

**DOCENTES Y ESTUDIANTES MIGRANTES  
VENEZOLANOS: EXPERIENCIAS DE  
ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN GENERAL  
BÁSICA-GUAYAQUIL, ECUADOR**

Teachers and Migrant Venezuelan Students: Schooling experiences in Basic General Education-Guayaquil, Ecuador

Professores e estudantes migrantes venezuelanos: experiências de escolarização na Educação Básica Geral-Guayaquil, Ecuador

**Claudia Patricia Uribe Lotero**  
Universidad Casa Grande, Ecuador, curibe@casagrande.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-0884-4251>

**José Daniel Merchán Naranjo**  
Universidad Casa Grande, Ecuador, jose.merchan@casagrande.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0001-8749-4549>

**María Gabriela Matamoros Pérez**  
Universidad Casa Grande, Ecuador, maria.matamoros@casagrande.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0005-8761-5802>

**Alejandro Ojeda Garcés**  
FLACSO, Sede Ecuador, aojedafl@flacso.edu.ec  
<https://orcid.org/0000-0003-1939-8381>

**Doménica Balda Herrera**  
Universidad Casa Grande, Ecuador, domenica.balda@casagrande.edu.ec  
<https://orcid.org/0009-0006-6514-607X>

Recibido: 31 - 05 - 2024  
Aprobado: 15 - 06 - 2024  
Publicado: 28 - 06 - 2024

Cómo citar: Uribe Lotero, C.; Merchán Naranjo, J.; Matamoros Pérez, M.; Ojeda Garcés, A.; Balda Herrera, D. (2024). Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: experiencias de escolarización en educación general básica-Guayaquil, Ecuador. *Pucara*, 1(35), 60-69.  
<https://doi.org/10.18537/puc.35.01.06>

**Resumen:** El estudio describe las experiencias de docentes de Educación General Básica de Guayaquil con la escolarización de estudiantes venezolanos en situación de movilidad humana durante los años 2018 a 2021. El enfoque cualitativo del estudio indagó en las experiencias docentes, las condiciones socioeducativas y circunstancias de permanencia o abandono escolar de los estudiantes migrantes venezolanos. Once docentes mujeres participaron de un taller reflexivo y entrevistas narrativas. Las experiencias de las docentes se caracterizan por emociones de preocupación y prácticas de cuidado afectivo a los estudiantes, tras constatar las dificultades que para ellos implica su condición de movilidad humana al momento de insertarse en el proceso de escolarización. Las relaciones de las docentes con las familias se centran en el apoyo que ellas proporcionan a las actividades escolares de los estudiantes. Las docentes resaltan aprendizajes adquiridos a partir de la capacidad de resiliencia de los estudiantes frente a las adversidades.

**Palabras clave:** docentes, experiencias, escolarización, estudiantes venezolanos en movilidad humana.

**Abstract:** The study describes Basic General Education teachers' experiences of Guayaquil regarding the schooling of Venezuelan students in situations of human mobility during the years 2018 to 2021. The qualitative approach inquired teachers' experiences, socio-educational conditions and circumstances of permanence or school dropout of Venezuelan migrant students. Eleven female teachers participated in a reflective workshop and narrative interviews. The teachers' experiences are characterized by emotions of concern and practices of emotional care for the students, after confirming the difficulties that their condition of human mobility implies for them when entering the schooling process. Teachers' relationships with families focus on the support they provide to students' school activities. The teachers highlight acquired learnings from the students' resilience in the face of adversity.

**Keywords:** teachers, experiences, schooling, Venezuelan students in human mobility.

**Resumo:** O estudo descreve as experiências de professores da Educação Básica Geral de Guayaquil com a escolarização de estudantes venezuelanos em situação de mobilidade humana durante os anos de 2018 a 2021. A abordagem qualitativa investigou as experiências docentes do estudo, as condições socioeducativas e as circunstâncias de permanência ou escolaridade. abandono de estudantes migrantes venezuelanos. Onze professoras participaram de oficina reflexiva e entrevistas narrativas. As vivências dos professores são caracterizadas por emoções de preocupação e práticas de cuidado emocional com os alunos, após constatação das dificuldades que sua condição de mobilidade humana implica para eles ao ingressarem no processo de escolarização. As relações dos professores com as famílias centram-se no apoio que prestam às atividades escolares dos alunos. Os professores destacam aprendizados adquiridos com a resiliência dos alunos diante das adversidades.

