplicaron los cuestionarios de modo presencial y virtual, considerando la disponibilidad de los informantes. Los datos fueron recopilados en una base de datos y se elaboraron procedimientos de estadística descriptiva.

El análisis de los datos cualitativos y cuantitativos partió de tres categorías definidas: las características de las experiencias de escolarización, las oportunidades y desafíos para la socialización y la construcción de vínculos. Primero se analizaron los datos cualitativos para identificar las categorías propuestas inicialmente y otras emergentes a partir de las narrativas de los participantes. Después, se identificaron las tendencias en los datos cuantitativos. Se relacionaron ambos datos para observar similitudes y diferencias en las experiencias de estudiantes y docentes. Este análisis de datos permitió la organización y presentación integrada de hallazgos.

Consideraciones éticas

Los acercamientos, trato y manejo de información con los NNA migrantes venezolanos, en su condición de población vulnerable, se rigió por principios de autonomía, beneficencia, transparencia y precautela de sus derechos (Graham et al., 2013). Hubo una explicación clara a las instituciones educativas, estudiantes, docentes y sus representantes legales del propósito de la investigación, el papel del estudiante en el mismo y el tratamiento de los datos entregados. Esto condujo a la elaboración de consentimientos y asentimientos informados, en lenguajes apropiados para la comprensión de la información. Quienes accedieron a participar en la investigación, lo hicieron de manera voluntaria e informada, más con la declaración de los investigadores del trato confidencial de la identidad de los participantes.

Dado que se contó con un equipo de estudiantes de la Universidad Casa Grande, quienes aportaron al trabajo de campo y elaboración de resultados, los investigadores fomentaron el desarrollo de una actitud reflexiva, entendida como la capacidad de ser conscientes de sus actos y dar cuenta de ellos (Phillips, 1998, como se citó en Graham et al., 2013). Esto implicó una revisión continua de decisiones sobre el estudio y la interacción con los participantes, bajo las orientaciones y acompañamiento de los investigadores. Esto también involucró aspectos relacionados con la difusión académica de resultados y derechos de autor.

Resultados

Experiencias de socialización desde la perspectiva de estudiantes y docentes

El primer tema que emergió, después del proceso de categorización analítica, más el análisis de datos cuantitativos, son las experiencias de socialización entre estudiantes locales y foráneos. La socialización entre estudiantes venezolanos con sus pares locales tiene un momento significativo: el acercamiento inicial de sus pares en la escuela. Este es el resultado de un encuentro bidireccional entre los estudiantes locales y venezolanos. Así lo mencionó un estudiante cuando comentó que en su primer año «varias niñas se acercaron a mí y comenzaron a hablar y se hicieron amigas mías» (Estudiante 1). Cuando se cambió de plantel, la Estudiante 1 volvió a acercarse y socializar con sus compañeros a partir de la confianza generada en la experiencia inicial en el sistema educativo.

Estos acercamientos entre pares están estrechamente vinculados con los rasgos propios de la etapa de desarrollo de los estudiantes. Para los estudiantes adolescentes, la acogida de los locales era fundamental para forjar vínculos. Uno de los entrevistados relató que «Cuando entré a noveno, tenía como unos 13 años, y yo no hice nada para acercarme a los demás, más bien ellos se acercaron a mí» (Estudiante 2). A esto se suma que la posibilidad de socialización de los estudiantes está sujeta a la valoración que ellos hacen de sus pares locales. De esta manera se

construyen criterios y afinidades que definen sus relaciones con los locales. Esta dinámica de los pares locales buscando al estudiante extranjero aparece en otros testimonios y experiencias. El Estudiante 3 reconoce que es la persona que entabla contacto primero; sin embargo, esto sucedió al revés con los amigos que tiene en su escuela, pues «la mayoría de amigos que tengo es porque se me han acercado a mí, yo pocas veces soy así de relacionarme, yo soy de ir hacia la otra persona» (Estudiante 3).

Los testimonios de los tres estudiantes describen la formación de vínculos que ocurre en la escuela. Los tres ejemplos reflejan experiencias favorables, pues los locales son quienes fijan la oportunidad para socializar. En tanto la escuela es un espacio donde transitan emociones, sentimientos, afectos, estos acercamientos vienen con una carga emocional y simbólica importante. Son demostraciones de que la escuela es un espacio que puede incluir, integrar e incorporar al estudiante extranjero.

