



EL DERECHO A ESTUDIAR:

Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano

El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano

©Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF
Parque Melitón Porras 350, Miraflores.
www.unicef.org/peru

Foto de carátula:

©UNICEF Perú/Vilca J.

Editores:

Daniel Contreras, Fernando Bolaños y Aurelia Pasapera, del Área de Educación, concibieron la idea e identificaron la necesidad de la presente investigación. Carlos Rojas, Rocío Vargas Machuca y Claudia Gonzales, del Área de Monitoreo y Evaluación, acompañaron y supervisaron el diseño y desarrollo de la investigación.

Autoras y autores:

Investigación a cargo de Lorena Alcázar y María Balarin, con el apoyo de Emilio López de Romaña y Mauricio Saavedra - Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Diseño y diagramación:

Camila Bustamante

Revisión de estilo:

Verónica Valcárcel

Informe financiado por:

Gobierno de Canadá

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2021-03244.
Mayo 2021, Lima – Perú

Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados, se asignen los créditos correspondientes y no sean utilizados con fines comerciales.

Las opiniones expresadas en esta publicación reflejan las visiones del autor y no necesariamente las políticas o puntos de vista de UNICEF.

Índice

PRESENTACIÓN	5
ACRÓNIMOS	5
INTRODUCCIÓN	8
I. MARCO CONCEPTUAL	11
1.1. Barreras que enfrenta la población migrante para el acceso y permanencia al sistema educativo	12
1.2. Políticas y estrategias para asegurar la inclusión educativa de la población migrante	13
II. METODOLOGÍA	14
2.1. El diseño de los instrumentos	16
2.2. La muestra	16
2.3. Características de las familias de la muestra	19
2.4. Consideraciones éticas	21
2.5. Organización del trabajo de campo y adaptaciones metodológicas realizadas por contexto de emergencia por la COVID-19	22
2.6. Aspectos metodológicos del trabajo de campo adicional sobre el impacto de la COVID-19 en la experiencia educativa de las familias venezolanas	23
III. LA POBLACIÓN MIGRANTE VENEZOLANA EN EL PERÚ	25
3.1. Contexto de la migración venezolana en el Perú	26
<i>Características de las familias venezolanas en Lima y Callao</i>	28
3.2. Situación de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el Perú	31
<i>Trabajo infantil y adolescente</i>	36
IV. LA RESPUESTA DEL ESTADO PERUANO FRENTE A LA MIGRACIÓN VENEZOLANA	37
4.1. La evolución de la política migratoria	38
4.2. Intervenciones de organizaciones de la cooperación internacional y las ONG	41
4.3. La respuesta del Estado peruano frente a la demanda de inclusión educativa de la población migrante	43
<i>Previsiones normativas para facilitar la incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros al sistema educativo peruano</i>	43
<i>La estrategia Lima Aprende, ni un niño sin estudiar</i>	45
<i>Los retos de la gestión de Lima Aprende según actores de las UGEL y de las escuelas</i>	53

V. LA EXPERIENCIA DE LAS FAMILIAS VENEZOLANAS Y DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA	57
5.1. Migración, asentamiento y contexto territorial	58
<i>El proceso de asentamiento en Lima y Callao</i>	61
5.2. La mirada de los actores del sector educación sobre el impacto de la migración venezolana	66
5.3. El acceso al sistema escolar	67
<i>El proceso de búsqueda de colegio y vacantes</i>	68
<i>El proceso de matrícula</i>	74
<i>Las pruebas de ubicación</i>	84
5.4. La experiencia en la escuela: la mirada de las familias migrantes venezolanas y de los actores de la escuela	87
<i>Adaptación académica</i>	88
<i>Convivencia e integración</i>	92
<i>Participación de familias en la escuela</i>	96
<i>Violencia y discriminación de carácter xenófobo</i>	99
<i>Factores extraescolares que afectan permanencia y rendimiento educativo</i>	105
<i>Experiencia en la escuela privada</i>	107
VI. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA INCLUSIÓN Y EXPERIENCIA EDUCATIVA DE FAMILIAS VENEZOLANAS MIGRANTES	110
6.1. Impacto de la pandemia en la situación de las familias migrantes venezolanas	112
6.2. Reinicio de clases de manera remota en el contexto de pandemia	114
6.3. La educación a distancia y la estrategia educativa <i>Aprendo en Casa</i>	115
<i>Rol y experiencia familiar</i>	120
<i>Impacto en el rol y la experiencia de los docentes</i>	123
VII. FACTORES QUE FACILITAN O LIMITAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE	125
VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	139
IX. Referencias	144
X. Anexo 1	147
XI. Anexo 2	148

Presentación

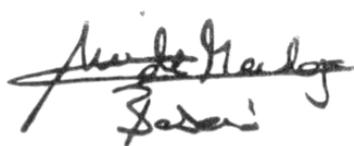
Perú es, después de Colombia, el país a donde más familias venezolanas han emigrado en búsqueda de nuevas oportunidades. Al ingresar al país, las niñas, niños y adolescentes venezolanos y sus familias se enfrentan a situaciones de vulnerabilidad social debido a su condición de personas migrantes.

Si bien el Estado peruano ha hecho importantes esfuerzos para recibir a las niñas, niños y adolescentes venezolanos y garantizar sus derechos, aún existen dificultades para garantizar el acceso de servicios fundamentales como el acceso a la educación.

Antes de la crisis por la COVID-19 muchas niñas, niños y adolescentes migrantes no accedían a la escuela, debido a problemas económicos, desconocimiento del sistema educativo, o falta de documentación.

En la actualidad, millones de niñas, niños y adolescentes están recibiendo clases de manera no presencial o remota, a través de la estrategia “Aprendo en casa” impulsada por el Ministerio de Educación. Sin embargo, la evidencia muestra que la crisis sanitaria está exacerbando las desigualdades ya existentes, y ello indudablemente afecta al acceso a la educación de las familias venezolanas, que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad.

UNICEF busca contribuir a la mejora de las iniciativas, intervenciones y políticas del Estado para asegurar el derecho a la Educación. Este estudio forma parte de ese esfuerzo. Su objetivo es identificar los factores que facilitan o limitan el acceso de las niñas, niños y adolescentes venezolanos al sistema educativo peruano e identificar propuestas de mejora. Del estudio se desprende que es urgente mejorar la calidad de la respuesta de política pública frente a la migración venezolana y asegurar que el espacio educativo se conforme como una gran oportunidad para construir un país más inclusivo.



Ana de Mendoza

Representante
UNICEF Perú

Acrónimos

ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
APAFA	Asociación de Padres de Familia
CEBA	Centros de Educación Básica Alternativa
CEBAF	Centro Binacional de Atención en Frontera
CEM	Centro de Emergencia Mujer
CLACSO	Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
DIGC	Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar
DNI	Documento Nacional de Identidad
DRE	Dirección Regional de Educación
DRELM	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana
DTM	Displacement Tracking Matrix
ECW	Education Cannot Wait
ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
ENCOVI	Encuesta Nacional de Condiciones de Vida
ENPOVE	Encuesta Dirigida a la Población Venezolana que Reside en el País
Equilibrium CenDE	Equilibrium – Centro para el Desarrollo Económico
ESCALE	Estadística de la Calidad Educativa
GRADE	Grupo de Análisis para el Desarrollo
IIEE	Institución Educativa
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MIGRACIONES	Superintendencia Nacional de Migraciones
MIMP	Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables

MINEDU	Ministerio de Educación
MINSA	Ministerio de Salud
MTIGM	Mesa de Trabajo Intersectorial para la Gestión Migratoria
OIM	Organización Internacional para las Migraciones
ONG	Organización no gubernamental
PDU	Prueba Diagnóstica de Ubicación
PNM	Política Nacional Migratoria
PROVEA	Programa Venezolano de Educación Acción en Derechos Humanos
PTP	Permiso Temporal de Permanencia
SIAGIE	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
SIS	Seguro Integral de Salud
SISEVE	Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar
TIC	Tecnologías de la información y la comunicación
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Introducción

Del total de personas migrantes venezolanas que se encuentran en Perú, se estima que 87,000 son niñas, niños y adolescentes en edad formativa básica (de 3 a 16 años). De ellos, solo 33,000 (40%) asistían a un centro educativo en el 2018, y de este grupo, 23,000 asistían a una institución educativa pública (INEI, 2019). Según la “Encuesta Dirigida a la Población Venezolana que reside en el País” —ENPOVE, entre las principales razones que los padres indicaron para la inasistencia de sus niñas y niños a la escuela se encuentran: los problemas económicos (31%), el desconocimiento del sistema educativo (30%) y la falta de documentos (22%).

Entre el 2017 y el 2018 se calcula que la matrícula escolar venezolana en el Perú aumentó en 272%. El Ministerio de Educación (MINEDU) calcula que el 80% de niñas, niños y adolescentes venezolanos residentes en el Perú estudian en Lima, y que el 72% de ellos asiste a colegios públicos¹. Durante este periodo, el mayor incremento se dio en las escuelas públicas de nivel secundaria donde la matrícula venezolana aumentó en 414%. El incremento de la matrícula venezolana en las escuelas privadas, sin embargo, también ha sido muy significativo². Así, para el 2019, ya había 65,995 escolares venezolanos en Lima y Callao, el 2.3% de la población escolar total³.

Si bien el Perú ha experimentado procesos importantes de migración interna y emigración internacional desde la segunda mitad del siglo XX, el país ha sido uno de los menos acostumbrados en la región a recibir población migrante internacional (Berganza, 2017). El flujo de migrantes extranjeros plantea una serie de retos, no solo en relación con la política migratoria, sino también para la respuesta del Estado y el desarrollo de políticas públicas orientadas a garantizar el derecho de la población migrante a la educación y a la salud, así como al trabajo y vivienda dignos. Estos retos son especialmente complejos en un contexto como el peruano, donde si bien ha habido importantes mejoras en los servicios públicos en las últimas décadas, hay todavía un largo camino por recorrer en la atención de las necesidades de la ciudadanía.

En el ámbito de las políticas educativas, la Ley de Migraciones (D.L. N° 1350) reconoce el acceso a la educación como un derecho de las personas migrantes, y en su reglamento encarga al MINEDU la expedición de normas y medidas necesarias para garantizar este derecho, independientemente de la situación legal de las personas migrantes. En los últimos años, sin embargo, el gran flujo de población migrante, sobre todo venezolanos, ha dado lugar a que la capacidad de respuesta

1 Fuente: <https://larepublica.pe/sociedad/1407189-minedu-109-mil-ninos-jovenes-venezolanos-estudiaran-colegios-lima-2019-migraciones-venezolanos-peru/>. Consulta realizada el 30 de octubre del 2019.

2 Fuente: <http://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/5232292/Edudatos+36+diciembre+2018.pdf>. Consulta realizada el 30 de octubre del 2019.

3 Fuente: SIAGIE.

del Estado peruano se vea sobrepasada, al punto de surgir problemas en cuanto a la garantía y protección del derecho a la educación garantizado por la Ley.

En este contexto, en el 2019, la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM) puso en marcha la estrategia *Lima Aprende, ni un niño sin estudiar* que buscó cerrar las brechas de acceso, así como proveer orientaciones pedagógicas y de convivencia a las escuelas receptoras de población migrante venezolana. En su primer año de implementación, la estrategia abrió 10,880 vacantes de las cuales 2,835 fueron cubiertas por estudiantes venezolanos y 3,079, por estudiantes peruanos que se encontraban fuera del sistema educativo.

Es con este objetivo que UNICEF Perú, buscando contribuir a la mejora de las iniciativas, intervenciones y políticas encaminadas en el país por parte del Estado, promueve el desarrollo de este estudio, con el fin de identificar los factores que facilitan o limitan el acceso, la permanencia y la experiencia de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el sistema educativo peruano.

El estudio ha sido desarrollado mediante un diseño metodológico mixto, predominantemente cualitativo, que combinó la revisión de documentos de política, el análisis de bases de datos disponibles, y el análisis de información cualitativa recogida mediante entrevistas con actores clave, así como con representantes de las UGEL, directores, docentes, familias y adolescentes de ocho distritos de Lima Metropolitana. Tal como se explica en la sección metodológica fue necesario reformular la metodología para adecuarla a las condiciones de la pandemia y realizarla de manera virtual.

Este informe presenta los resultados de la investigación y está estructurado de la siguiente manera:

- La primera sección presenta el marco conceptual del estudio, basado en la revisión de literatura relevante para la identificación de barreras que enfrentan las poblaciones migrantes en el acceso y permanencia en los sistemas educativos.
- La segunda sección presenta el diseño metodológico del estudio.
- La tercera sección presenta una caracterización de la población migrante venezolana en el Perú.
- La cuarta sección presenta una breve mirada a la respuesta del Estado peruano frente al flujo migratorio.
- La quinta sección presenta los resultados del trabajo de campo con familias, adolescentes, docentes y directores de escuela y está dividida a su vez en cuatro subsecciones:
 - la experiencia migratoria y de asentamiento en la ciudad de Lima,
 - la mirada de los actores del sector educación sobre la migración venezolana y su impacto en el sistema educativo,
 - la experiencia de acceso al sistema escolar y,
 - la experiencia de las niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos en la escuela.
- La sexta sección se enfoca en el impacto de la COVID-19 y las medidas de distanciamiento social y educación a distancia sobre las familias venezolanas y su acceso y permanencia en el

sistema educativo. Cabe mencionar que la información para esta sección fue recogida luego del trabajo de campo inicial y cuando el análisis ya estaba avanzado, por lo cual se presenta de manera separada, aunque buscando articular los resultados con el resto del informe.