**Palavras chave:** docentes, experiências, escolarização, estudantes venezuelanos na mobilidade humana.

\*\*\*

### **Docentes y estudiantes migrantes venezolanos: Experiencias de escolarización en Educación General Básica-Guayaquil, Ecuador**

#### **1. Introducción**

El presente estudio versa sobre las experiencias de docentes de Educación General Básica Guayaquil, Ecuador, con la escolarización de estudiantes migrantes venezolanos, desde el año 2018 hasta el 2021. Los procesos de movilidad humana de la población venezolana, que iniciaron alrededor del 2010, obedecen a múltiples factores, como: la caída del precio de commodities en el mercado internacional, la cuadruplicación de la deuda externa del país, hiperinflación de la moneda venezolana, la respuesta violenta del gobierno ante las protestas ciudadanas por el empeoramiento de sus condiciones de vida, entre otros (De León, 2018; Pitalluga et al., 2021).

A inicios del siglo XXI, Venezuela pasó de ser país receptor a emisor de personas en situación de movilidad humana (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas,

2021). Se identifican tres olas migratorias (Rojas, 2021): la primera, ocurrida en 2010-2011, fue de empresarios y grupos de clase media que rechazaron los cambios políticos planteados por el gobierno de Hugo Chávez. La segunda, entre 2012 y 2014, ocurrió por la crisis económica y el desmantelamiento de la producción nacional. En la tercera ola, entre 2015 y 2019, la población emigró por la precarización del acceso a servicios básicos y bienes de primera necesidad. Los que eran cerca de 696 mil migrantes venezolanos en el mundo en 2015, crecieron a cinco millones quinientos setenta mil en 2021 (Rojas, 2021; Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR], 2019).

Desde 2016, Ecuador ha sido país de destino de la población migrante venezolana, con alrededor de 400,000 personas albergadas (Banco Mundial, 2020). Hubo dos momentos clave (Banco Mundial, 2020): uno, entre 2016 y 2017, cuando mayoritariamente padres de familia venezolanos emigraron por la situación económica y de inseguridad. En el segundo, en cambio, del 2018 al 2019, las madres de niños, niñas y adolescentes [NNA] viajaron a Ecuador con fines de reunificación familiar.

Para Pavez (2011, 2017) los procesos de movilidad humana de familias enteras, se enmarcan en un *proyecto migratorio familiar* que busca reconstruir lazos filiales afectados por la migración. Esto genera demandas –legítimas– de la población en movilidad, como es la educación escolarizada: mientras más familias ingresan a un país de acogida, la demanda de acceso a la educación incrementa directamente (Alcázar y Balarín, 2020). Según datos del Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC] (2024), en el periodo 2018-2019, hubo 10,768 estudiantes venezolanos, o 25% del total del estudiantado extranjero inscrito. En 2022-2023, la cifra se quintuplicó a 55,759 o 69,6% de la población extranjera inscrita.

Las mujeres protagonizan los procesos de reunificación familiar y se presenta una tendencia cada vez más recurrente de feminización de los flujos migratorios (Pávez, 2011, 2017). Se suman tendencias sistémicas, como las mayores presiones para sostener los procesos de reproducción social por los ciclos de crisis del capital global. También está la demanda del sustento de los cuidados por parte de las mujeres, especialmente en la socialización de las infancias, que

recae en el trabajo afectivo no remunerado y la exacerbación de la división sexual del trabajo (Fraser, 2016; Benincasa, 2023).

Existen además desincentivos de carácter sistemático que repercuten en el acceso y permanencia de la población migrante venezolana a la educación escolarizada. Esto se atribuye a políticas de movilidad humana caracterizadas por el cierre de fronteras y una estrategia de securitización que catalogó a la migración venezolana como problema de seguridad pública (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas, 2024; Donoso, 2022). Además, hubo una implementación de políticas neoliberales en el régimen de Lenín Moreno orientadas a reducir la capacidad estatal y promover la austeridad fiscal (Fundación Ciudadanía y Desarrollo, 2021; Banco Mundial, 2020). Se tratan de acciones estratégicas del Estado en una coyuntura política antimigratoria.

Sobre este plano macrosocial, las familias venezolanas encuentran barreras para acceder a la escolarización: escasos cupos, demanda de documentación no accesible, pagos, discriminación y xenofobia (Banco Mundial, 2020). Para 2024, hubo solo 11,237 estudiantes venezolanos inscritos, por ausentes políticas de inclusión de la población migrante, más los rezagos de los efectos del COVID-19 (MINEDUC, 2024).