En estas experiencias entra en juego la percepción de los pares, que se vuelve un aspecto crucial pues marca la naturaleza de la socialización entre los estudiantes venezolanos con sus compañeros. Un estudiante entrevistado mencionó que valora la posibilidad de expresarse libremente, el que exista un grupo unido, dispuesto a ayudar y entregar apoyo:

Cuando toca dar una opinión, como que todos queremos dar nuestro punto de vista. Conectamos ideas y hablamos de lo que creemos, de eso en lo que estamos de acuerdo y en lo que no. Valoro eso de mis compañeros, que podemos hablar abiertamente de cualquier tema. (Estudiante 4)

En el relato emergen las ideas preconcebidas, juicios de valor y criterios que los estudiantes venezolanos crean de sus pares. Esto sugiere nuevamente la naturaleza bidireccional de los encuentros entre estudiantes y pares, a pesar de que los estudiantes, siendo migrantes, asumen una mayor carga de adaptarse a las formas de existir y convivir en Ecuador y en la escuela. Los estudiantes migrantes construyen criterios y afinidades que aplican con los estudiantes locales. Esto lo menciona Estudiante 1 cuando describe a los guayaquileños y la elección de forjar amistades con estudiantes venezolanos en su aula:

No sé. Aquí parece que no se toman las amistades en serio. Los guayaquileños no son buenos amigos, pero por suerte encontré mi grupo. Igual, me llevo con todos, pero sí escojo bien a quiénes tengo de cerca. También tengo un grupo de amigos ecuatorianos. (Estudiante 1)

Los docentes en general observan escenarios desafiantes y favorables para la socialización entre estudiantes venezolanos con sus pares locales. Docente 3 comentó que sus estudiantes extranjeros han mejorado su actitud. Esto recae en

que los percibía como personas con sentido de superioridad y poca humildad; en palabras de la docente, «como que ellos valen más que nosotros» (Docente 3). Las críticas de los estudiantes venezolanos de «tener la razón» o «así se trabaja en mi país» que presenta esta docente entrevistada, dificultó la relación que ella tuvo con sus estudiantes. Sin embargo, la docente menciona que los estudiantes extranjeros lograron adaptarse; es decir, asimilarse al proceso de escolarización que se da en Ecuador. Esto presenta algunas tensiones que el estudiante tiene no solo con sus pares sino con la forma en que se lleva a cabo la educación escolarizada, que se vuelve foco de atención del docente.

Las percepciones favorables se concentran en el rendimiento académico y sentido de responsabilidad del estudiante venezolano. Sin embargo, en las entrevistas, los docentes logran describir la socialización de los estudiantes extranjeros con los locales. Por una parte, están las acciones que hacen los docentes para integrar a los estudiantes al aula. Una docente menciona que trató de «recalcarles a ellos que, que ellos deben sentirse un ecuatoriano más dentro del aula porque sabemos que nosotros como ecuatorianos siempre somos hermanos» (Docente 2). Esta integración, en vez de tratar de generar unión a pesar de la diferencia del país de origen, busca que el estudiante se asimile a la identidad nacional que se proclama en la escuela. En un plano simbólico, constituye un tipo de imposición de valores y costumbres que no necesariamente encajan con el sentido de identidad y afinidad del estudiante. Esto viene acompañado de una caracterización del ecuatoriano como alguien con sentido de hermandad, por lo que el estudiante debe aceptar y asimilar dicha cualidad.

Cuando se relacionan con los estudiantes, las diferencias se palpan. La misma docente menciona que los estudiantes venezolanos «se hacen amigos rápido». Como los caracterizan a los venezolanos por ciertas palabras conocidas o comunes para ellos, le dicen: «chama» (Docente 2). El uso de ese término, desde la mirada de la docente, no tiene una connotación despectiva. Más bien, esto parecería fomentar la amistad entre estudiantes locales y extranjeros. Sin embargo, en este espacio de intercambios de términos y apodos, se puede observar la tendencia del estudiante local de diferenciar al extranjero, a través de etiquetas que se perpetúan en la escuela.