- La séptima sección presenta, de manera más sistemática, un análisis de los principales factores de contexto, oferta y demanda que afectan tanto el acceso como la permanencia y la experiencia educativa de las niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos.
- La última sección presenta las conclusiones y recomendaciones que emergen del estudio.



I. MARCO CONCEPTUAL



1.1. Barreras que enfrenta la población migrante para el acceso y permanencia al sistema educativo

La literatura internacional, en especial aquella surgida en el contexto de los fenómenos migratorios en la región, sugiere que las familias y los estudiantes migrantes enfrentan una serie de retos en el acceso y tránsito por los sistemas educativos (Barrios-Valenzuela & Palou-Julián, 2014; Blouin, Hurtado, Jave, Vargas & Jáuregui, 2019; Cerón, Pérez Alvarado & Poblete, 2017; Domenech & Magliano, 2008; Jiménez, Aguilera Valdivia, Valdés Morales & Hernández Yáñez, 2017; Joiko & Vásquez, 2016; Pavez-Soto, Ortiz-López, Jara, Olgún & Domaica, 2018; Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017). Por un lado, existen diversas limitaciones de orden formal/administrativo, como las normas de matrícula, que pueden dificultar el acceso de la población migrante a la escuela. Más allá de esto, sin embargo, la evidencia muestra que las familias, y los niños y adolescentes migrantes con frecuencia enfrentan situaciones de discriminación que influyen tanto en el acceso como en sus experiencias educativas, lo que marca a su vez sus posibilidades de aprendizaje y puede afectar su permanencia en la escuela. En países como Chile, Argentina y Ecuador, se ha empezado a discutir la necesidad de implementar un enfoque de inclusión e interculturalidad para abordar la problemática de la migración internacional (Domenech & Magliano, 2008; Joiko & Vásquez, 2016; Panizo Toapanta, 2019).

El acceso se ve muchas veces influenciado por la situación migratoria de las familias y por su situación de vulnerabilidad, a veces extrema. Muchas familias no poseen la documentación usualmente requerida para los procesos de matrícula escolar, y la información de la que disponen para guiar su acceso al sistema educativo suele ser insuficiente. La evidencia de investigación sugiere también que, incluso en aquellos casos en los cuales se han establecido políticas para facilitar el acceso de estudiantes migrantes que no cuentan con la documentación necesaria, la acción de los funcionarios de las administraciones locales y de las escuelas, puede llevar a su exclusión o al menos a que el acceso les resulte difícil (Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017).

La permanencia, por su parte, está influenciada por las prácticas escolares, y por la capacidad de las escuelas para acoger a los estudiantes migrantes y para generar un entorno propicio para la convivencia y el aprendizaje. Barrios-Valenzuela y Palou-Julián (2014) identifican cinco elementos clave que pueden favorecer o dificultar la integración de los estudiantes migrantes en el sistema escolar: el conocimiento del idioma oral y escrito, la edad de incorporación al nuevo sistema educativo, los desfases curriculares, la familia y su vínculo con el sistema educativo, y la formación de los docentes para educar desde la multiculturalidad. La literatura muestra que las percepciones de los docentes y estudiantes con respecto a la población migrante y las estrategias que las escuelas ponen en marcha para prever y tratar situaciones de racismo y discriminación, así como para promover el aprendizaje e integración de los estudiantes migrantes son cruciales para garantizar que estos puedan establecer una trayectoria educativa positiva.

1.2. Políticas y estrategias para asegurar la inclusión educativa de la población migrante

La inclusión de estudiantes migrantes a los sistemas educativos requiere, por tanto, de la generación de nuevas políticas, culturas y prácticas (Booth & Ainscow, 2002). Esto demanda no solo el establecimiento de normas e instrumentos que guíen el trabajo de las instancias educativas, sino también el reconocimiento de ‘los valores existentes a nivel de los centros educativos y los mecanismos de participación que aseguran el acceso de todos y todas tanto al currículo como a las distintas acciones educativas’ (Poblete Melis & Galaz Valderrama, 2017, p. 243). La inclusión, entonces, depende tanto de la creación de dispositivos formales adecuados, como del desarrollo de las competencias de las propias escuelas y del tipo y calidad de orientación que estas reciben para implementar las normas establecidas (Carrasco, Rovira & Pedro, 2012).

La literatura muestra que, en el caso de los dispositivos formales, estos no deben limitarse tan solo a establecer pautas para facilitar el acceso, sino que deben extenderse a proveer orientaciones pedagógico-curriculares a las escuelas para asegurar una adecuada incorporación y trayectoria de los estudiantes migrantes.

Así, más allá de las normas, son las prácticas de las instancias administrativas y las escuelas las que más influyen en la inclusión de los estudiantes migrantes. La capacidad de las administraciones educativas para guiar el trabajo de las escuelas mediante procesos de capacitación y dotación de materiales resulta clave, lo mismo que las estrategias puestas en marcha por las propias escuelas para facilitar la convivencia escolar y el aprendizaje de los estudiantes migrantes.

En la región, Chile es uno de los países que más ha avanzado en la provisión de normas y estrategias para la inclusión de estudiantes migrantes. El país no solo ha desarrollado una serie de dispositivos normativos orientados a garantizar el acceso, sino que ha explicitado la importancia de desarrollar una perspectiva intercultural en la educación escolar y ha avanzado en la provisión de orientaciones pedagógicas y curriculares para las instituciones educativas que buscan facilitar la convivencia escolar. Estas incluyen, entre otras, la elaboración y distribución de materiales educativos con orientaciones sobre cómo trabajar la discriminación en el contexto educativo. Asimismo, el Estado ha creado el llamado “sello migrante” que reconoce a aquellos municipios ‘que realicen de manera exitosa y sostenida medidas de acción positiva para la inclusión de la población migrante’ (Jiménez et al., 2017, p. 111).

La literatura internacional muestra también que más allá de acciones y normas específicas se debe buscar el desarrollo de programas coherentes de acogida escolar que incluyan ‘dispositivos creados institucionalmente para organizar las intervenciones educativas orientadas a facilitar la plena inclusión de estudiantes inmigrantes a las comunidades escolares’ (Jiménez et al., 2017, p. 106). En esa línea, Barrios-Valenzuela y Palou-Julián (2014) identifican tres medidas de integración entre las más utilizadas y exitosas en países con amplios antecedentes de recepción de estudiantes migrantes, como Estados Unidos, Canadá, España e Italia: (i) protocolos de acogida que contengan “los criterios y las indicaciones pertinentes para la inscripción de alumnos inmigrantes y su inserción en el sistema escolar” (p. 420); (ii) programas y aulas temporales para el aprendizaje del idioma del país de acogida; y (iii) la presencia de mediadores culturales entre el colegio y las familias inmigrantes.



©UNICEF Perú/Vilca J.

II. METODOLOGÍA

El estudio se desarrolló mediante un diseño mixto, predominantemente cualitativo, que buscó, por un lado, conocer las características de la oferta educativa y la manera como esta viene respondiendo a los retos que representa la inclusión de las niñas, niños y adolescentes migrantes en el sistema educativo; y, por otro, conocer la experiencia en cuanto al acceso y tránsito por el sistema educativo de las familias migrantes venezolanas. El uso de instrumentos cualitativos se complementó con la revisión de literatura, normativa, y análisis de información cuantitativa secundaria (principalmente la Encuesta Dirigida a la Población Venezolana que reside en el País –ENPOVE y el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa –SIAGIE).

El trabajo cualitativo involucró la realización de entrevistas semiestructuradas, individuales y grupales, con una serie de actores entre los que se incluyó a:

- Informantes clave, conocedores de la problemática de la migración venezolana.
- Actores vinculados con la gestión educativa de iniciativas relevantes a la problemática de la población venezolana, de las diferentes instancias involucradas, a nivel central (MINEDU), niveles intermedios (Dirección Regional y Unidades de Gestión Educativa Local –UGEL) e instituciones educativas públicas⁴.
- Familias migrantes venezolanas (incluyendo adolescentes), tanto las que se encuentran dentro del sistema educativo como las que no.

Las entrevistas estuvieron orientadas a identificar y comprender los diferentes factores, tanto de orden administrativo, como de orden sociocultural y pedagógico, que limitan o facilitan el acceso y permanencia de las niñas, niños y adolescentes migrantes en el sistema educativo peruano⁵. Para ello, se recabó información sobre problemas y acciones específicas, así como sobre las percepciones de los funcionarios con respecto a la problemática de la inclusión de los estudiantes migrantes en el sistema educativo. Las entrevistas buscaron recoger también información sobre las normas y estrategias orientadas a facilitar el acceso y permanencia de estudiantes migrantes en el sistema educativo, así como las experiencias de las familias y estudiantes migrantes. En este proceso se prestó especial atención a las diferencias de género y cómo estas afectaron los procesos de inclusión educativa de los estudiantes migrantes.

Es importante mencionar también que la realización de la mayoría de entrevistas tuvo que adaptarse al contexto de emergencia por la pandemia global de la COVID-19. Así, como se detalla más adelante, se decidió cambiar el modo de recolección de información a entrevistas telefónicas o por medios virtuales, lo que a su vez implicó tomar en cuenta una serie de consideraciones metodológicas y éticas para su manejo adecuado.

4 Dadas las limitaciones planteadas por la cuarentena establecida frente a la pandemia de la COVID-19 no pudimos realizar entrevistas con representantes de los municipios locales.

5 La investigación cualitativa recoge los discursos completos de los sujetos, para proceder luego a su interpretación, analizando las relaciones de significado que se producen en determinada cultura.

La importancia de conocer más en profundidad la experiencia educativa de las familias venezolanas en el contexto de la COVID-19 llevó al desarrollo de un esfuerzo adicional para recoger información al respecto, estos detalles metodológicos se presentan en la sección 2.6.

2.1. El diseño de los instrumentos

El diseño de los instrumentos se llevó a cabo a partir de la revisión de literatura y documentos normativos disponibles, y de la información recogida mediante entrevistas exploratorias con actores clave. Se elaboró instrumentos semiestructurados que permitieron cierta homogeneidad en el recojo de información, pero que dejaron abierta la posibilidad de que surjan temas nuevos durante el proceso de levantamiento de información.

2.2. La muestra

En los estudios cualitativos un objetivo central de los diseños muestrales es lograr la máxima variación posible entre casos que fortalezca el análisis a partir de la comparación (Flick, von Kardoff & Steinke, 2004). La muestra de zonas priorizadas definida por UNICEF fue un primer punto de partida para la definición de la muestra.

Las zonas priorizadas incluyeron:

TABLA 1 Distritos priorizados para el trabajo de campo

Zonas	Distritos	DRE
Lima Sur	San Juan de Miraflores Chorrillos	Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM)
Lima Norte	San Martín de Porres Comas	
Lima Centro	Lima Cercado	
Lima Este	Ate San Juan de Lurigancho	
Callao	Callao	Dirección Regional de Educación del Callao

Fuente y elaboración propia

En primer lugar, en cada uno de los distritos seleccionados se llevó a cabo entrevistas individuales o grupales (dependiendo de la disponibilidad y número de entrevistados en cada caso) con los funcionarios de las instancias administrativas de nivel local (UGEL). Del mismo modo, se realizaron entrevistas a informantes clave, así como a actores del MINEDU y las DRE vinculadas con la gestión de iniciativas relevantes a la problemática de la inclusión educativa de la población venezolana.

En el caso de la muestra de escuelas, esta incluyó un total de 16 escuelas públicas (dos por cada distrito seleccionado). La identificación de las escuelas incluidas en cada distrito se llevó a cabo tomando en cuenta la información proporcionada por las UGEL para garantizar que se trate de escuelas que estuvieran atendiendo a población venezolana. Se consideró además en la muestra a instituciones educativas que participaron activamente en la estrategia Lima Aprende durante el 2019, así como a aquellas que no participaron en la estrategia.

En el caso de la muestra de familias, se buscó incluir a un total de 56 familias (entre cinco y nueve por cada distrito seleccionado), agrupadas de la siguiente manera:

- 24 familias con hijos matriculados en instituciones educativas públicas durante el 2019
- Ocho familias con hijos matriculados en instituciones educativas privadas durante el 2019
- 24 familias con hijos no matriculados en el sistema educativo durante el 2019

En el caso de las familias cuyos hijos estuvieron matriculados en alguna escuela durante el 2019, se buscó tener un balance de familias con niñas, niños y adolescentes que asistieron a los niveles inicial, primaria y secundaria, así como a escuelas intervenidas o no por Lima Aprende dicho año. Entre los no matriculados durante el 2019, se buscó variación en las edades de las niñas, niños y adolescentes. En todos los casos se buscó también un balance entre familias con niñas, niños y adolescentes hombres y mujeres.

Se realizaron también entrevistas con una submuestra de 20 adolescentes de las familias seleccionadas. Esta submuestra buscó un balance de género y de asistencia o no a la escuela.

A continuación, presentamos una relación del total de entrevistas individuales y grupales realizadas en el trabajo de campo, cifra que es comparada con la cantidad de entrevistas programadas inicialmente por cada tipo de actor.