Los docentes reciben en sus aulas a los estudiantes venezolanos precedidos de las circunstancias descritas. Estudios previos rescatan la capacidad de los docentes de establecer lazos afectivos, fomentar la empatía, comprensión intercultural, y proporcionar soporte y sentido a las experiencias individuales y colectivas del estudiantado (Abraham, 1986; Rivera y Calderón, 2015; Kaplan y Arévalos, 2021; Ruiz-Tagle, 2019). La escuela es un lugar clave para la construcción de trayectorias educativas, porque es en donde suceden experiencias subjetivas de integración, aceptación, dolor y rechazo (Kaplan, 2006; Alliaud, 2004).

El papel del docente en la integración y construcción de vínculos adquiere mayor importancia si sus educandos son personas en situación de movilidad humana. Estudios previos presentan la experiencia de exclusión de los estudiantes migrantes en sus relaciones con pares y docentes (Sánchez, 2013); el apoyo de los pares para la adaptación del estudiante al país de destino (Barragán y Rodríguez, 2019); y la creación de ambientes educativos para

fortalecer el compromiso del estudiante migrante (Rigo, 2018). La relación entre docentes y representantes legales se basa en la disponibilidad y responsabilidad mutua en el proceso de escolarización (Caso y Casado, 2015).

Para este estudio sobre las experiencias de docentes en el proceso de escolarización, es necesario entender qué se interpreta como *experiencia*. Para Larrosa (2006a, 2006b) es un acontecimiento personal, único y particular distinguido por seis principios. Primero, la alteridad, o que el acontecimiento es distinto a la persona. Segundo, la exterioridad, pues no hay experiencia sin la aparición de algo externo. Tercero, la alienación, o que el acontecimiento es ajeno a la persona que lo experimenta. Cuarto, la subjetividad, o que el evento es vivido de forma única e irrepetible. Quinto, la reflexividad, o que el evento detona una afectación de la que la persona es consciente. Sexto, la transformación, o que el evento genera cambios en la persona.

La experiencia del docente del proceso de escolarización también está mediada por el plano macrosocial. La escuela puede reproducir y exacerbar desigualdades e inequidades, mediante etiquetas, frases y gestos que catalogan y estigmatizan a los estudiantes. Estas ocurren en la relación entre docentes con estudiantes, familiares y demás integrantes de la escuela (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020; Foglino et al., 2008). Las experiencias del docente, aunque singulares, permiten observar desigualdades, discriminaciones, sesgos, posturas y actitudes del entorno macrosocial presentes en el proceso de escolarización (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Sin embargo, la praxis docente puede mitigar los efectos del contexto mediante espacios que integren y dignifiquen al estudiante y su familia (Kaplan, 2018).

Lo mencionado justifica la pertinencia del presente estudio, que parte de la pregunta: ¿cómo son las experiencias de los docentes de planteles educativos de Guayaquil respecto a la escolarización en Educación General Básica, de estudiantes migrantes venezolanos desde el año 2018 hasta 2021, durante la tercera ola migratoria y el confinamiento por la pandemia del COVID-19? Se indagó específicamente en los siguientes aspectos: a) las apreciaciones del docente sobre sus estudiantes venezolanos, b) la relación entre docente y familiares del estudiante, y c) los aprendizajes que los educadores identifican tras atestigar las adversidades de sus estudiantes.

## 2. Metodología

Este estudio fue parte de un Proyecto de Investigación Formativa-Semilleros realizado en la Universidad Casa Grande entre los años 2021 y 2022. Fue propuesto y liderado por docentes con la participación de estudiantes en proceso de titulación como asistentes de investigación. La investigación, de alcance exploratorio, tuvo como objetivo explorar las experiencias de escolarización de niños, niñas y adolescentes venezolanos en los niveles de Educación General Básica [EGB] media y superior. El enfoque mixto del proyecto abordó esas experiencias con los estudiantes, sus familiares y docentes como unidades de análisis, por ser actores directamente involucrados en el proceso de escolarización. Los resultados que aquí se reportan responden a las experiencias de los docentes.

El estudio decantó por el enfoque cualitativo, dada la naturaleza del concepto de experiencia (Larrosa, 2006a, 2006b; Alliaud, 2004; Kaplan, 2018; Foglino et al., 2008): vivencias singulares y filtradas desde la subjetividad de la persona, siendo estas mediadas por el contexto macrosocial. De igual manera, el enfoque cualitativo recopila y reconstruye perspectivas que permiten entender un fenómeno (Cresswell, 2005; Vasilachis, 2006). Las vivencias de los docentes constituyen una vía regia hacia la comprensión de las dinámicas de interacción, sentimientos y afectos que transitán entre ellos con el estudiantado y sus familiares.