De los docentes encuestados (n=52), el 96% afirma estar de acuerdo con que sus estudiantes venezolanos tienen amigos en el colegio donde estudian. El 90% indica que los estudiantes conversan regularmente con sus compañeros. Sin embargo, en la socialización también ocurren episodios de discriminación al estudiante venezolano. Así, 67% de los docentes ha observado que sus estudiantes venezolanos han recibido algún tipo de mofa por su acento. Estos datos vuelven a traer el tema del uso de los términos que cumplen con fines discriminatorios. A diferencia de los testimonios, en las encuestas se ven indicios de cómo la escuela

también puede ser un espacio de eventual violencia simbólica. El uso de frases como «chamo» u otras pueden también diferenciar, segregar y generar distancias entre locales y extranjeros.

Experiencias de construcción de vínculos desde la perspectiva de estudiantes y docente

Las experiencias de construcción de vínculos se describen como acontecimientos que ocurren dentro de la escuela, en la proximidad que se establece con los pares y los docentes. Estos vínculos, con el tiempo, configuran lazos que unen al estudiante venezolano con sus pares locales. Un entrevistado calificó en la descripción, a las olimpiadas de su plantel como algo bonito dado que «jamás había tenido algo así con otras personas, por lo que me sentí bien y lo recuerdo como especial» (Estudiante 6). Para el entrevistado, fue un momento que fortaleció sus vínculos con los estudiantes y comunidad escolar.

Para los estudiantes, una posibilidad de forjar vínculos con los pares locales es cuando comparten sus experiencias personales y cualidades en común. Los entrevistados interpretan dicho rasgo de la vivencia como un indicador de confianza. Existe, en ese sentido, un especial aprecio del estudiante por quienes son sus primeros amigos. Estos representan un nexo entre el estudiante con la oportunidad de tener una vida escolar satisfactoria y digna. Un estudiante mencionó, al contar de sus amigos que «ahorita comparto mucho tiempo y además que fueron los primeros amigos al llegar aquí» (Estudiante 7). Con ello, emergen nuevamente las comparaciones con los pares extranjeros. Un estudiante, a diferencia del testimonio anterior, menciona que «las personas (guayaquileñas) son más amigables. Allá en Venezuela como que uno se cree la gran cosa» (Estudiante 4).

Otra faceta en la construcción de vínculos está en la posibilidad del estudiante de confiar en su par local. Asimismo, en saber que sus compañeros pueden comportarse de una manera que fomente el respeto, no solo al estudiante sino al aula. Un ejemplo que emergió fue el caso del poder compartir secretos con sus amigos y constatar que se podía contar con ellos. Un estudiante menciona algo que no le gusta de sus compañeros:

Que no sepan guardar secretos ni poner límites en cuanto a hacer relajo se refiere. Una cosa es hacer bromas con el profesor y reírse, pero si veo que el profesor está molesto y exige silencio, ellos continúan con el escándalo.
(Estudiante 1)

Las dinámicas de favoritismos, comunes en las instituciones educativas, también contienen espacios para forjar vínculos. Una estudiante venezolana relata cuando su curso logró sentirse unido a partir de las burlas que hacen a otro curso que recibe mejores tratos de parte de las autoridades académicas:

Me gusta cuando se ponen a jugar partidos de pelota. Es el único momento en el que siento unión con ellos porque nos juntamos para burlarnos de 2.^{do} de Bachillerato. Todos los de ese grado nos caen mal, a excepción de unos pocos. El curso nos cae mal porque, a comparación del mío, noto favoritismo, como que les dan más el beneficio de la duda a 2.^{do} que a nosotros (1.^{ero}). Entonces cuando se enfrentan en partidos, nos unimos como curso. (Estudiante 4)

Al hablar de los docentes, los estudiantes cuentan la posibilidad de manifestar facetas vulnerables, que difieren de la imagen que proyecta habitualmente en el aula. Estudiante 4 (E4), señala que le gusta que los docentes les digan que «cuando tenían nuestra edad también cometieron los mismos errores». Otro entrevistado admira cuando un docente admite «cuando se equivoca, que reconozca que no siempre puede tener la razón. Son cosas que me dicen que un profesor es bueno» (Estudiante 5). La actitud de escucha y acogida del docente son importantes para la consolidación de vínculos de parte del estudiante. Tal es el caso de una entrevistada que menciona que su profesora «sí me escucha, yo sí le he dicho algunas cosas de mí y sí me escucha» (Estudiante 3).