TABLA 2 **Relación de entrevistas individuales y grupales realizadas**

Categoría		Cantidad	Meta	Observaciones	
Actores clave		9	10	Ocho actores clave de modo presencial (incluye MINEDU y equipo Lima Aprende), y a uno de ellos se le volvió a aplicar una entrevista, esta vez por medios telefónicos.	
Padres de familia*	Lima Aprende 2019	10	12	En cada caso, se hizo dos entrevistas piloto presenciales. Adicionalmente, el equipo investigador realizó dos entrevistas telefónicas piloto a padres de familia.	
	No Lima Aprende 2019	20	12		
	Privado 2019	8	8		
	No asiste 2019	23	24		
	Pilotos	4	-		
Total		60	56	<ul style="list-style-type: none"> • Debe considerarse que hubo un total de cinco familias con hijos en distintas situaciones educativas en el 2019 (p. ej. una hija que asistió a escuela pública no Lima Aprende y su hermano hijo que no asistió a escuela). Si no se consideran las entrevistas pilotos, el total de familias entrevistadas fue de 56. 	
Adolescentes	Lima Aprende 2019	1	4		
	No Lima Aprende 2019	6	4		
	Privado 2019	4	4		
	No asiste 2019	8	8		
	Pilotos	2	-		
Total		21	20		
UGEL de Lima y DRE Callao*		7	8		Dos entrevistas fueron presenciales precuarentena.
Municipios**		0	4		No se incluyó municipios por dos razones: los actores clave señalaron que el rol de estos era marginal o nulo; y en el contexto de la cuarentena era sumamente complicado acceder a funcionarios municipales.
Directores de escuelas públicas	Lima Aprende 2019	8	8		Aparte, en cada caso, se hizo una entrevista piloto presencial.
	No Lima Aprende 2019	8	8		
	Piloto	1	-		
	Total	17	16		
Docentes	Lima Aprende	15	16		
	No Lima Aprende	16	16		
	Piloto	1	-		
	Total	32	32		
Total realizado		146	146		

Fuente y elaboración propia

* No se pudo entrevistar a los representantes de una UGEL por dificultades en la programación de una reunión.

** Las entrevistas con municipios no pudieron realizarse debido no solo a la dificultad para establecer contactos, sino a que en el contexto de la pandemia estas instancias han estado desbordadas atendiendo a la población. Según los actores clave entrevistados, sin embargo, es realmente poco o nulo el rol que los municipios locales han jugado en la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes migrantes.

2.3. Características de las familias de la muestra⁶

A partir del trabajo de reclutamiento de familias con los perfiles y cantidades necesarias para el estudio se obtuvo la siguiente distribución por distritos:

TABLA 3 **Distritos de residencia de las familias del estudio**

Ate	5
Callao y La Perla	4
Cercado y Breña	4
Chorrillos	11
Comas	6
San Juan de Lurigancho	10
San Juan de Miraflores	8
San Martín de Porres	8
Total	56

Fuente y elaboración propia

En total, se contactó para la entrevista a 47 mujeres y nueve hombres, todos padres de familia excepto en un caso, en el que se trataba de la tutora y abuela del estudiante. La edad promedio de los padres y madres reclutados fue de 37 años, casi la mitad de los entrevistados tenían menos de 38 años. La madre/cuidadora más joven tenía 24 años y la mayor 60.

El hogar promedio está compuesto por 4 personas y en promedio viven 2 hijos por hogar. En 16 hogares de la muestra vive también la familia extendida, como primos, tíos o abuelos. En 37 hogares la pareja del cuidador está presente (7 de 9 en el caso de los hombres y 30 de 46 en el caso de las mujeres). En total hay 16 madres que cuidan solas de sus hijos e hijas. Estas madres cuidan en promedio de 2 hijos. En promedio, los hogares llevan viviendo en Lima o Callao 1 año y 10 meses.

Del total de padres y madres reclutados, 30 de 56 declararon tener trabajo al momento del primer contacto para la entrevista. El trabajo más común es el comercio ambulante (12), seguido por vendedor en tienda (4). Hay tres casos donde ejercen sus profesiones de docente, enfermera y soldador, respectivamente. Asimismo, 24 de 56 cuidadores tiene grado universitario, 12 tienen grado de técnico superior, 16 tienen secundaria completa y cuatro tienen formación universitaria incompleta, secundaria incompleta o solo primaria. Entre quienes declaran una profesión, la más común es educación (8), seguida por administración (4) e ingeniería (3).

En general, la muestra del estudio tiene coincidencias con las características generales identificadas en la caracterización de la población venezolana en Lima y Callao. El hogar promedio de acuerdo con la ENPOVE consta de cuatro miembros con 2 menores de 18 años, y la edad promedio del padre o madre es de 35 años. Asimismo, el 57% tiene título universitario. La principal diferencia entre la muestra y la caracterización general de las personas migrantes en la capital es el empleo.

6 No se incluyen las cuatro entrevistas piloto que se hicieron a padres de familia o las dos entrevistas piloto realizadas a adolescentes.

Mientras que el 97% de los hombres y el 85% de las mujeres trabaja de acuerdo con la ENPOVE de diciembre del 2018, casi la mitad de los cuidadores entrevistados declara no tener trabajo. Esto puede deberse a que se terminó de reclutar a las familias del estudio una vez comenzada la cuarentena y para entonces habían perdido su trabajo o se veían imposibilitados de realizarlo.

TABLA 4 Cuadro resumen de características de la muestra de familias

Total familias	56
Madres reclutadas	47
Padres reclutados	9
Madres solteras	16
Edad promedio del padre o madre (promedio)	37 años
Mujeres	37 años
Hombres	39 años
Miembros del hogar (promedio)	4
Niñas, niños y adolescentes por hogar	2
Mujeres	1
Hombres	1
Padres y madres con trabajo (trabajos más comunes)	29 (52%)
Comercio ambulante	12
Vendedor en tienda	4
No declaran trabajo	26
Grado educativo de padres y madres	
Universitaria	24 (43%)
Técnico superior	12 (21%)
Universitaria incompleta	1 (0.018%)
Secundaria	16 (28%)
Secundaria incompleta o primaria	3 (0.05%)
Profesiones más comunes	
Educación	8
Administración	4
Ingeniería	3
Otras profesiones	8
No declaran profesión	33

Fuente y elaboración propia

Como se señaló, la muestra buscó cumplir con cuotas de familias cuyos hijos e hijas estuvieran en colegios públicos de Lima Aprende y no Lima Aprende, colegios privados y que no hayan sido matriculados. Se contabiliza en total 91 niñas, niños y adolescentes de las familias entrevistadas en edades de educación inicial, primaria y secundaria.

TABLA 5 Asistencia a colegio de las niñas, niños y adolescentes de las familias entrevistadas

Colegio público	32
Inicial	10
Primaria	12
Secundaria	10
Colegio Lima Aprende	13
Inicial	4
Primaria	7
Secundaria	2
Colegio privado	13
Inicial	2
Primaria	6
Secundaria	5
No asiste al colegio	33
Inicial/primaria	20
Secundaria	13

Fuente y elaboración propia

De los 19 adolescentes entrevistados, siete son mujeres y 12 hombres. La edad promedio es de 15 años y comprenden las edades de 12 a 17 años. Diez asistieron al colegio en el 2019 y nueve no. De quienes habían asistido, tres fueron a un colegio privado y siete a uno público.

2.4. Consideraciones éticas

El estudio se llevó a cabo siguiendo los más altos estándares de ética en la investigación. GRADE cuenta con un Código de Ética así como con procedimientos establecidos para la evaluación, reporte y solución de posibles conflictos o dilemas éticos en la investigación. Los procedimientos incluyen un formato para la evaluación de proyectos de investigación, así como un formato de consentimiento informado para los participantes de todos los estudios realizados por investigadores de la institución, lo cual incluye los protocolos para investigaciones con adolescentes.

Como se mostrará a continuación, las pautas y procedimientos definidos en los mencionados documentos fueron incorporados al proceso de capacitación y orientaron el desarrollo del trabajo de campo del estudio. Así, los participantes del estudio fueron debidamente informados sobre los objetivos del trabajo y se requirió su consentimiento informado. Además, el material recogido se presenta respetando los compromisos de anonimidad para respetar la privacidad e integridad de todos los participantes del estudio.

2.5. Organización del trabajo de campo y adaptaciones metodológicas realizadas por contexto de emergencia por la COVID-19

Los actores a entrevistar fueron divididos en dos grandes grupos para el desarrollo del trabajo de campo. Por un lado, las entrevistas a informantes clave y a actores del MINEDU, DRE y UGEL que fueron realizadas por el equipo investigador central. Por otro lado, las entrevistas con las familias migrantes venezolanas y con los actores de las instituciones educativas de Lima Metropolitana y Callao, estuvieron a cargo de un equipo de trabajo compuesto por tres egresados de carreras de ciencias sociales, con experiencia en trabajo de campo y conocimiento del sistema educativo, y contaron con la participación, liderazgo y supervisión del equipo investigador central.

El trabajo de campo de entrevistas a actores clave se inició en febrero y en marzo se realizó el piloto del campo al resto de actores, todo esto de forma presencial. El cronograma inicial contemplaba que el trabajo de campo con familias y escuelas se iniciara el 16 de marzo, luego de la capacitación y piloto, y tuviera una duración de tres semanas.

La gestión para la realización de las entrevistas se realizó de la siguiente manera. En primer lugar, se contrató a dos personas, ambas miembros de la comunidad venezolana en Lima Metropolitana, como reclutadores de campo encargados de identificar y contactar a familias en base a los perfiles establecidos por el equipo investigador. Estos reclutadores empezaron su labor de identificación de familias el 9 de marzo. En los casos en que los adultos contactados tuviesen hijos o hijas adolescentes, se les indicaba el interés de entrevistarlos. Si el perfil era verificado y se obtenía el consentimiento de las personas contactadas para participar en el estudio, los reclutadores debían (i) llenar una ficha con información socioeconómica de la familia, la situación educativa de los/as hijos/as, y datos de contacto, (ii) entregarles una carta de presentación del estudio, y (iii) indicarles que un entrevistador asignado se encargaría de llamarlos en los siguientes días para pactar una fecha de entrevista y resolver sus dudas. Estas fichas luego eran entregadas al equipo investigador, el cual las revisaba, asignaba familias a los trabajadores de campo y evaluaba el avance del reclutamiento.

En segundo lugar, se organizó una semana de capacitación intensa para los trabajadores de campo entre el 9 y el 13 de marzo. El objetivo fue darles a conocer la problemática de la inclusión de las niñas, niños y adolescentes venezolanos al sistema educativo, familiarizarlos con los instrumentos a aplicar y coordinar aspectos logísticos del trabajo de campo. Para ello, se realizó también un piloto que incluyó entrevistas a padres de familia y adolescentes, así como al director y un grupo de docentes de una escuela pública del distrito de Barranco. Luego del piloto los instrumentos fueron revisados de modo conjunto y consolidados en una versión final.

El inicio de las medidas de distanciamiento social tomadas por el Gobierno Nacional en el marco de la pandemia por la COVID-19 coincidió exactamente con la fecha de inicio prevista para la realización del trabajo de campo con familias y escuelas, y afectó la continuidad de las entrevistas que el equipo investigador venía realizando a funcionarios de las UGEL y DRE. Si bien la decisión inicial fue suspender el trabajo de campo hasta conocer las medidas del Gobierno, se optó luego, en coordinación con el

equipo de UNICEF, la decisión de replantear la estrategia para el recojo de información cualitativa. Así, se llevó a cabo una recalendarización del trabajo de campo y se decidió realizar las entrevistas individuales y grupales mediante llamadas telefónicas u otros medios virtuales⁷.

La decisión de cambiar el modo de recolección de información a entrevistas telefónicas o por medios virtuales implicó tomar en consideración algunos puntos importantes para su manejo adecuado. Si bien la literatura identifica algunos problemas en la aplicación de dichas técnicas, su uso se ha incrementado a través de los años en los estudios cualitativos. Diversos autores han reflexionado sobre las lecciones aprendidas en sus procesos de investigación y han compartido recomendaciones prácticas al respecto (Burke & Miller, 2001; Irvine, 2010; Reich & Earls, 1990) que fueron tomadas en cuenta por el equipo de investigación en la elaboración de protocolos y procedimientos para la aplicación de entrevistas telefónicas. Estos procedimientos incluyeron:

- La realización de las entrevistas en dos llamadas, una primera llamada en la que se brindaba al participante la información sobre el estudio y sobre la naturaleza de la entrevista; y una segunda llamada donde se realizaba la entrevista y se grababa el consentimiento⁸.
- La revisión de los protocolos de entrevista para incluir preguntas acerca de la situación de las familias en el contexto de la pandemia y el impacto de esta en la educación de sus hijos.
- El envío antes de la entrevista de una guía de los temas a tratar.

El desarrollo de las entrevistas telefónicas con familias y adolescentes fue sumamente fluido y la información obtenida enriquecedora para el estudio. En el caso de las entrevistas con directivos y docentes enfrentamos problemas tanto para la obtención de los datos de contacto –en tanto dependíamos de la información provista por las UGEL primero y por los directivos después– como por las dificultades para fijar las citas para la realización de las entrevistas. Estos problemas llevaron a una demora considerable en la realización del trabajo de campo cuya duración fue hasta tres veces mayor a la prevista inicialmente.

2.6. Aspectos metodológicos del trabajo de campo adicional sobre el impacto de la COVID-19 en la experiencia educativa de las familias venezolanas

De manera adicional al trabajo de campo antes descrito, se consideró importante dada la extensión y magnitud de la pandemia y la suspensión de clases, profundizar en el impacto de la COVID-19 en la experiencia educativa de las familias venezolanas. Para ello, se realizó un trabajo de recojo de información con enfoque cualitativo durante el mes de julio. El trabajo de campo consistió en la realización de entrevistas a profundidad a las familias y a los adolescentes migrantes, realizadas a través de llamadas telefónicas. El objetivo de las entrevistas fue comprender la experiencia y la respectiva percepción reflexiva sobre el servicio educativo desde el punto de vista de las mismas familias migrantes.

7 Como se verá, esto también afectó el reclutamiento de familias y el contacto con las UGEL y las instituciones educativas.