Los dos criterios de selección de los docentes fueron: 1) ejercer la docencia a nivel de EGB Media o Superior en Guayaquil durante el año escolar 2021-2022 y, 2) tener estudiantes venezolanos en sus clases. El sostenimiento del plantel educativo –fiscal, fiscomisional y privado– y los años de experiencia docentes no fueron considerados como criterios de inclusión. Las once (n=11) docentes que participaron en el estudio, todas mujeres, cumplían con los criterios mencionados. Además, algunas docentes tuvieron estudiantes venezolanos desde el año escolar 2018-2019.

La recolección de datos inició con el diseño y ejecución de un taller reflexivo del que participaron seis de las once docentes. Su propósito fue generar condiciones para el encuentro entre docentes con estudiantes venezolanos en sus aulas. Para Zacarías et al., (2018) el taller reflexivo “vivifica el máximo

intercambio de dar-hablar y escuchar, dar y recibir, es un espacio vivencial y creativo que abona a la construcción identitaria, a la apropiación de la palabra, al sentido de pertenencia y al compromiso colectivo” (p. 120).

El taller contó con un guión compuesto por actividades grupales y colaborativas que detonaron la generación de relatos, narraciones y reflexiones de las docentes en torno a sus experiencias trabajando con estudiantes venezolanos. Las actividades fueron: a) autorretratos que reflejaran la motivación de las participantes para elegir y ejercer la docencia; b) reflexiones sobre el fenómeno de la migración con base en videos sobre la movilidad de la población venezolana; c) la reconstrucción de relatos de vida de sus estudiantes migrantes; y d) la redacción de una carta para un estudiante venezolano, en que daban cuenta de los significados, lecciones y aprendizajes de las experiencias de su paso por las aulas de las docentes.

Posteriormente, se aplicaron entrevistas a cinco de las once docentes, diferentes de las participantes del taller reflexivo. La entrevista como recurso técnico cualitativo permite aproximarse a las vivencias, emociones, pensamientos y apreciaciones sobre la experiencia de escolarización de la docente entrevistada (Bonilla y Rodríguez, 2017). Se elaboró un guión para la aplicación de la entrevista a cada una de las cinco de las docentes. Tanto el taller reflexivo como las entrevistas fueron grabadas y transcritas. El equipo investigador revisó reiteradamente las transcripciones y los materiales elaborados en el taller reflexivo. Tras ello, inició un proceso de categorización inductiva que condujo al análisis de las categorías y subcategorías que emergieron y aparecen en la sección de resultados.

Como consideraciones éticas, esta investigación se adhirió a los principios de voluntariedad y confidencialidad. Previo a todo acercamiento, las docentes recibieron consentimientos informados que explicaron el propósito de la investigación, su participación y el manejo de los datos que proporcionarán. Segundo, se garantizó la no divulgación de cualquier información que revele la identidad de las docentes.

### 3. Resultados

Los resultados del taller reflexivo y las entrevistas se organizan en cuatro categorías: sentimiento y reflexiones de las docentes hacia su profesión, experiencias con sus estudiantes venezolanos, con sus familias, y aprendizajes adquiridos respecto a las adversidades que observan en la escolarización de sus estudiantes.

#### 3.1. Sentimientos y reflexiones de las docentes hacia su profesión

Las vivencias escolares y familiares de las docentes son un marco de referencia inicial para las experiencias del proceso de escolarización presentes. Esto se observa en las motivaciones para escoger la docencia. En el autorretrato, una participante indicó que eligió ser docente para entregar un trato que no recibió como estudiante: “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!” (docente 2). Otras docentes provienen de familias de educadores que incidieron en su elección profesional: “Tengo esa vocación desde pequeña, mi abuela fue docente fiscal. [...] yo estaba a su cargo y me llevaba muchas tardes a compartir con ella. Desde siempre quise ser parvularia” (docente 3).

La vocación de las docentes se expresa en anhelos como “dejar huella en sus estudiantes” (docente 1). Sentimientos como el amor o la identificación de los estudiantes como sus hijos, aparecen en las reflexiones de las participantes. Para la docente 4, en su práctica, “se despierta ese amor por lo que uno hace, el compartir con ellos, ser sus consejeros porque es muy importante escuchar”. También indica que “esos chicos [los estudiantes] con los que comparto son mis hijos, porque —a pesar de que han pasado años— todavía me recuerdan”. Prevalece un anhelo de entregar a los estudiantes contención y validación, pues eso, para las docentes, perdura más que el conocimiento impartido.