Los docentes encuestados (n=52) observan situaciones diversas en cuanto a la construcción de vínculos. Por un lado, 92 % indicó que sus estudiantes se sienten cómodos con sus compañeros. Sin embargo, 61 % menciona que sus alumnos venezolanos se perciben diferentes a sus pares locales. Asimismo, 73 % expresa que sus estudiantes conversan solo con algunos de sus compañeros.

Oportunidades y limitaciones para la integración de estudiantes venezolanos

Una oportunidad importante para la integración se encuentra en los espacios de interacción espontánea que ocurren en las clases. Una estudiante indica que «casi siempre nos juntamos los mismos cuando podemos elegir (con quién sentarse)» (Estudiante 2). En otros casos, una oportunidad de integración está en gozar de las condiciones para la participación del estudiante en actividades escolares establecidas en la ley. El Estudiante 2 mencionó que «el año anterior yo fui presidente de mi salón y entonces fue una experiencia agradable». Este cargo de liderazgo emergió tras haber sido elegido por sus compañeros. Otro estudiante se describe como ayudante de la líder de un curso, a quien la ayuda «a recordar los pasos (para gestionar actividades escolares) o le digo cómo son, o le pido a los demás para que presten atención, y yo sigo los pasos» (Estudiante 3).

A esto se suman las actividades no académicas entre pares. Estas pueden ocurrir dentro y fuera de la escuela, y su importancia recae en que permiten espacios para conocerse entre pares y generar vínculos. Un estudiante mencionó que «me encantan los viernes» (Estudiante 7) pues hace actividades divertidas con los estu-

diantes y permite conversar con sus compañeros. Para la entrevistada, eso forma parte del «buen ambiente» que logró con sus pares.

Cuando los estudiantes mencionan limitaciones, predominan aspectos que no tienen relación con discriminación o xenofobia. Por ejemplo, Estudiante 4 critica la falta de transparencia y consistencia en las relaciones con sus pares: «No me gusta cuando uno finge ser tu amigo». Se observan una serie de rasgos no deseados en las amistades, las que son comunes en la adolescencia, como es recibir el juicio social de los otros compañeros.

Otros escenarios consisten en malentendidos que surgen dentro de la realización de actividades que ocurren en clase. Un estudiante cuenta una anécdota al momento de hacer una exposición grupal:

Me encontraba en un grupo y de repente me escribe uno de mis compañeros preguntándome si quería estar con ellos. Yo le dije que no, pero porque ya estaba con otro grupo. Luego me enteré de que se habían molestado conmigo porque querían incluirme y según ellos yo me hacía el difícil, pero rechacé porque ya estaba con otros. Al final, el grupo en el que yo estaba me botó para incluir a otro. Luego, por eso, quise meterme con los compañeros a los que les dije que no. Ellos ya no quisieron integrarme y al final terminé haciendo esa exposición yo solo. (Estudiante 6)

El retorno a la presencialidad representó un desafío para la integración. Los docentes notaron menos responsabilidad y cumplimiento de parte de los estudiantes: «la pereza y la mala actitud impide cumplir con las actividades (...) hay que estarles recordando que estamos en la presencialidad, que no tienen que mandar nada tarde, fuera de tiempo» (Docente 1). Todos los docentes recurren a acciones estratégicas para integrar a los estudiantes, como trabajos grupales entre estudiantes venezolanos y ecuatorianos; además que intervienen cuando una estudiante local molesta a un venezolano. Un 86 % afirmó conversar sobre la integración de estudiantes venezolanos en sus clases.

Los estudiantes observan limitaciones cuando interactúan con sus docentes. Como cuando estos hacen generalizaciones negativas hacia el comportamiento de los estudiantes: «uno de mis profesores me caía mal porque siempre venía con la peor cara a decirnos que éramos el peor curso. Y no lo decía solo por los relajados, sino por todos» (Estudiante 1). Otra estudiante observó en una docente la única actitud abiertamente xenofóbica que se registró en el presente estudio. La expresión de pena por la falta de enseñanza de buenos modales en el país de origen de la estudiante se comportó como un intento de llamar la atención sobre los rasgos negativos de los alumnos. La estudiante respondió que «ni se le ocurra hablar de mi país, que ni siquiera lo ha pisado (...) no tiene el derecho a hablar así de mi país» (Estudiante 6). El episodio sugiere falta de formación o capacitación de los docentes en temas de inclusión de personas extranjeras.