8 En el Anexo 2 se reflexiona sobre las lecciones aprendidas a propósito del uso de entrevistas telefónicas o por otros medios virtuales como herramienta para el recojo de información.

Las entrevistas fueron conducidas con una submuestra de 25 familias, de los ocho distritos de Lima y Callao con mayor población migrante venezolana en los que se trabajó el campo general, seleccionadas de la muestra general previamente entrevistadas de la que se compone el estudio principal. La muestra incluyó a 16 familias cuyos hijos hubieran asistido a un colegio público el año previo, dos familias cuyos hijos hubieran asistido al colegio privado el año previo, y dos familias cuyos hijos recién se hubieran incorporado al sistema educativo público en el 2020. De las 25 familias, 20 entrevistas fueron realizadas con representantes de las familias (19 madres y un padre) y cinco con adolescentes de tercero, cuarto y quinto de secundaria (tres hombres y dos mujeres). De igual manera, con la finalidad de comprender las diferencias según la trayectoria en el sistema educativo, la muestra se distribuyó de la siguiente manera: 21 familias accedían a educación pública; dos a educación privada; y dos recién accedían a la educación pública peruana en el presente año.

Las entrevistas fueron realizadas con el mismo equipo que realizó el trabajo de campo general, contaron con una guía semiestructurada y se hicieron siguiendo el mismo protocolo utilizado para el estudio de campo general. La información construida durante la etapa descrita fue transcrita y sistematizada para luego proceder al análisis que se presenta en la Sección IV. Por otro lado, se hizo uso de información complementaria procedente del trabajo de campo principal correspondiente a las entrevistas conducidas con padres, madres, adolescentes y docentes de instituciones educativas de Lima y Callao en lo referente a aspectos relacionados al impacto de la pandemia.

unicef 



III. LA POBLACIÓN MIGRANTE VENEZOLANA EN EL PERÚ

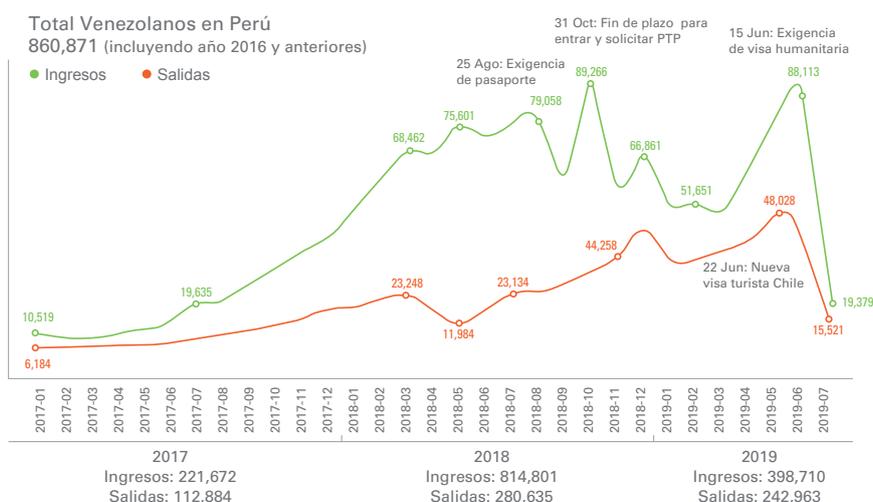
3.1. Contexto de la migración venezolana en el Perú

La migración venezolana al Perú constituye el fenómeno de inmigración extranjera más grande que el país ha experimentado en su historia, se calcula que, a septiembre del 2019, unos 865,000 venezolanos se encontraban en el país⁹, de los cuales, 86.6% estaba en Lima y Callao. Las familias que se han instalado en el Perú lo hacen huyendo de la crisis económica, política y social que acosa Venezuela desde hace varios años. De acuerdo a Equilibrium CenDE (2020), la principal razón por la que se migró al Perú fue por motivos de trabajo (74% de los encuestados), seguido de otras razones como violencia e inseguridad (37%), por razones políticas (28%) y por motivos de salud (20%). Las niñas, niños y adolescentes también perciben los problemas que aquejan a la sociedad venezolana. En el estudio dirigido por CLACSO (2020), las niñas, niños y adolescentes destacan la escasez de comida, filas interminables, la inflación, falta de medicinas y atención sanitaria e inseguridad como razones para la emigración de sus familias.

El aumento exponencial de la población migrante venezolana se dio a partir de mediados del 2017 y desde entonces ha fluctuado, en particular en respuesta a los requerimientos documentales a la entrada al país que imponía el gobierno peruano. Como se observa en el Gráfico 1, se dio un continuo crecimiento de entrada de ciudadanos venezolanos entre julio del 2017 y marzo del 2018. Los dos principales picos de entrada se dieron en momentos previos al aumento en las restricciones al ingreso mediante requerimientos documentales –tema en el cual profundizaremos en una siguiente sección. En octubre del 2018 entraron 89,266 venezolanos de forma regular, previo a la fecha límite de poder solicitar el Permiso Temporal de Permanencia (PTP); y en junio del 2019 entraron 88,113 venezolanos, previo al requerimiento de una visa humanitaria para entrar al territorio peruano.

Sin embargo, se estima que la entrada irregular ha crecido significativamente a partir del requerimiento de visa humanitaria para ingresar al país. Mientras que hay días en los que solo entran cinco personas migrantes venezolanas legalmente, se estima que llegan a cruzar la frontera con Ecuador más de 200 personas de forma irregular, según un alto funcionario entrevistado¹⁰.

GRÁFICO 1 Ingresos y salidas de ciudadanos venezolanos en el Perú



Fuente: Superintendencia Nacional de Migraciones (actualización de cifras al 12/08/19)
Elaboración: Banco Mundial (2019)

9 Diario El Comercio de Perú (20 de febrero, 2020), Los nuevos retos de la migración venezolana. Página 10. Autor: Fernando Alayo Orbeago.

10 Entrevista a actor clave 7.

Las formas de llegada y las características de las familias venezolanas que han entrado al Perú han ido variando en el tiempo. La mayoría hace el recorrido desde Venezuela al Perú en diferentes medios de transporte. El medio predominante es el viaje en bus y, en menor medida, caminando.

Asimismo, la composición socioeconómica de la población venezolana que ha ido llegando al Perú ha variado a través de los años. La Organización Internacional para las Migraciones (OIM) realiza desde octubre del 2017 un monitoreo regular del flujo de migrantes venezolanos y encuentra diferencias sustanciales del perfil de aquellos que han llegado al Perú a finales del 2017 (OIM, 2017) y aquellos que han llegado a finales del 2019 (OIM, 2020). Al inicio de la ola migratoria, a finales del 2017, casi dos tercios de los ingresantes eran hombres (63%), el 82% tenía entre 18 y 35 años, el 76% se declaró soltero, el 43% declaró tener hijos, pero la gran mayoría (75%) declaró haberlos dejado en Venezuela y el 68% declaró contar con un título superior técnico o universitario. Sin embargo, el monitoreo del flujo de población venezolana¹¹ realizado entre septiembre y diciembre del 2019 encontró que el mayor flujo de personas que cruzan la frontera norte son mujeres (55%), la mayoría están casados o en relación de convivencia (52%) y el 39% son mayores de 35 años. Asimismo, la mayoría de personas migrantes que entra al Perú tienen secundaria completa (55.5%) frente al 37% que tiene título de técnico medio, técnico superior o universitario. La composición del grupo de viaje o familia también ha variado. En el 2017, el 27% de la población migrante declaró que estaba viajando con alguno de sus hijos mientras que, para finales del 2019, el 45% declaró ser responsable de un menor de edad en su grupo de viaje.

Respecto al perfil de los menores de 18 años ingresantes al 2019, de acuerdo al monitoreo de la OIM (2020) el 52% son hombres, el 42% tiene entre 0 y 5 años de edad, el 34% tiene entre 6 y 11 años y el 24% tiene 12 a 17 años. Finalmente, para las niñas, niños y adolescentes, en el 70% de los casos se viaja con ambos padres o con uno de los padres para reencontrarse con el otro. En el 30% de los casos se viaja con un padre, pero dejando al otro en Venezuela o ambos quedándose allá.

Uno de los actores clave entrevistados retrata a las familias que llegan al Perú de la siguiente manera:

El reto para las personas que vienen, que son muy diferentes entre sí, no son familias clásicas constituidas por mamá, papá, hijo, a veces viene la madre con los hijos y primos más la abuela, se queda el padre trabajando todavía o cuidando a los hijos mayores. Son familias no completas y terminan siendo vulnerables en su mayoría por ser mujeres y niños.

(Entrevista a actor clave 4)¹²

Realizar el viaje por tierra representa un riesgo para los menores de 18 años. Las familias migrantes se ven expuestas a inseguridad alimentaria, discriminación y rechazo, violencia de género, física, psicológica y/o sexual por su condición de vulnerabilidad. Asimismo, los más vulnerables son niñas, niños y adolescentes que viajan solos, según CLACSO (2020).

11 Solo encuesta a mayores de 18 años.

12 Para salvaguardar la confidencialidad de la información provista en las entrevistas las citas hacen mención solo a actores clave identificados con un número. La relación completa de actores entrevistados se encuentra en el Anexo 1.

Características de las familias venezolanas en Lima y Callao

El hogar venezolano en el Perú se enfrenta a múltiples retos en su día a día. Pese a que muchos venezolanos y venezolanas tengan títulos técnicos y profesionales, la falta de oportunidades, su delicada situación económica y las discriminaciones cotidianas que sufren ponen en riesgo la salud y bienestar de su familia y el avance de la educación de sus hijos e hijas. A continuación, se presenta la estructura y características de las familias venezolanas desde el proceso de asentamiento, la composición familiar, nivel educativo, trabajo y salud. La información se concentrará en las familias venezolanas asentadas en Lima y Callao, dado que es el ámbito del estudio y es donde la mayor cantidad de residentes migrantes se encuentra (el 86.6%), pero se complementa con información de su situación a nivel nacional.

De acuerdo con los actores clave entrevistados, el proceso de asentamiento de las familias migrantes a la capital es difícil. La gran mayoría llega del norte peruano al terminal de buses Fiori en el límite entre los distritos de San Martín de Porres e Independencia. Debido a que muchos llegan a Lima sin dinero, las dos prioridades principales son encontrar un lugar donde dormir y trabajo.

Los hogares iniciales son, en muchos, casos cuartos de hoteles y albergues de acogida dirigidos por parroquias. También, muchas familias llegan primero donde un conocido, amigo o familiar, con quien se quedan por poco tiempo dado que los propietarios de las viviendas no permiten que haya mucha gente por el hacinamiento¹³. Un tipo de hogar es la llamada 'residencia', que consiste en el alquiler de cuartos en una vivienda. Por otro lado, la precariedad económica y la necesidad de ahorro para remesas lleva a muchos migrantes a compartir las habitaciones entre muchas personas (Berganza & Solórzano, 2019). De acuerdo a la ENPOVE, el 57% de los venezolanos vive en condiciones de hacinamiento, con tres o más personas durmiendo por habitación frente a tan solo el 6.3% de hogares peruanos que viven en la misma condición (UNICEF Perú, 2020, p. 44). Asimismo, existe la percepción entre las personas migrantes de que poco a poco se empiezan a formar barrios y comunidades venezolanas (Berganza & Solórzano, 2019).

Los hogares venezolanos de Lima y Callao se componen en promedio de 3 personas y el 35% incluye al menos un menor de edad, de acuerdo a la ENPOVE a diciembre del 2018. Los hogares en los que hay al menos un menor de edad lo conforman en promedio cuatro personas. Asimismo, dichos hogares tienen en promedio 2 hijos o hijas menores de 18 años. La edad promedio de las niñas, niños y adolescentes es de 7 años. Por otro lado, el 63% de dichos hogares tiene al menos a un menor de 0 a 5 años, el 45% a un menor de entre 6 y 11 años y el 33% de los hogares a un menor de entre 12 y 17 años. En términos generales, las niñas y niños en primera infancia son el 46% de la población menor de edad, las niñas y niños de 6 a 11 años son el 31%, y las y los adolescentes el 23%. De la conversación con actores clave y familias venezolanas se identifica que muchos hogares se dividen; sea que la familia nuclear migra al Perú dejando atrás a miembros de la familia que han sido parte íntima del cuidado de los menores de 18 años, como los abuelos, o que llega solo uno de los padres con una parte o la totalidad de los hijos (CLACSO, 2020).

Los jefes de hogares con menores de 18 años suelen ser mujeres (52%), mientras que en el hogar promedio migrante venezolano lo son en tan solo el 30% de los casos (ENPOVE, INEI, 2019).

13 Entrevista a actor clave 4.

Asimismo, la edad promedio del jefe de hogar con menores de 18 años es de 35 años, mayor en dos años al promedio de edad del jefe del hogar promedio migrante venezolano (33 años) (ENPOVE, INEI, 2019).

A nivel educativo, las personas migrantes tienen un nivel superior a los peruanos. Así, por ejemplo, mientras que el 57% de los venezolanos y venezolanas migrantes tiene título superior, solo el 36% de su contraparte peruana lo tiene (Banco Mundial, 2019). De acuerdo a la ENPOVE (INEI, 2019), las cinco principales carreras universitarias con las que cuentan los profesionales venezolanos y venezolanas a nivel nacional son ingeniería (21.7%), administración de empresas (20.1%), educación (19.7%), derecho y ciencias políticas (8.3%), y contabilidad y finanzas (7.3%). Respecto a las carreras técnicas, las cinco principales son administración y gestión (24.2%), sistemas y computación (8,1%), mecánica y mantenimiento (7.8%), enfermería técnica (7.3%) y educación (6.4%).