#### 3.2. Experiencias, apreciaciones y acciones con estudiantes venezolanos

Las experiencias de las docentes con los estudiantes venezolanos inician cuando conocen a quienes tendrán en sus aulas. El no sentirse preparada para sus necesidades educativas caracterizó las experiencias de algunas participantes. La docente 5 expresó que “iba a ser un problema muy grande porque contamos con diversas culturas, e igual la educación, es diferente. Entonces me sentí un

poquito frustrada". El entusiasmo primó en otras docentes por considerar que tener un estudiante venezolano era una oportunidad para mejorar su praxis. La docente 7 relata esto como la necesidad de esforzarse: "Estaba con muchas expectativas porque era un niño que venía de otro país y venía a aprender acá. Yo como docente tenía que dar lo mejor de mí".

En la interacción diaria con los estudiantes venezolanos, las docentes prestan especial atención a sus circunstancias de vida, o conocer al estudiante "desde su contexto" (docente 5). Destacaron el lenguaje no verbal, el comportamiento y las necesidades que perciben en los estudiantes. Ninguna apreciación inicial estuvo vinculada con el rendimiento académico. La docente 8 indicó que, cuando sus estudiantes están sentados "podemos observar sus rostros" y reflexionó 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". La docente 1 observa que "esos chicos necesitaban mucho afecto, alguien que los escuche, que les diga que todos son importantes a pesar de su condición". Esto conlleva una inclinación de las docentes hacia los cuidados afectivos de los estudiantes.

Una experiencia importante para las docentes es la observación del sufrimiento que vive el estudiante por su condición de movilidad humana. La docente 5 relata la experiencia de escuchar de una estudiante venezolana el deseo de reencontrarse con su madre: "Ella me dijo que también quisiera acogerse a esa situación (refiriéndose a un vuelo humanitario). Extraña a su mamá". La docente 5 indicó preocuparse por el bienestar emocional de su estudiante. Esto también le generó frustración pues dicha estudiante carece del acompañamiento de su familia: "No tiene quien le ayude [...] Tengo que estar permanentemente visitando la casa, cada 15 días, porque el temor mío, como docente, es perder el rastro de la niña" (docente 5). También existe la constatación de las precarias condiciones de vida de la estudiante. Como señaló la misma docente: "Le está costando. De pronto, allá dormía en una cama y acá le toca en un colchón... No tienen muebles. Nos sentamos en la vereda a explicarle las clases".

Atestigar el sufrimiento de los estudiantes conlleva a que las docentes los perciban como 'vulnerables'. Por lo tanto, concluyen que deben ser inclusivas, siendo un imperativo para la acción docente. La docente 3 indicó que "es duro

que ellos se vuelvan a adaptar al contacto humano y ser parte de otra cultura. Como docentes tenemos que hacer todo lo posible para tratar de integrarlos".

El imperativo de ser docentes inclusivas decanta en acciones en el aula, como hacer que los estudiantes hablen de su país de origen: "Yo mandaba algunos proyectos: 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" (docente 3). En las clases, las docentes buscaban describir a Venezuela como tema de estudio: "Relacionamos el relieve de Ecuador con el de Venezuela, que igual tienen costa" (docente 4). También existen experiencias en que las docentes caen en cuenta que sus estudiantes, por ser extranjeros, no conocen del Ecuador como sus pares locales: "había cosas que ella me decía 'no sé hacer' [...], y era verdad... Yo le pedía, por ejemplo, platos típicos de la costa y ella era recién llegada a Ecuador. Había que hacer esa explicación" (docente 5).

### **3.3. Experiencias y relaciones con las familias de los estudiantes**

Las experiencias de relacionamiento con las familias, por lo regular con las madres, se caracterizan por el grado de cumplimiento del seguimiento a sus representados. Las docentes valoran la intención del familiar por hacer seguimiento a las actividades escolares del estudiante, papel que recae sobre las madres: "la mamita, como tenía un poco más de tiempo, era la que se encargaba de las tareas y siempre estaba pendiente... Ella siempre iba al colegio, estaba preguntando todo" (docente 3).

Cuando observan una ausencia de acompañamiento de las familias, las docentes sienten frustración pues perciben una pérdida del compromiso esperado. La docente 10 expresó de un estudiante que debe reforzar conocimientos "porque no tiene ayuda de la mamá. [...] Me dice que no tiene conectividad, pero siempre la veo en WhatsApp. Hay una contradicción ahí. Veo un poquito de negligencia en el caso de ella."