Discusión y conclusiones

El estudio se propuso describir las experiencias de escolarización de los estudiantes migrantes venezolanos en los niveles de Educación General Básica Superior y Bachillerato en planteles educativos de Guayaquil y Daule, año 2022-2023. De estas experiencias, se indagó en las características, oportunidades y limitaciones para la socialización y construcción de vínculos. Ambos fundamentales por la importancia de la afectividad, espacios e intercambios entre estudiantes migrantes y sus pares para un trato humanizante y digno (Kaplan, 2018, 2022).

Este estudio rescata la importancia de los vínculos que construye el estudiante con sus pares y docentes. Las experiencias de socialización, en particular la importancia que los estudiantes atribuyen a los primeros encuentros con los pares, resalta este aspecto. Larrosa (2006a, 2006b) hace mención a la unicidad de las experiencias. Este carácter de único e irreplicable es observable en la constante alusión de los primeros días de clase de los estudiantes, y de las primeras veces en que conocen y hablan con pares locales. Estos encuentros son un insumo clave para la construcción de representaciones sociales (Moscovici, 1961, como se citó en González, 2017). No obstante, esta es una relación de doble vía, pues los estudiantes pares, y los docentes, también forman impresiones y percepciones que construyen identidades de los estudiantes venezolanos. Esto se manifiesta con el uso de términos como «chamo» u otros que refieren, sea de manera afectuosa o despectiva, al estudiante extranjero, tal como aparece en los testimonios.

A diferencia de la literatura que presenta una no pertenencia sociocultural del estudiante migrante en la escuela (Pavez, 2011; Luco et al., 2020), los hallazgos sugieren momentos de pertenencia y otros de diferencia. La importancia de mencionar aquello, recae en que no siempre ocurren episodios explícitos o humillantes de discriminación o xenofobia. Las experiencias de escolarización vienen marcadas por varios escenarios donde se observa la posibilidad del estudiante de pertenecer o de sentirse distanciado (Kaplan y Szapu, 2020; Terigi, 2020; Carrillo, 2014). Así se observa con los testimonios de los estudiantes que buscan adaptarse a la escuela y sus normas. De sobremanera, en las afirmaciones hechas por las docentes, como aquella que mencionó que busca hacer sentir ecuatoriano al estudiante venezolano, porque comparten un sentido de fraternidad que desconoce fronteras. Aquí, en las palabras de la docente, se observa cómo la pertenencia o no de la escuela aparece en un plano simbólico (Kaplan, 2018). La trama oculta del tejido escolar y la organización subjetiva del estudiante aparece en frases como intentar ser ecuatoriano, pues, al final, esto conlleva una serie de valores a los que el estudiante debe subsumirse.

En los espacios y oportunidades para la construcción de vínculos, un aspecto que se resaltó está en compartir secretos, vivencias y cosas en común. Los entrevistados y encuestados valoran la confianza que se genera y se sostiene en el tiempo. Si bien esto no alude a la necesidad de una sana convivencia escolar (Duschatzky

y Skliar, 2014), se refiere a la capacidad de mantener vínculos duraderos con las personas dentro del espacio escolar. La cualidad de un vínculo duradero y nutrido de intercambios aparece en Kaplan (2022) por cuanto las relaciones en la escuela son menos efímeras y superficiales. Más allá de eso, logran ser humanizantes para la persona. Esto también se puede observar cuando los estudiantes valoran los eventos deportivos, participan en cargos de liderazgo e incluso cuando se juntan en oposición a otro curso. Los escenarios descritos por los estudiantes presentan su integración con sus pares y con las instancias que ocurren en las experiencias de escolarización.