La principal dificultad para los venezolanos y venezolanas es que, pese a que haya una importante cantidad de técnicos y profesionales, muchos de ellos y ellas tienen que trabajar en subempleo, informalmente y/o como ambulantes para generar los ingresos de subsistencia. El promedio de horas trabajadas es de 60 horas a la semana y el 31% trabaja más de 71 horas a la semana, mientras que las horas promedio trabajadas semanalmente por los peruanos es de 45 horas (Banco Mundial, 2019). Finalmente, el ingreso promedio del trabajador venezolano es de S/1,116 mensuales de acuerdo con la ENPOVE. Este ingreso es marcadamente menor al ingreso promedio de Lima Metropolitana, que fue de S/1,674.9 en promedio entre noviembre 2018 y enero 2019, e inferior al salario promedio nacional del 2018 de S/1,560.3 (RPP, 2019). Además, la OIM¹⁴ identifica que casi el 45% de los venezolanos que trabaja en Lima gana menos que el salario mínimo. Por otro lado, el Banco Mundial (2019) señala que los venezolanos ganan un 37% menos por hora que un peruano. Asimismo, la informalidad de sus trabajos y sus contratos los expone a riesgos como horas excesivas de trabajo o estafas por parte de sus empleadores, sin la posibilidad de denuncia (Berganza & Solórzano, 2019).

Las mujeres, a su vez, deben enfrentar barreras impuestas a su trabajo por la discriminación de género. La investigación realizada por la Universidad del Pacífico encuentra entre las mujeres entrevistadas que, casi todas, se dedican a trabajos feminizados y poco calificados como trabajadora del hogar, azafata o personal de limpieza, pese a tener nivel educativo y habilidades para otras labores calificadas y haber tenido trabajos y oficios sin carga de género. La investigación refiere que:

La imagen hipersexualizada de la mujer venezolana no solo las ubica dentro del espectro de trabajos feminizados, sino que muchas veces les impide conseguir trabajo, ya sea dentro o fuera de este. Es común que las entrevistadas nos cuenten casos en los que se les ha negado un puesto de trabajo, solo por ser mujer venezolana. (Pérez, Espinosa, Luzes & Freier, 2019, pp. 1-2)

14 Recuperado de Berganza y Solórzano (2019, p. 95).

Además, muchos adolescentes venezolanos deben trabajar. En el hogar migrante con menores de 18 años hay en promedio dos personas que trabajan, conforme la ENPOVE. De acuerdo con un actor clave entrevistado, dado que los adultos y adolescentes trabajan, son los hermanos mayores que no están en edad de trabajar los que cuidan a sus hermanos menores. En caso de que los hijos sean muy pequeños, los suelen llevar al trabajo. Agrega, además, que el cuidado de los hermanos se suele asignar a la adolescente mujer, mientras que el trabajo fuera del hogar al adolescente hombre¹⁵.

Respecto al estado de la salud de las familias migrantes, ACNUR (2020) estima que más del 20% de los venezolanos y venezolanas requieren atención médica inmediata o asistencia de salud de emergencia. Sin embargo, la cantidad de población venezolana en el Perú no concuerda con la cantidad que se registra que ha recibido atención de salud, tanto en servicios públicos como privados (Banco Mundial, 2019).

La tenencia de seguro de salud es muy limitada. Tan solo el 8.5% de los venezolanos en Lima y Callao tiene algún tipo de seguro de salud. Sin embargo, el 18% de los menores de 18 años tiene algún tipo de seguro de salud y el 33% de los menores de 5 años tiene seguro. Esto contrasta con la política nacional peruana que provee del Seguro Integral de Salud (SIS) a todos los menores de 5 años que no tengan otro seguro, por lo que el porcentaje de asegurados se acerca al 100%. De las personas migrantes menores de 18 años con seguro, el 78% es mediante el SIS.

Asimismo, la población venezolana es vulnerable a sufrir cambios en su salud mental durante el viaje y asentamiento debido al estado de vulnerabilidad en el que se encuentran. Las niñas, niños y adolescentes son propensos a sufrir emociones como tristeza, enojo, melancolía, inseguridad e incertidumbre debido a la separación familiar y preocupación por aquellos cercanos que se quedaron en Venezuela (CLACSO, 2020). La OIM identificó en la séptima ronda de monitoreo del flujo de la población venezolana que siete de cada 10 niños presenta cambios emocionales (OIM, 2020).

El estudio dirigido por la Universidad del Pacífico (Freier, Bird, Galarza, Pérez & Torres, 2019), encontró que el 19% de las personas migrantes en la frontera con Ecuador sufre de depresión y el 23% de ansiedad. Se encuentra índices de síntomas más altos en las mujeres (21% y 26% para los síntomas, respectivamente). Al momento del asentamiento se identifica que la salud mental de la población migrante empeora, pero con el transcurso del tiempo los síntomas de ansiedad y depresión disminuyen, aunque se mantienen elevados.

Las niñas y niños que no tienen una red de soporte deben quedarse en sus hogares o en albergues mientras los mayores salen a trabajar. Aquellas niñas y niños declaran sentirse solos (CLACSO, 2020). Las parroquias son identificadas como espacios comunitarios para la atención e identificación de riesgos de las niñas y niños¹⁶.

Según la ENPOVE 2018 (INEI, 2019), a nivel nacional, más de un tercio de los venezolanos y venezolanas encuestados reportó haberse sentido discriminado y un 9.5% respondió haber visto un acto de violencia contra otro venezolano desde que llegó al Perú. Más recientemente, el informe

15 Entrevista a actor clave 4.

16 Entrevista a actor clave 6.

de la Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR) de julio del 2019 (ACNUR, 2019) indica que el 62% de los venezolanos entrevistados se ha sentido discriminado. No obstante, señalan en el 54% de los casos que su interacción con la comunidad local es buena y que el 83% se siente seguro donde vive. Además, la mujer venezolana sufre discriminación y violencia de género enfocada en la sexualización de sus cuerpos. Blouin et al. (2019) identifican que:

Debido al machismo de la sociedad peruana que tiende a cosificar a las mujeres y de manera particular a las extranjeras, se las ve como una “amenaza”, en la medida en que pueden terminar atrayendo más a sus parejas. (Blouin et al., 2019, p. 73)

El estereotipo que tienen los peruanos de los venezolanos y venezolanas les afecta en diferentes ámbitos de su vida, especialmente en el trabajo, pero también en su interacción diaria con la sociedad. Existe la percepción de que quitan el trabajo a los peruanos y los medios de comunicación coadyuvan a que se asocie a los venezolanos con la delincuencia (Banco Mundial, 2019; Blouin et al., 2019). En el lado positivo, las personas migrantes son percibidas como agradecidas, respetuosas y serviciales (Blouin et al., 2019). También son considerados “sociables”, “educados”, “amigables” y “de mente abierta”, y en ciertos casos, se valora el aporte económico que realizan al país (Banco Mundial, 2019).

Las percepciones y discriminación hacia los venezolanos también son percibidas y expresadas por las niñas, niños y adolescentes. Anderson (2020), a través de dinámicas grupales de construcción de un cuento con niñas y niños peruanos y venezolanos, identificó frases, actitudes y prácticas relacionadas a la percepción que tienen los menores de 18 años sobre la población venezolana. Se destaca que existen expresiones de xenofobia mediante la violencia física y verbal y estereotipos discriminatorios, pero que también existe espacio de conciliación y reclamo por la igualdad de trato. Entre las expresiones y actitudes xenófobas destacan frases como “vete a tu país”, “no te queremos” y “mucho roban” (Anderson, 2020, p. 37) y estereotipos como que son más liberales en su sexualidad, que se dedican a la delincuencia o que quitan trabajo a los peruanos, entre otros (Anderson, 2020, p. 39).

3.2. Situación de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el Perú

Las niñas, niños y adolescentes venezolanos enfrentan diversas situaciones de vulnerabilidad que afectan el ejercicio de sus derechos y su bienestar. La pobreza, desprotección y discriminación que enfrentan ellos y sus familias afecta de forma importante su experiencia educativa, un componente importante de su desarrollo cognitivo y parte elemental de la vida de cualquier menor de edad.

La situación de la educación en Venezuela es muy poco clara dado que el gobierno dejó de publicar estadísticas educativas en el 2014. No obstante, el New York Times (2 de diciembre del 2019)¹⁷ da cuenta de su precaria situación. Debido a la crisis económica, muchas niñas, niños y adolescentes asisten al colegio con hambre o no asisten por la falta de alimentos, transporte y útiles escolares, y hay altas tasas de deserción de profesores a sus funciones. Un informe de la

17 Recuperado de Kurmanaev and Herrera (2019).

situación de la educación en Venezuela (PROVEA, 2019)¹⁸ denuncia cifras de matrícula oficiales falsas y contradictorias, el cierre de 848 colegios públicos y 447 colegios privados entre el 2017 y el 2018 (4% colegios menos), una cobertura de solo el 60% del programa de alimentación escolar y el abandono de funciones de aproximadamente 172,000 profesores. La Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (ENCOVI 2019-2020) en Venezuela da cuenta que el rezago escolar (escolares retrasados uno o más años) para las niñas, niños y adolescentes de 12 a 17 años ha aumentado de 19% para hombres y 14% para mujeres en el 2018 a 39% para hombres y 36% para mujeres en el 2019.

Así, las niñas, niños y adolescentes que llegan al Perú vienen de un sistema educativo colapsado. De acuerdo al último monitoreo realizado a finales del 2019, por la OIM (2020) en el puesto fronterizo de Tumbes, uno de cada tres niñas, niños y adolescentes migrantes de entre 3 y 17 años de edad no había sido inscrito en una escuela en el año escolar previo.

La población escolar peruana al 2019 se calcula en 8'137,895 escolares¹⁹, de los cuales el 1.1% (91,486) son escolares venezolanos. Lima y Callao agrupan al 29.1% de la población escolar nacional (2'367,993 escolares) de los cuales el 2.8% son venezolanos (65,995). El 51.6% de los escolares en Lima y Callao está en un colegio público dentro de los cuales el 4.3% de escolares son venezolanos. Dividido por género, el 54% de los escolares son mujeres y el 46% son hombres.

Los distritos con la mayor población escolar venezolana en orden son:

TABLA 6 Diez distritos con la mayor población escolar venezolana, 2019

Distrito	Población escolar total	Población escolar venezolana	Proporción
San Martín de Porres	148,249	7,198	4.86%
San Juan de Lurigancho	252,247	4,568	1.81%
Los Olivos	99,284	4,460	4.49%
Comas	131,972	4,255	3.22%
Chorrillos	83,459	3,774	4.52%
Callao	101,123	3,739	3.70%
San Juan de Miraflores	94,241	3,735	3.96%
Ate	157,644	3,376	2.14%
Lima	70,593	2,637	3.74%
Villa El Salvador	104,897	2,142	2.04%

Fuente: SIAGIE 2019; elaboración propia

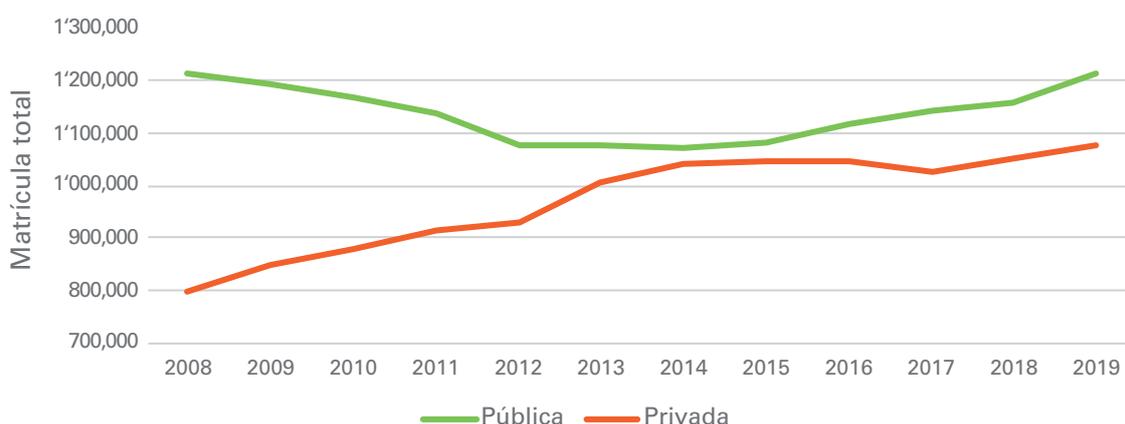
En el Perú, la oferta educativa es principalmente pública. Al 2019, a nivel nacional el 74.5% de la matrícula era en la escuela pública. En cambio, Lima y Callao concentran la mayor proporción de matrícula privada (47%) del país. La expansión de los programas educativos privados se ha dado en casi todos los distritos de la capital, pero se destaca en las periferias, donde la oferta pública no se

18 Debido a la falta de cifras oficiales, el informe de la situación de la educación se sustenta en el contraste de declaraciones oficiales y de actores o instituciones en diferentes medios de comunicación.

19 Información de SIAGIE al 2019.

ha expandido en la misma proporción, donde hay mayor concentración de pobreza y donde se ha dado el mayor incremento poblacional (Balarin, Kitmang, Ñopo & Rodríguez, 2018). Asimismo, tal como se ve en el gráfico siguiente, la matrícula al colegio público en Lima Metropolitana y Callao cayó desde el 2008 hasta el 2014, y se ha recuperado hasta 1'215,342 escolares en la educación básica regular en el 2019. La matrícula privada, en cambio, creció constantemente hasta el 2014, con 1'041,454 y al 2019 se mantuvo en 1'075,824 escolares.