No obstante, las docentes atestiguan de cerca el contexto personal y familiar del estudiante. Esto deriva en una actitud más flexible de parte de las docentes. La docente 8 mencionó que su relación con los padres de un estudiante venezolano ha sido cercana, enfatizando el acompañamiento constante de los mismos: "Tuve una relación muy cercana con sus padres [del estudiante] porque llegó

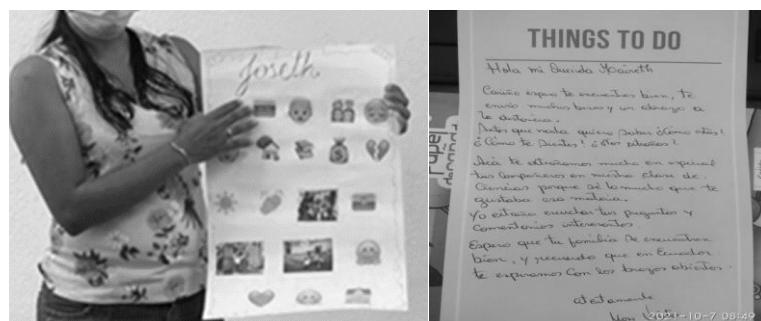
cuando ya habíamos empezado el periodo lectivo. Seguimos su caso para que él no tenga desfases, tanto de conocimiento como de integración con sus compañeros”.

En las experiencias de las docentes también se constatan adversidades que enfrentan los estudiantes en cuanto a las relaciones con sus familiares. La docente 5 recordó, respecto a una estudiante, que “siempre está la hermana mayor que tiene 14 o 15 años. [...] La mamá vive en Venezuela. [...] Al papito tampoco lo puedo contactar físicamente. No tiene quien la oriente, entonces, yo valoro lo que pueda realizar”. Otra docente relató cómo se enteró del fallecimiento del padre de una estudiante: “Esto fue un golpe muy fuerte porque a través de las fotos yo podía observar que era una familia muy unida” (docente 4). Esta última experiencia es una excepción a la relación entre familiar y docente, caracterizada por el seguimiento a las actividades académicas.

### 3.4. Acciones y aprendizajes de las docentes ante adversidades de los estudiantes

Además de las adversidades mencionadas, estuvo el confinamiento y educación remota por la pandemia del COVID-19, por lo que las docentes realizaron visitas domiciliarias quincenales. La siguiente figura, muestra un relato con *emoticones* y una carta hechas por la docente 11 e ilustra algunas de las acciones realizadas en el taller:

**Figura 1.** Relato como emoticones sobre la visita domiciliaria y carta para estudiante tomadas en taller reflexivo



Fuente: Autores (2024).

El relato con emoticones describe que la institución educativa pegaba papeles en tiendas cercanas al plantel con información sobre las actividades educativas para los estudiantes y familias. La selección de los emoticones como corazones, familias, caras felices y casas, aluden a la empatía tanto del docente como la percibida entre los estudiantes locales con sus pares venezolanos. Otras limitaciones de la escolarización domiciliaria mencionadas fueron: a) poco tiempo para retomar temas planificados para la clase, b) calidad e insuficiente conexión a internet, c) riesgo de abandono escolar por la carencia de tiempo de los familiares para acompañar a los estudiantes, y d) sospechas del riesgo de consumo de sustancias sujetas a fiscalización por parte de los estudiantes.

Cuando las docentes reflexionan sobre sus aprendizajes tras trabajar con estudiantes venezolanos, algunos en contextos de confinamiento por la pandemia del COVID-19, un tema recurrente es la superación de adversidades. Este apareció de manera reiterativa en las cartas que las docentes escribieron a sus estudiantes en el taller reflexivo. La docente 3 escribió que “de ti aprendí que, a pesar de las dificultades, se puede seguir adelante. Me diste una lección de fortaleza y optimismo, y te llevo siempre en mi corazón”. Perdura la huella de una estrecha relación, el agradecimiento, añoranza y preocupación por el bienestar del estudiante. La docente 9 preguntó en la carta al estudiante “¿Cómo estás? ¿Cómo está tu familia? ¿Nos extrañas?”, mientras que la docente 4 resaltó algunos de los sentimientos mencionados:

Le doy gracias a Dios y a tu familia por permitirme seguir siendo parte de tu vida, a pesar de que ya no soy tu maestra y que, incluso, te cambiaste de institución educativa. Anhelo verte pronto, poder abrazarnos y escucharte decirme con tu acento venezolano “¡Hola, mamá!” La quiero mucho. [...] Sabes que cuentas conmigo (docente 4).