La confianza emerge como elemento crucial para el vínculo entre el estudiante y el docente. Cuando uno confía, surgen afectos y afinidades que deben de cuidarse en la relación del estudiante con los miembros de la escuela (Kaplan, 2022). Esto se observa cuando los estudiantes valoran que el docente pueda reconocer sus errores, comentar experiencias de cuando tenían la edad del estudiante, y disponerse a escucharlos (Olmos, 2016; Kaplan, 2022). Sin embargo, también existen instancias, en los testimonios de los docentes, de priorizar la excelencia y rendimiento académico del estudiante (Rodríguez et al., 2020). Se puede inferir que, esto es propio del estar situado en un contexto educativo y en la dinámica del proceso de escolarización (Terigi, 2020); es un sistema que organiza la educación obligatoria; el docente, porque la ley y la profesión lo establecen, deben cumplir normas y estándares dispuestos. Un ejemplo, de los pocos abiertamente discriminatorios que este estudio obtuvo, está en la crítica de un docente a un estudiante observando una supuesta falta de buenos modales propias de su país de origen. Esto hace pensar en cómo los procesos de escolarización, regulados por normas, leyes, derechos y tratados, deben aterrizar en interacciones espontáneas que privilegien un adecuado manejo de la confianza, los límites y el respeto.

Como conclusiones preliminares, un objeto de estudio que emerge de los hallazgos generados, es el énfasis en la calidad de la vida escolar, en relación con el bienestar y satisfacción de los estudiantes, desde el punto de vista de sus experiencias en las actividades escolares. Las experiencias relatadas enfatizan en la importancia de las relaciones del estudiante con sus pares y docentes en la construcción de vínculos que permiten un trato humanizado, y por tanto de calidad, en la escuela. Pensar en las condiciones de interacción humanizadas y dignificantes para una vida y dinámicas escolares de calidad son críticas para la integración de poblaciones migrantes. A esto se suman retos para consolidar una calidad de vida escolar. A saber, las condiciones sociales y políticas que inciden en los imaginarios y emociones que los estudiantes locales tienen hacia el extranjero (Escobar-Puigy Rodríguez-Macías, 2018).

Los resultados también enfatizan la naturaleza rutinaria y espontánea en que se concreta la socialización y construcción de vínculos. Los acontecimientos diarios, que ocurren en un entorno escolar, dentro y fuera del plantel, revisten el valor

que encierran para la integración e inserción de los estudiantes en situación de movilidad humana. En los relatos de los estudiantes y docentes se mencionan las personas y momentos que valoran dentro de la escuela. Se pone en manifiesto la capacidad de la escuela para consolidar o afectar la justicia afectiva que menciona Kaplan (2018, 2022). A partir de este estudio, se pone de manifiesto la importancia de una examinación más profunda de otros aspectos por donde transitan los afectos: en la calidez del trato entre estudiante y docente, entre pares, y entre otros actores de la escena escolar.

Notas

1. Daule: Cantón aldeaño a Guayaquil que corresponde a la Zona 5.
2. Instituciones Educativas Fiscomisionales: instituciones educativas de derecho privado que reciben financiamiento parcial del Ministerio de Educación con el requisito de que se ajusten a lo que establece la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador. Debe garantizar que la oferta educativa sea gratuita al menos para el 40% de la población escolar con menos ingresos.

Referencias bibliográficas

Acuerdo Ministerial MINEDUC-MINEDUC-2020-00025-A [Ministerio de Educación del Ecuador]. Normativa para regular y garantizar el acceso, permanencia y promoción y culminación del proceso educativo en el Sistema Nacional de Educación a población que se encuentra en situación de vulnerabilidad. 22 de abril de 2020. Ministerio de Educación del Ecuador.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). (2019). *Refugees and migrants from Venezuela top 4 million: UNHCR and IOM*. <https://www.unhcr.org/news/press/2019/6/5cfa2a4a4/refugees-migrants-venezuela-top-4-million-unhcr-iom.html>

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2022). *Tendencias Globales. Desplazamiento forzado 2022*. ACNUR. <https://www.acnur.org/tendencias-globales-de-desplazamiento-forzado-en-2022>

Arroyo, M. (2009). Cualitativo/cuantitativo, la integración de las dos perspectivas. En A. Merlino (Coord.), *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones* (pp. 205-211). Cengage Learning Argentina

Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *Reidocrea, monográfico*, 4, 106-114. doi: <http://dx.doi.org/10.30827/Digibug.37124>

Bonilla-Castro, E., y Rodríguez-Sehk, P. (2017). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.