GRÁFICO 2 Evolución de la matrícula escolar pública y privada en Lima y Callao



Fuente: ESCALE; elaboración propia

Las razones del estancamiento relativo de la matrícula pública y aumento de la privada no solo surgen de la poca oferta de servicios públicos y aumento de servicios privados, sino también por la demanda de las familias por la conveniencia que suponen las escuelas privadas sobre las públicas. Balarin (2016) identifica que las motivaciones de las familias pobres para matricular a sus hijos en una escuela privada son tres: de orden práctico, de orden académico y enfocadas en el bienestar de los niños. De orden práctico, dado que eligen los colegios por la cercanía y consideraciones de seguridad; de orden académico, dado que consideran que en la escuela pública hay más huelgas y menor compromiso con la educación; y de bienestar, dado que consideran que los colegios privados tienen menos alumnos por aula, una mayor atención al aprendizaje y una menor probabilidad de incidencias de *bullying*. Por otro lado, en los colegios públicos hay una alta heterogeneidad en el servicio educativo que refleja el alto grado de la segregación escolar socioeconómica (Balarin & Escudero, 2019). Esto causa que haya colegios públicos con mejores servicios de infraestructura y con alta demanda de matrícula y de familias con mejores ingresos, y colegios de zonas periféricas empobrecidos y con alumnos de familias con opciones limitadas por su condición socioeconómica. La gran mayoría de escolares venezolanos se encuentra en colegios públicos. En Lima y Callao, cuatro de cada cinco escolares venezolanos asisten a un colegio público, y uno de cada cinco al colegio privado.

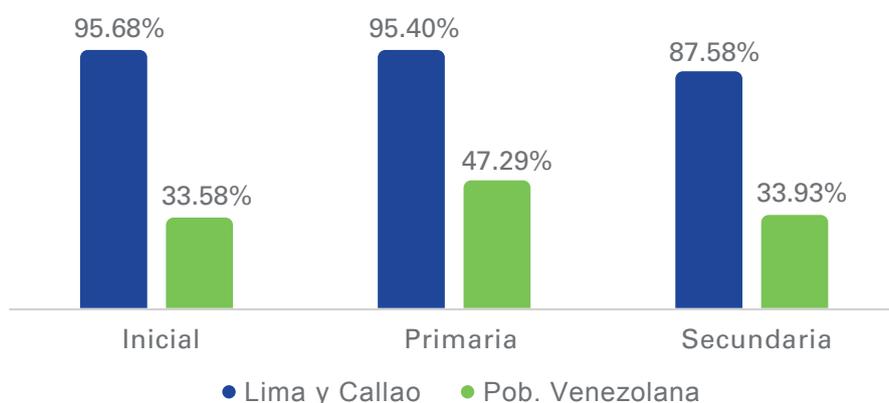
La proporción de escolares venezolanos en Lima y Callao es de 2.8%. Por niveles de escolaridad el porcentaje de escolares venezolanos en colegios públicos cambia. En inicial²⁰, el 5.5% de los matriculados son venezolanos, divididos en 42.7% hombres y 57.3% mujeres. En primaria, el 5.02% de la matrícula corresponde a venezolanos, divididos en 47.05% hombres y 52.95% mujeres.

20 Incluye Cuna, Jardín, Cuna-Jardín y Programa No Escolarizado.

Finalmente, en secundaria el 2.7% de los escolares son venezolanos, de los cuales 47.5% son hombres y 52.5% mujeres.

La matrícula escolar venezolana, por otro lado, se ha incrementado significativamente entre el 2018 y el 2019. De acuerdo con la ENPOVE de diciembre del 2018, tan solo el 38.2% de niñas, niños y adolescentes se encontraba estudiando en Lima y Callao. Asimismo, solo el 34.5% de los niños y adolescentes hombres va al colegio y el 42.1% de las niñas y adolescentes mujeres hacía lo mismo. El estudio de Blouin et al. (2019), encontró que aproximadamente un quinto (21%) de las familias venezolanas en Lima no ha logrado matricular en un centro de estudios a sus hijos/as o no tiene la intención de hacerlo²¹. Por niveles, en el 2018, la tasa neta de matrícula²² de la población venezolana fue de 33.6% en inicial, en primaria fue de 47.3% y en secundaria fue de 33.9% (Gráfico 3). En cambio, para el 2019, el 67.5% de la población venezolana de 3 a 17 años de edad de Lima Metropolitana y Callao acude a algún tipo de servicio educativo, según A.B. PRISMA (2020, p. 48). Por género, el 75.2% de las mujeres atendieron a un servicio educativo en el 2019, mientras que solo el 60.4% de los hombres hizo lo mismo²³. En comparación con la población escolar peruana la brecha es significativa. Como se observa en el Gráfico 3, la tasa neta de matrícula en inicial y primaria se acerca a una tasa universal en Lima y Callao y para secundaria se encuentra en 87.58%, pero es menos de la mitad en primaria y un tercio en inicial y secundaria para las niñas, niños y adolescentes venezolanos.

GRÁFICO 3 Tasa neta de matrícula 2018



Fuente: ESCALE y ENPOVE 2018; elaboración propia

A partir de la ENPOVE se identifica que una de las posibles causas de la no asistencia al colegio es haber llegado al Perú luego de las fechas de matrícula escolar e inicio de clases. En la ENPOVE se identifica que el 85% de los menores de 18 años en edad escolar que no van al colegio llegaron a partir del mes de abril del 2018²⁴. Además, barreras identificadas por el estudio de Blouin et al. (2019) para acceder a matrícula se vinculan con la dificultad de encontrar cupos y vacantes en las

21 El estudio aplicó encuestas, realizadas entre el 12 y el 27 de marzo de 2019.

22 Definición de tasa neta de matrícula: "Número de personas que están matriculados en un nivel (Inicial/Primaria/Secundaria) que se encuentran en el grupo de edades establecido para dicho nivel, expresado como porcentaje de la población total de dicho grupo de edades." ESCALE (2015, p. 1)

23 Cabe precisar que ambos estimados se han calculado de forma diferente. Para el 2018, se valió de la encuesta de noviembre y diciembre del 2018, usando como numerador la cantidad de menores de 18 años que declararon haber estado matriculados en el colegio, sobre la cantidad total de venezolanos menores de 18 años.

24 La ENPOVE se realizó entre noviembre y diciembre del 2018.

instituciones educativas, con la percepción de que los trámites son costosos y que las oficinas para realizarlos están lejos de donde viven. A esto, se suman las barreras vinculadas a la situación documentaria de la población migrante, como el no contar con los documentos de identidad o certificados de estudios requeridos para los procesos de matrícula. Una barrera adicional es la discrecionalidad con la que actúan los directores de las instituciones educativas, que exigen documentos diferentes a las familias migrantes, sin que haya uniformidad en los requerimientos. Otras barreras identificadas son la lejanía de los colegios, que implica que los padres no puedan llevar a sus hijos a la escuela (CLACSO, 2020).

Por otro lado, al igual que los venezolanos y venezolanas adultos que sufren de discriminación y xenofobia, las niñas, niños y adolescentes no escapan de dichos sucesos en el espacio escolar. En esta sección se expone la información de denuncias del Sistema Especializado en Reporte de Casos sobre Violencia Escolar (SISEVE) y su relación con la cantidad de escolares venezolanos en los colegios.

El SISEVE es el sistema del MINEDU para reportar casos de violencia en el ámbito escolar. Pese a que su sistema estadístico no permite identificar la nacionalidad del denunciante, se puede intuir una relación entre la cantidad de escolares venezolanos en un colegio y la cantidad de hechos de violencia reportada en el SISEVE. Identificando al 10% de colegios con la mayor proporción de estudiantes venezolanos, se compara las tasas de denuncias reportadas al SISEVE frente al promedio de colegios.

Para colegios públicos de secundaria, el promedio de denuncias en SISEVE del 10% con mayor proporción de escolares venezolanos es de 2.84 denuncia, mientras que la cantidad promedio de denuncias de todos los colegios secundarios es de 2.31. Para los colegios públicos de primaria, en el 10% de colegios con mayor proporción de escolares venezolanos la cantidad de denuncias promedio en SISEVE fue de 1.45 en el 2019, más que las 1.08 denuncias en SISEVE que hubo en promedio en los colegios de primaria.

La base de datos de SISEVE muestra que hay más denuncias en colegios con mayor concentración de venezolanos. No obstante, esta diferencia es pequeña y puede deberse a factores externos a la proporción o cantidad de escolares de origen venezolano. Puede deberse a que hay mayores concentraciones de venezolanos en colegios más grandes, que estén concentrados en zonas de pobreza e inseguridad y por ende más probabilidades de denuncia. Sin embargo, es indicativo de que hay actos de violencia y discriminación asociados a la presencia de la población venezolana, sea porque son víctimas o victimarios.

Otros patrones de discriminación escolar pero que no involucran a niñas, niños y adolescentes directamente es el acceso a la matrícula. De acuerdo al estudio de Blouin et al. (2019), las madres o padres venezolanos que van a matricular a sus hijos al colegio se enfrentan, en ciertos casos, a la resistencia de los directores a recibirlos y matricularlos. Para evitar la matrícula ponen trabas documentarias ilegales y otros impedimentos a discrecionalidad, dado que las normas no son claras. La discriminación y violencia que sufren las personas migrantes se expone también en la sección 'Contexto de la migración venezolana en el Perú' y se profundizará en el análisis de las entrevistas con familias, adolescentes, directores y docentes.

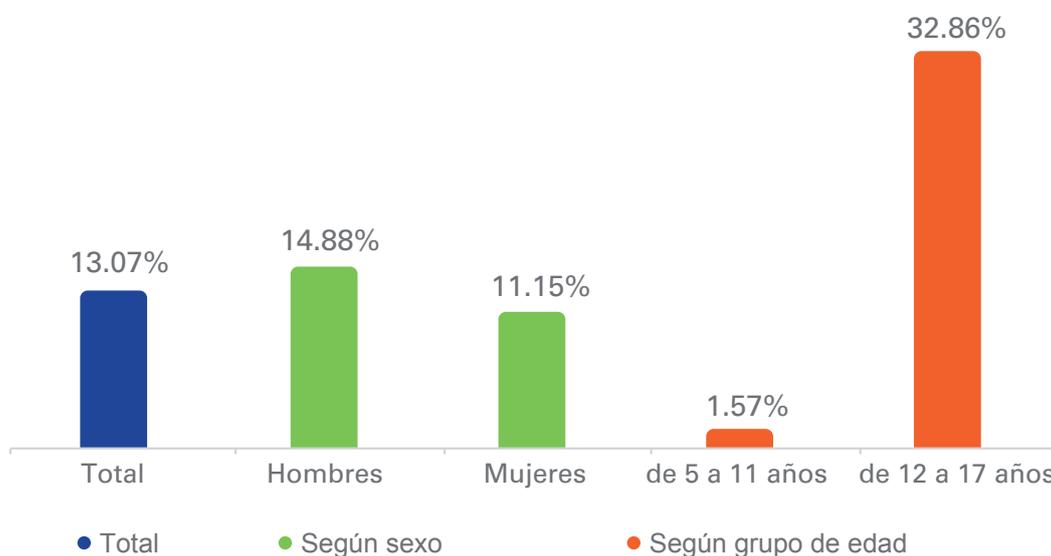
Trabajo infantil y adolescente

Como se ha mostrado párrafos arriba, muchos niños, niñas y especialmente adolescentes no están yendo al colegio. De acuerdo con un actor clave entrevistado, los adolescentes, específicamente, son requeridos por la familia para trabajar y ayudar a la economía familiar. La necesidad del trabajo adolescente es mayor en la etapa inicial del asentamiento de la familia en la capital. Una vez que la situación familiar se logra normalizar, las y los adolescentes tienen la oportunidad de retomar los estudios escolares²⁵.

Los principales trabajos que realizan son la venta ambulante, asistencia en pequeños negocios, mesero, entre otros. No obstante, de acuerdo con un actor clave entrevistado, la asignación del trabajo a los y las adolescentes también tiene una carga de género. A los hombres se les suele asignar el trabajo ambulante fuera de casa, mientras que a las mujeres se les asignaría el trabajo doméstico dentro de casa, como el cuidado de los hermanos menores²⁶.

Según datos de la ENPOVE, el 13.07% de niñas, niños y adolescentes de entre 5 y 17 años de edad realiza algún tipo de labor remunerada, el 14.9% de los niños y 11.15% de las niñas. De ellos, la mayoría son adolescentes (casi un tercio de niñas, niños y adolescentes de entre 12 y 17 años trabaja) y tan solo el 1.6% de los niños y niñas entre 5 y 11 años trabaja (Gráfico 4). Adicionalmente, cabe mencionar que el 47.4% de las niñas y niños de 5 a 17 años y el 39% de adolescentes entre 12 y 17 años no estudian ni trabajan.

GRÁFICO 4 **Porcentaje de niñas, niños y adolescentes entre 5 y 17 años que trabajan**



Fuente: ENPOVE 2018; elaboración propia

25 Entrevista a actor clave 6.

26 Entrevista a actor clave 4.



IV. LA RESPUESTA DEL ESTADO PERUANO FRENTE A LA MIGRACIÓN VENEZOLANA

Las acciones puestas en marcha por el Estado peruano en materia de inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos se enmarcan y están influenciadas por las políticas migratorias de orden más general que discutimos a continuación.