### 4. Conclusiones

Las experiencias de las docentes se caracterizan por constatar las dificultades socioemocionales que sus estudiantes, como personas en situación de movilidad humana, enfrentan al insertarse en el sistema educativo ecuatoriano para el proceso de escolarización (Pavez, 2011, 2017; Sánchez, 2013; Kaplan, 2018). Las experiencias docentes están mediadas por sus propias trayectorias de vida y se enfocan en conocer y preocuparse por el bienestar del estudiante. La inclusión

se constituye en un imperativo que guía las acciones de las docentes. Su relación con las familias se basa en el seguimiento a las actividades escolares del estudiante, de donde emergen aprendizajes de resiliencia adquiridos a partir de la observación del mismo.

El concepto de experiencia (Larrosa, 2006a, 2006b; Kaplan, 2018; Foglino et al., 2008), abre las puertas a facetas de la actividad docente que trascienden lo académico. Existen reflexiones, sentimientos y apreciaciones sobre las motivaciones para ejercer la docencia. Estas, en conjunto, son un lente para empatizar la experiencia con los estudiantes venezolanos (Alliaud, 2004; Abraham, 1986).

La práctica docente, como se observó en la investigación, no actúa por fuera de los diferentes contextos y condiciones que enmarcan la experiencia social del alumnado. A los traumas vinculados con los fenómenos de movilidad humana (Pavez, 2011, 2017; Sánchez, 2013), se agregan las dificultades planteadas por el cambio de la política migratoria del Ecuador, en un contexto de securitización del hecho migratorio e implantación de políticas neoliberales (Herrera y Cabezas, 2020; Rojas, 2024; Donoso, 2022). Este panorama caracterizó la llegada y permanencia de los estudiantes venezolanos cuyos docentes participaron en el estudio. A esto se suman el conjunto de desigualdades sociales que se reproducen en el contexto educativo (Kaplan 2006, 2018).

Las educadoras se inclinan a crear vínculos emocionales con sus estudiantes en situación de movilidad humana. En el taller reflexivo y las entrevistas narrativas, las docentes coincidieron en que trabajar desde la parte emocional fomenta la confianza con sus estudiantes. Lo que, en consecuencia, permitió que lleguen a revelarles aspectos de su vida que no compartirían con otros docentes y directivos. La empatía y la comprensión de la situación de movilidad humana del estudiante es parte de la labor docente en el aula (Rivera y Calderón, 2015; Kaplan y Arévalos, 2021; Ruiz-Tagle, 2019). El involucrar emociones, empatía y simpatía por la vida del estudiante contrasta con estudios previos que destacan experiencias de exclusión (Sánchez, 2013).

La constatación del dolor migratorio que atraviesa el estudiante marca también las relaciones de las docentes con las familias. Aunque el tema central de las relaciones con las familias es el acompañamiento en las actividades académicas,

las docentes también observan la condición migratoria y el dolor que conlleva para el estudiante y familia. En ese sentido, el trato desde los afectos de las docentes mitiga, dentro de sus alcances, el sufrimiento ocasionado por el contexto macrosocial que vive el estudiante y su familia (Kaplan, 2018; Kaplan y Szapu, 2020). Así también se puede observar en los aprendizajes que relatan las docentes: se hace mención a la resiliencia, pero también existen constantes demostraciones de afecto hacia el estudiante.

Las técnicas del taller reflexivo y la entrevista narrativa fueron propicias para enfocarse en emociones, sentimientos y reflexiones presentes en las experiencias compartidas (Zacarías et al., 2018; Larrosa, 2006a, 2006b). Sin embargo, futuros estudios pueden emplear la observación como una técnica para rescatar las vivencias en las prácticas docentes y contrastar discursos y prácticas en sus labores.

Del estudio se desprenden otros temas de investigación. Primero, hay una evidente dimensión de género, pues todas las participantes fueron mujeres. Esto se puede profundizar en estudios sobre la demanda de cuidados que asumen las mujeres a nivel trasnacional. Segundo, las investigaciones pueden ampliarse a experiencias de otros actores de la escuela: directivos, psicólogos y familiares. Finalmente, pueden estudiarse las experiencias de exclusión y violencia hacia los estudiantes migrantes en el proceso de escolarización.