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. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 43-56. <https://www.tscuadernosdetrabajo-social.cl/index.php/TS/article/view/12>

Duschatzky, L., y Skliar, C. (2014). Los vínculos en las escuelas. Pensar la composición de las relaciones en tiempos digitales y abismales. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 19(1), 23-34. <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1360>

Escobar-Puig, M. y Rodríguez-Macías, J.C. (2018). Evaluación de la calidad de vida escolar en estudiantes de tercero de secundaria del estado de Baja California, México. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(33), 45-57. doi: <https://doi.org/10.21703/rexe.20181733mescobar6>

Freites, A., y Marota, D. (2021). Migración forzada, crisis económica y desequilibrios en el mercado laboral en Venezuela. En: Koechlin, J.; Eguren, J. y Estrada, C. (Eds.), *Inserción laboral de la Migración Venezolana en Latinoamérica* (pp. 19-44). OBIMID. <https://repositorio.uarm.edu.pe/handle/20.500.12833/2273>

González, M. (2017). Representaciones sociales y experiencias de vida cotidiana de los ancianos en la Ciudad de México. *Estudios demográficos y urbanos*, 32(1), 9-36. doi: <https://doi.org/10.24201/edu.v32i1.1616>

Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti.

Hamui Sutton, L. (2011). Las narrativas del padecer: una ventana a la realidad social. *Cuicuilco*, 18(52), 51-70. <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/cuicuilco/article/view/3958>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^{ta} Edición). McGraw Hill.

Kaplan, C. (2018). *La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones.

Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós Educación.

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

Larrosa, J. (2006a). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19065/16286>

Larrosa, J. (2006b). Sobre la experiencia II. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 52-67. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19066>

Luco, G, Mondaca, I, Mora, P., Olgún, I., Saez, J., y Figueroa, J. (2020). Inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes refugiados venezolanos en Chile. *Revista Pensamiento Académico de la Universidad*, 3(2), 227-243. doi: <https://doi.org/10.33264/rpa.202001-17>

Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana (Ecuador). Plan Integral para la Atención y Protección de la Población Venezolana en Movilidad Humana en Ecuador 2020-2021. https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2020/09/tenci%C3%93n_y_protecci%C3%93n_de_la_poblaci%C3%93n_venezolana_2020_-_2021-16sept20-final0812999001600384661.pdf

Olmos, A. (2016). Empatía: algunas reflexiones. En Prestes, C. (Org.), *La importancia de la Empatía en la educación* (pp. 22-30). Instituto Alana. https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/06/PUBLICACAO_EMPATIA_espanhol_single.pdf

Pavez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/79139>

Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V] (2022). *Evaluación Conjunta de Necesidades. Informe de Resultados de Ecuador - Mayo 2022*. R4V. <https://www.r4v.info/es/document/gtrm-ecuador-evaluacion-conjunta-necesidades-mayo-2022>

Plataforma de Coordinación Interagencial para Refugiados y Migrantes de Venezuela [R4V] (2023). *Refugiados y Migrantes Venezolanos en la Región*. R4V. <https://www.r4v.info/es/document/r4v-america-latina-y-el-caribe-refugiados-y-migrantes-venezolanos-en-la-region-may-2023>

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural [RLOEI]. Registro Oficial N.º 1241. 19 de julio de 2012 (Ecuador).

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Paidós.

Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Dominio de las Ciencias*, 6(3), 23-50. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1205>

Sánchez, L. (2022). *Experiencias de construcción de vínculos de estudiantes migrantes venezolanos con pares y docentes en el proceso de escolarización en el nivel de Bachillerato en Daule* [Tesis de licenciatura, Universidad Casa Grande]. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/3795>

Secretaría Nacional de Planificación (2021). *Plan de Creación de Oportunidades 2021-2025*. Secretaría Nacional de Planificación. <https://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/2021/09/Plan-de-Creacio%CC%81n-de-Oportunidades-2021-2025-Aprobado.pdf>

Schöngut, N., y Pujol, J. (2015). Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. *Forum: Qualitative Social Research*, 16(2), 1-24. www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2207/3810

Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM: Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social*, 11, 1-10. DOI: <https://doi.org/10.24215/24517836e039>