4.1. La evolución de la política migratoria

Desde inicios de la década pasada, en el Perú se empieza a generar una serie de iniciativas normativas y mecanismos con el fin de contar con un enfoque multisectorial en la gestión migratoria. El 2011 se crea la “Mesa de Trabajo Intersectorial para la Gestión Migratoria” (MTIGM), Comisión Multisectorial Permanente adscrita y liderada por el Ministerio de Relaciones Exteriores (Cancillería). La MTIGM está encargada de coordinar, evaluar, proponer, priorizar y supervisar políticas y acciones vinculadas a la gestión integral migratoria²⁷. Es desde esta instancia que se formula y promueve la aprobación de una Política Nacional Migratoria (PNM), que en abril del 2017 es finalmente aprobada para el periodo 2017-2025, con la finalidad de garantizar “una eficiente articulación interinstitucional e intergubernamental de la gestión migratoria” y permitir organizar a la administración pública “en todos sus esfuerzos en la protección de los derechos humanos de las personas migrantes y sus familiares”²⁸.

La PNM establece objetivos y lineamientos en torno a cuatro ejes temáticos de trabajo de la MTIGM: (i) peruanos y peruanas con voluntad de migrar; (ii) población peruana que vive en el exterior; (iii) connacionales que retornan al Perú; y (iv) población extranjera que ha escogido al Perú como un país de tránsito o de destino. Según un actor clave entrevistado, si bien existían dichos ejes, la MTIGM había priorizado desde su creación el eje enfocado en los peruanos y peruanas que viven en el exterior, dado que representaban una cifra estimada de 3'000,000 de personas, con 1'074,000 identificados con DNI²⁹. Así, cobraba sentido que sea la Cancillería la instancia encargada de tener la presidencia y secretaría técnica de la MTIGM.

Por otro lado, en enero del 2017 se emite el Decreto Legislativo N° 1350, que modifica el marco normativo de MIGRACIONES y deroga la anterior Ley de Extranjería, con lo que se establece una nueva regulación para el ingreso de personas extranjeras al país, su permanencia y residencia, así como la emisión de documentos de identidad para extranjeros. Este instrumento legal incorpora nuevos principios de protección al migrante y grupos vulnerables como el respeto a los derechos fundamentales, la integración del migrante, la unidad migratoria familiar, el interés superior del niño y adolescente, la no criminalización de la migración irregular, la no discriminación y la formalización migratoria. Además de reconocer a grupos en situaciones de vulnerabilidad, se crea la calidad migratoria humanitaria, condición otorgada por el Estado peruano al extranjero que “encontrándose en territorio nacional y sin reunir los requisitos para acceder a la condición de asilado o refugiado, se encuentra en situación de gran vulnerabilidad o peligro de vida en caso de abandono del territorio

27 Decreto Supremo N° 067-2011-PCM.

28 Decreto Supremo N° 015-2017-RE.

29 Entrevista a actor clave 8.

peruano” y permite la permanencia en el territorio y realización de actividades lucrativas durante 183 días (Art. 29)³⁰. Este DL generó el marco de acción para la Oficina de MIGRACIONES en Tumbes en su atención a personas migrantes venezolanas en el Centro Binacional de Atención Fronteriza (CEBAF Tumbes), lugar donde la población migrante realiza los respectivos trámites migratorios para ingresar legalmente al Perú (PRISMA, 2020).

Así, si bien en el contexto de un creciente ingreso de migrantes venezolanos al país entre el 2016 y el 2017 se contaba ya con un marco normativo de protección de los derechos de las personas migrantes extranjeras, surge la necesidad de establecer nuevas medidas normativas como respuesta para acoger a esta población y regularizar su estatus migratorio en el marco de una política inicial de “puertas abiertas” del gobierno peruano. De este modo, en enero del 2017 se aprueban lineamientos para el otorgamiento del Permiso Temporal de Permanencia (PTP) para las personas de nacionalidad venezolana que hayan ingresado a territorio peruano hasta antes del 2 de diciembre del 2016³¹. Esta misma medida se establece en julio del 2017 para personas venezolanas que hayan ingresado al país antes del 1 de agosto³² y en enero del 2018 se aprueban lineamientos que extienden la entrega del PTP a personas venezolanas que ingresen al país hasta diciembre de dicho año³³.

Sin embargo, desde mediados del 2018, se empieza a observar un viraje en la política migratoria con respecto al ingreso de la población venezolana al país, aunque se mantienen las garantías a la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Primero, los lineamientos aprobados a inicios de año son modificados en agosto para acortar la fecha límite de ingreso al territorio y realización del trámite del PTP al 31 de octubre³⁴. Posteriormente, a días de dicha modificación, MIGRACIONES emite una resolución que establece la exigencia de presentación de pasaporte vigente a personas venezolanas para efectos del control migratorio de ingreso al territorio nacional³⁵, lo que sin embargo es acompañado por medidas de excepción para menores de 18 años, para reunificación con el núcleo familiar y para población en extrema vulnerabilidad, casos en los cuales solo se exigía una cédula de identidad. Finalmente, en junio del 2019, el mismo ente establece que, para efectos del control migratorio, se empiece a requerir la presentación de la denominada “visa humanitaria” a personas de nacionalidad extranjera que busquen ingresar al país, pero se continúa con las mismas medidas de excepción para garantizar la protección de los derechos del niño³⁶. Como se indicó previamente, este requerimiento ha llevado a que el ingreso irregular de personas venezolanas al territorio nacional se incremente significativamente.

El viraje en la política migratoria dirigida a la población venezolana obedeció a un cambio de enfoque que priorizó consideraciones en materia de seguridad y orden interno. Entre las razones que llevaron al establecimiento de medidas más estrictas se encuentran la falta de mecanismos de

30 Otros instrumentos normativos que complementaron este marco fueron (i) el reglamento del DL N° 1350, emitido en marzo del 2017, que establece que el acceso a salud, educación y a programas y servicios sociales por parte de la población extranjera están a cargo del MINSA, MINEDU y MIMP, y reconocer una calidad migratoria especial para niñas, niños y adolescentes no acompañados, y (ii) la Ley N° 2789, Ley del Refugiado, y su reglamento, que desde el 2003 regulan el ingreso, el reconocimiento y las relaciones jurídicas del Estado con la persona refugiada, cuya gestión es llevada a cabo por Cancillería.

31 Decreto Supremo N° 002-2017.

32 Decreto Supremo N° 023-2017.

33 Decreto Supremo N° 001-2018.

34 Decreto Supremo N° 007-2018.

35 Resolución de Superintendencia N° 000270-2018-MIGRACIONES.

36 Resolución de Superintendencia N° 000177-2019-MIGRACIONES.

seguridad en los documentos de identidad venezolanos –en un contexto de mediatización de casos de delincuencia en Lima Metropolitana que involucraban a ciudadanos venezolanos–, así como el gran número de población venezolana que para entonces se encontraba en el país (PRISMA, 2020). Este viraje ha sido criticado por entidades estatales como la Defensoría del Pueblo e instituciones como Amnistía Internacional; la primera de ellas incluso ha denunciado públicamente que dicho viraje sea acompañado por medidas como la creación de una brigada especial de la policía para delitos cometidos por extranjeros, lo cual consideró que agravaba la xenofobia dirigida a la población venezolana.

Según las entrevistas realizadas, fue la información revelada por estudios como la ENPOVE y los reportes de MIGRACIONES sobre la intención de esta numerosa población extranjera de quedarse en el país lo que llevó tanto al reconocimiento de la necesidad de establecer políticas de integración dirigida a dicha población, como también a la insostenibilidad de continuar con una política de “puertas abiertas”.

De esos estudios, hemos visto lo siguiente: que el 95% de los venezolanos dice que se vienen a quedar en el Perú. Entonces, las políticas peruanas han tenido que cambiar [...], porque ya no necesitamos [brindar] ayuda humanitaria, o para decírselo de una manera expresiva, carpas y frazadas. Eso no es. Ahora tenemos una migración que ha venido a quedarse, que tenemos que incorporar a la vida peruana. [...] Los mismos derechos que tenemos nosotros como peruanos los tienen esas personas, salvo votar, y tenemos que incorporarlos. Entonces, para incorporarlos, [...] la política ha sido eso. Hemos frenado. [...] El Perú tiene necesidades muy grandes que cubrir y ahora tenemos que cubrir de golpe y porrazo [a esta nueva población].

(Entrevista a actor clave 8)

Según este mismo entrevistado, el principal mecanismo que se viene promoviendo desde dicho sector para integrar a la población venezolana es la regularización de su estatus migratorio por medio de la emisión de documentos como el Carné de Extranjería, de modo que puedan acceder a mejores oportunidades laborales y servicios. La implementación de dicho mecanismo ha encontrado facilidades al estar contemplado en el marco normativo vigente de MIGRACIONES.

¿Y qué está haciendo el gobierno? [...] Estamos regularizando. A los que tenían Permiso Temporal de Permanencia, que se creó especialmente para los venezolanos, se les está dando carnet de extranjería con la calidad migratoria especial. [...] Entonces, MIGRACIONES, ¿qué es lo que está haciendo? Le está cambiando estos 325 000 de PTP, les está dando carnet de extranjería con la visa humanitaria. Ya les ha cambiado a 95 000. Ahora, el PTP les permite trabajar y ser solicitante de asilo también. Eso es el papel, pero en la práctica qué pasa. El empleador, si tú no tienes tu carnet de extranjería, no existes. No te contrato ni nada. Entonces ahora estamos justamente en eso y ahorita estamos con MIGRACIONES ya haciendo todos los trámites para poder darles ya carnet con la visa humanitaria. O sea, le vamos a dar calidad migratoria humanitaria, carnet de extranjería y la persona ya puede trabajar [...].

(Entrevista a actor clave 8)

Otra medida promovida desde la MTIGM ha sido la de la promoción y gestión del reconocimiento y validación de títulos universitarios de la población venezolana, la cual ha encontrado cierto nivel de oposición por parte de los colegios profesionales peruanos.

Hasta el momento, pareciera que desde la MTIGM la regularización documentaria y la validación de títulos son las únicas medidas de integración dirigidas de manera específica a la población venezolana asentada en el país. Esto puede deberse al hecho de que el liderazgo de la Mesa está en manos de Cancillería, cuyo rol tradicional ha estado más vinculado a atender las necesidades de los peruanos en el extranjero. Varios actores entrevistados coinciden en que uno de los problemas se relaciona con que las autoridades con poder de decisión, de cada sector, no asisten a las reuniones de la comisión multisectorial. Así, surgen cuestionamientos sobre qué instancia debería liderar la MTIGM. En la actualidad la magnitud de la migración extranjera hacia el Perú pareciera requerir un nuevo manejo desde una instancia de mayor nivel en el poder ejecutivo—como, por ejemplo, la Presidencia del Consejo de Ministros—, y con el liderazgo para convocar a todos los sectores vinculados con la provisión de una respuesta integral orientada a la atención e integración de la población migrante extranjera en el Perú.

Los funcionarios públicos entrevistados en las distintas instancias resaltaron, sin embargo, que el desarrollo de una estrategia dirigida explícitamente a favorecer a la población venezolana sería inviable pues representa un tema “políticamente incorrecto” o de controversia para la opinión pública. En la actualidad, toda estrategia que busque favorecer a la población venezolana debe promocionarse como algo dirigido tanto a peruanos como a venezolanos. Esta situación ha llevado a que instituciones como la Defensoría del Pueblo hayan llamado la atención, a través de pronunciamientos públicos, sobre la ausencia de una respuesta integral y coherente por parte del Estado en relación a la población venezolana asentada en el país. Como señala un actor clave entrevistado, el Estado peruano “no tiene una política porque no la quiere tener”³⁷.

4.2. Intervenciones de organizaciones de la cooperación internacional y las ONG

Es importante resaltar el rol desempeñado por las agencias de cooperación internacional y las organizaciones no gubernamentales (ONG) de la sociedad civil en la atención humanitaria y acogida a las personas migrantes que ingresaron al país en condiciones de vulnerabilidad y como apoyo para su inclusión educativa.

En el ámbito de la asistencia humanitaria, las acciones de estas instancias se han concentrado en torno al CEBAF-Tumbes. Actores como ACNUR, OIM, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Plan Internacional y Save the Children se instalaron en la frontera para realizar intervenciones de apoyo alimentario, atención psicoemocional para niñas, niños y adolescentes, apoyo para pernoctar, orientación, entre otros, además de brindar apoyo en términos de recursos humanos, logísticos e incluso financieros, a las instituciones públicas que implementan acciones en dicha zona (PRISMA, 2020). Asimismo, estas organizaciones conformaron una mesa de coordinación

37 Entrevista a actor clave 5.

interinstitucional en el CEBAF-Tumbes junto a instituciones del Estado como el Gobierno Regional de Tumbes, la municipalidad provincial, la Oficina de MIGRACIONES, la Defensoría del Pueblo y el Centro de Emergencia Mujer (CEM). La mesa ha permitido el intercambio de información y la articulación entre dichas instituciones en torno a las acciones desplegadas en campo para atender a las familias venezolanas migrantes, en sus distintas oleadas de ingreso por dicha frontera (PRISMA, 2020).

Por otro lado, Unión Venezolana constituye la principal ONG de la comunidad inmigrante venezolana que realiza actividades de apoyo a familias migrantes venezolanas en situación de vulnerabilidad, asentadas en la capital. Esta organización se ha convertido en un aliado estratégico de distintas instituciones públicas y del sector de organizaciones no lucrativas y no gubernamentales que atienden la problemática migratoria. Además, en sus oficinas reciben diariamente a una gran cantidad de ciudadanos venezolanos, a quienes brindan orientación sobre temas como la regularización del estatus migratorio y el acceso al sistema educativo, servicios de salud y mercado laboral.