## 5. Referencias

- Abraham, A. (1986). *El enseñante también es una persona*. Gedisa.
- Alcázar, L., y Balarin, M. (2020). *La inclusión educativa de NNAs migrantes venezolanos en el Perú – una política que no se puede nombrar* [Documento de Análisis PFIM, 2]. Equilibrium CenDE. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/la-inclusion-educativa-de-nna-migrantes-venezolanos-en-el-peru-una-politica-que-no-se-puede-nombrar/>
- 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>
- Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados [ACNUR]. (7 de junio de 2019). *Refugiados y migrantes de Venezuela superan los cuatro millones: ACNUR y OIM*. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/news-releases/refugiados-y-migrantes-de-venezuela-superan-los-cuatro-millones-acnur-y-oim>
- Banco Mundial [BM]. (2020). *Retos y oportunidades de la migración venezolana en Ecuador*. BM.
- Barragán, A., y Rodríguez, Y. (2019). *Experiencias de niños y niñas migrantes de Venezuela en las aulas de primera infancia en Bogotá* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <http://hdl.handle.net/10554/43627>
- Benincasa, V. (2023). Reseña: Género y movilidades: Lecturas feministas de la migración, de Almudena Cortés Maisonneuve y Josefina Manjarrez Rosas (Eds.). *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 18 (1), 201-205.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2017). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Grupo Editorial Norma.
- Cano, R., y Casado, 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), 15-27. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219491>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.
- De León, G. (2018). Diáspora venezolana, Cartagena más allá de las cifras. *Revista Jurídica Mario Alario D'Filippo*, 10 (20), 111-119. <https://doi.org/10.32997/2256-2796-vol.10-num.20-2018-2150>
- Donoso, C. (2022). The Biopolitics of Migration: Ecuadorian Foreign Policy and Venezuelan Migratory Crisis. *Journal of Borderlands Studies*, 37 (1), 57-75. DOI: 10.1080/08865655.2020.1713854
- Foglino, A.M., Falconí, O., y López-Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6 (6), 227-243. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/70>
- Fraser, N. (2016). Contradictions of capital and care. *New Left Review*, 100, 99-117.
- Fundación Ciudadanía y Desarrollo [FCD]. (2021). *Datos e indicadores de interés. Observatorio de Gasto Público*. Fundación Ciudadanía y Desarrollo. <https://www.gastopublico.org/indicadores>
- Herrera, G., y Cabezas, G. (2020). Los tortuosos caminos de la migración venezolana en Sudamérica: tránsitos precarios y cierre de fronteras. *Migración y Desarrollo*, 18 (34), 33-56. <https://www.redalyc.org/journal/660/66064164002/66064164002.pdf>
- Kaplan, C. (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Kaplan, C. (2018). La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar. Homo Sapiens Ediciones.
- Kaplan, C., y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótrica Ediciones.
- Kaplan, C., y Arévalos, D. (2021). Las emociones a flor de piel, educar para la sensibilidad hacia los demás. En C. Kaplan, E. Szapu, y D. Arévalos (Revs.), *Los sentimientos en la escena educativa* (pp. 9-29). UBA.
- 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>
- Ministerio de Educación del Ecuador [MINEDUC]. (2024). *Datos abiertos*. <https://educacion.gob.ec/datos-abiertos/>
- Pávez, I. (2011). *Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile*. [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10469/3217>
- Pávez, I. (2017). Integración sociocultural y derechos de las niñas y los niños migrantes en el contexto local. El caso de Recoleta, Chile. *Revista Chungara*, 49(4), 613-622. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562017005000105>
- Pittaluga, G., Seghezza, E., y Morelli, P. (2021). The political economy of hyperinflation in Venezuela. *Public Choice*, 186 (3), 337-350. <https://doi.org/10.1007/s11127-019-00766-5>
- Rigo, D. (2018). Los entornos educativos: impacto sobre el compromiso de niños y jóvenes. *Revista Educación y Ciencia*, 8 (51), 64-71.
- Rivera, B., y Calderón, J. (2016). La docencia: itinerancia de un oficio. Reflexiones acerca de la construcción de la identidad docente en los maestros practicantes de Licenciatura en Educación Básica énfasis Humanidades, Lengua Castellana e Inglés, de la Universidad Incca de Colombia. *Revista Científica Unincca*, 2 (20), 39-52.
- Rojas, D. (2021). *Las medidas políticas y socioeconómicas del gobierno venezolano como causa primordial de la emigración venezolana (2015-2019)* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://hdl.handle.net/10644/8542>
- Rojas, D. (2024). *El cambio de la política de movilidad humana ecuatoriana en el contexto de la crisis migratoria venezolana (2019-2022)* [Tesis de maestría, FLACSO Ecuador]. <http://hdl.handle.net/10469/20751>
- 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>
- Sánchez, C. (2013). *Exclusiones y resistencias de niños inmigrantes en escuelas de Quito*. FLACSO Sede Ecuador.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Zacarías, X., Uribe, J., y Gómez, 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.