Es importante mencionar también las iniciativas que vienen desarrollando organizaciones no gubernamentales y de cooperación internacional para atender la inclusión educativa. Cabe mencionar a ACNUR y RET International, que han implementado diversas estrategias que atienden tanto a las niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados venezolanos que han accedido al servicio educativo, como a aquellos que no lo han hecho hasta el momento. Ambas, son instituciones que abrieron oficinas en Perú como resultado de la coyuntura de migración internacional y la situación de refugiados y migrantes en situación vulnerable.

En primer lugar, como se señaló previamente, ACNUR ha llevado a cabo proyectos enfocados a tratar temas de convivencia e interculturalidad en las escuelas dada la creciente presencia de población extranjera. RET International, por otro lado, ha liderado un proyecto de educación no formal en el marco de la estrategia internacional "*Education Cannot Wait*" (ECW). Este se llevó a cabo entre los meses de diciembre del 2019 y marzo del 2020 en los distritos de Lima Sur (Villa El Salvador, Villa María del Triunfo, Chorrillos y San Juan de Miraflores) y buscó generar un espacio de transición para niñas, niños y adolescentes que no pudieron ser matriculados en el año escolar en curso, para lo cual les brinda oportunidades de desarrollo o fortalecimiento de competencias en temas de comunicación, matemáticas, habilidades socioemocionales, e incluso técnico-productivas. El proyecto tiene por objetivo llegar a 10,000 niños o sus familias con información sobre las oportunidades de acceso al sistema educativo público, por ejemplo, a través de Lima Aprende, y llegar a 1,000 niñas, niños y adolescentes que hayan participado en el programa, entre extranjeros y peruanos.

Finalmente, UNICEF, dentro de su marco de cooperación 2017-2021 con el Estado peruano, viene desarrollando intervenciones en San Martín de Porres y Carabaylo, dada la alta concentración de población migrante venezolana en estos distritos. Por ejemplo, en convenio con la ONG Alternativa, llevó a cabo entre julio y diciembre del 2019 capacitaciones a docentes y talleres de convivencia y no discriminación con familias peruanas y venezolanas de 51 instituciones educativas (IIEE) de San Martín de Porres. Además, ha venido realizando una labor de acompañamiento de las políticas públicas del sector educación a través de asistencia técnica y la promoción del acceso de niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros a servicios, a nivel del marco normativo y los cambios requeridos en este.

4.3. La respuesta del Estado peruano frente a la demanda de inclusión educativa de la población migrante

En el Perú, el Decreto Legislativo N° 1350, Ley de Migraciones, reconoce el acceso a la educación como un derecho de las personas migrantes, y en su Reglamento encarga al MINEDU la expedición de normas y medidas necesarias para garantizar este derecho, las cuales podrán ser aplicadas a todo migrante con independencia de su situación migratoria (artículo 8) (Blouin et al., 2019, p. 32). Sin embargo, el gran influxo de migrantes –sobre todo venezolanos– en los últimos años, ha dado lugar a que la capacidad de respuesta del Estado peruano se vea sobrepasada, a tal punto que han comenzado a surgir problemas en cuanto a la garantía y protección del derecho a la educación, así como de otros derechos tales como la salud y el trabajo, garantizados por la misma Ley (Blouin et al., 2019, p. 14).

Entre los entrevistados hubo un consenso con respecto a que hasta el 2018 no existió ninguna estrategia coordinada desde el Estado para atender la problemática educativa relacionada a la población migrante. Según un actor clave entrevistado, el rol del MINEDU con respecto a niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos encontró dificultades en un inicio, principalmente relacionadas a resistencias al interior del sector para tratar de manera explícita un tema tan públicamente controvertido³⁸.

Previsiones normativas para facilitar la incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros al sistema educativo peruano

Si bien hasta el momento de realización de este estudio el MINEDU no había asumido una estrategia integral y/o explícita para la inclusión educativa de migrantes, desde fines del 2018 se empieza a tomar acciones para atender las problemáticas que se estaban identificando en cuanto a la garantía del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos.

Así, por ejemplo, desde las oficinas del Viceministerio de Gestión Institucional del MINEDU se hicieron cambios en el marco normativo para facilitar el acceso de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo. Esto se concretó primero en la publicación de una norma de matrícula para el 2019³⁹ que adecuó los procedimientos de matrícula a la realidad documentaria de la población migrante venezolana. Dicha norma, que hasta entonces requería de DNI, partida de nacimiento o pasaporte para acreditar la identidad del estudiante y efectuar su matrícula, permitió que las escuelas puedan registrar a niñas, niños y adolescentes extranjeros en el SIAGIE si estos contaban con cualquier otro documento de identidad reconocido por las autoridades migratorias competentes. Para ello, se coordinó también con la Unidad de Informática del MINEDU, con el fin de que la plataforma digital SIAGIE permita la matrícula de niñas, niños y adolescentes que no contaran con documentos de identidad nacionales o pasaporte, o incluso ningún documento regular, a través de la generación de un código de estudiante. Sobre esto último, un actor clave entrevistado agrega sobre la población extranjera indocumentada que:

38 Entrevista a actor clave 1.

39 Norma Técnica denominada “Norma que regula la matrícula escolar y traslado en las instituciones educativas y programas de Educación Básica”, aprobada mediante Resolución Ministerial N° 665-2018-MINEDU el 4 de diciembre del 2018.

Como el sector Educación es garantista y no puede impedir el acceso, en todos los casos se plantea que, si no se cuenta con los documentos en ese momento, se puede presentar una declaración jurada, donde se declare cuáles son los datos del menor, te hagas responsable de esta información y te comprometas a regularizarla en un plazo determinado que se establece de 45 días. Pero si no se regulariza en 45 días, no es que pierdas la matrícula. En todos los casos se busca que el estudiante permanezca.

(Entrevista a actor clave 1)

El MINEDU ha respondido también al problema de la falta de certificados oficiales y apostillados para acreditar estudios de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos realizando modificaciones a la norma de evaluación. Uno de los actores clave entrevistados señaló que las pruebas de ubicación que se aplican en estos casos estaban reguladas por una norma antigua que “está diseñada básicamente para atender una población peruana con edad extraescolar, con discapacidad, que no encontraban vacantes, con estudiantes que al mismo tiempo trabajaban y migraban de una región a otra”⁴⁰. Así, no contenía las adecuaciones para facilitar la ubicación de grado de la población estudiantil extranjera. Sobre este punto, en el marco de la implementación del nuevo Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), MINEDU aprobó en abril del 2020 la “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica”⁴¹ con la finalidad de (i) aclarar que la prueba de ubicación se aplica a aquellos estudiantes que no cuentan con los requisitos necesarios para la convalidación o revalidación de estudios, como puede ser el caso de algunas niñas, niños y adolescentes extranjeros, y (ii) establecer temáticas o competencias a ser evaluadas por grado en dicha prueba, que especifiquen las adecuaciones que se harían en el caso de niñas, niños y adolescentes extranjeros, como la evaluación de aprendizajes generales y/o temáticas mundiales.

Sin bien la publicación de la norma de matrícula para el 2019 y la norma de la evaluación en el 2020 responden a problemas identificados por el sector y representan avances importantes para la incorporación de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos en el sistema escolar, ambas llegan mucho después del asentamiento de familias venezolanas y su consiguiente búsqueda de vacantes en escuelas. En dicho sentido, como veremos en las siguientes secciones, la poca claridad de la normativa vigente de años anteriores respecto a los procesos de matrícula a seguir por las IIEE, en el caso de niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros vulnerables, generó distintas dificultades para el acceso de estos al sistema escolar.

Inicialmente el MINEDU tuvo previsto también desarrollar una Prueba Diagnóstica de Ubicación (PDU) hacia abril del 2019, con el objetivo de estandarizar criterios de evaluación y garantizar el acceso al servicio público de educación en Lima Metropolitana, pero la iniciativa fue cancelada (Banco Mundial, 2019; Blouin et al., 2019). Según un entrevistado⁴², la idea de introducir una prueba única buscaba, también, sincerar la demanda por vacantes para afinar un pedido de presupuesto para una estrategia dirigida a niñas, niños y adolescentes fuera de la escuela, Lima Aprende.

40 Entrevista a actor clave 1.

41 Documento normativo denominado “Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica”, aprobada mediante Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU el 26 de abril del 2020.

42 Entrevista Equipo Lima Aprende.

Una primera dificultad que enfrentó la implementación de la PDU fue su incompatibilidad con la norma de evaluación hasta entonces vigente, que le daba la responsabilidad a las propias escuelas para aplicar las pruebas de ubicación. Así, la ejecución de la prueba requería primero de la habilitación de una excepción por parte del ente rector. Funcionarios al interior del MINEDU se resistieron a dicha posibilidad debido a las dificultades que –sostenían– traería el comunicar públicamente la existencia de una intervención del sector, dirigida específicamente a población extranjera, en vista del carácter políticamente controversial de ello, así como las posibles respuestas negativas que recibirían por parte de los directores de escuela. Esto llevó a que se descartara la iniciativa. Hasta el momento, son las propias escuelas las encargadas de administrar una prueba de entrada para determinar el grado al que los estudiantes deben ir y, como se señaló, se planea aprobar una norma de evaluación que aclare pautas para la aplicación de dichas pruebas a extranjeros.

Por otro lado, hasta el momento, el MINEDU no ha puesto en marcha iniciativas integrales orientadas explícitamente a facilitar la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes migrantes bajo un enfoque de interculturalidad y convivencia escolar. Según un actor clave entrevistado, el tema es abordado de manera general cuando se trata la discriminación en las escuelas.

Ello va en la línea de un argumento planteado por un funcionario entrevistado con respecto a la actuación del MINEDU en el tratamiento de la integración intercultural de población extranjera:

Si realmente esto podría ser un problema como muy específico de xenofobia, de repente [se tendría que] trabajar de la mano de la cooperación porque, la verdad, que [del lado del Ministerio] no se cuenta con muchas herramientas, [...] algún instrumento específico para abordarlo con las escuelas que tuvieran ese problema como el más importante digamos. [Habría que] darle algunas herramientas a los directores para que pudieran trabajar este tema, ¿no?
(Entrevista a actor clave 1)

Sin embargo, en el 2020, el sector, buscando atender el tema del bienestar de los estudiantes extranjeros, planteó que la plataforma digital SISEVE permita que los extranjeros puedan realizar reportes de casos de violencia escolar: “a partir de este año ya no necesitan tener un DNI; puede ser hasta sin ningún documento” (Entrevista Equipo Lima Aprende). Ello permitirá que casos de violencia escolar que involucren a niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos empiecen a ser más visibilizados.

La estrategia Lima Aprende, ni un niño sin estudiar

En el 2019, el MINEDU y la DRELM anunciaron el inicio de la campaña “Lima Aprende, ni un niño sin estudiar”, que busca garantizar la inclusión en el sistema educativo peruano de las niñas, niños y adolescentes que no hayan logrado matricularse al inicio del año escolar. La estrategia fue resultado de las coordinaciones que iniciaron diversas oficinas del MINEDU –principalmente al interior del Viceministerio de Gestión Institucional–, y la DRELM, a fines del 2018 con el fin de desarrollar un Plan de Acción para la atención de la brecha en el servicio educativo a favor de la población migrante y refugiada venezolana. Así la DRELM asume el liderazgo de Lima Aprende.

Lima Aprende cuenta con tres componentes: el cierre de la brecha de matrícula por medio de la generación de vacantes, la gestión de los aprendizajes y la convivencia escolar. La estrategia se focalizó en Lima Metropolitana debido a la urgencia de atender los problemas en torno a la cobertura y disponibilidad de vacantes en las IIEE que había empezado a generar la concentración de población migrante venezolana asentada en la capital. Entre las instituciones aliadas de la estrategia, durante el 2019, se encontraron diversos organismos de cooperación internacional, como RET International, UNICEF, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Plan Internacional y ACNUR, entre otros.

El equipo encargado de la estrategia fue conformado en febrero del 2019 y tuvo como objetivo la atención de la brecha identificada a inicios de dicho año en la oferta de educación inicial y primaria en Lima Metropolitana. A partir del cruce de información obtenida a través de MIGRACIONES y del SIAGIE, se estimó que la brecha se encontraba en 14,000 niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos que no asistían a la escuela, de los cuales 10,000 correspondían a los niveles inicial y primaria⁴³.

Sin embargo, es recién en mayo del 2019 que el MINEDU aprueba una modificación presupuestaria al interior del pliego⁴⁴ para habilitar más de 17'000,000 soles al financiamiento de sus actividades. Dada la tardía habilitación de recursos y el consecuente desfase con una norma que indica que las IIEE solo pueden realizar matrículas extemporáneas hasta 45 días después de iniciado el año escolar, el plan de trabajo de Lima Aprende tuvo que actualizar su calendario y realizar las gestiones para iniciar un nuevo año escolar un mes después, en junio del mismo año, programado a concluir en febrero del 2020.

Así, se abrieron 10,880 vacantes en 113 IIEE de Lima Metropolitana⁴⁵, de las cuales 34 eran de nivel primaria y 79 de nivel inicial. La selección de las escuelas fue resultado de un proceso de focalización y consulta directa a las escuelas, que se llevó a cabo junto a las UGEL de Lima. Por un lado, el criterio inicial fue la disponibilidad de infraestructura. De este modo, se buscó incluir a las escuelas que contaba con aulas disponibles en el turno de la mañana y aquellas que hasta el momento no habían implementado el turno de la tarde. También, se buscó que la asignación de vacantes adicionales por UGEL vaya en función del comportamiento previo de la matrícula de niñas, niños y adolescentes venezolanos en cada jurisdicción, obtenido a través del SIAGIE, esto es, que responda a un estudio de demanda potencial. La distribución de las vacantes se puede ver en la siguiente tabla.

43 Entrevista con equipo de Lima Aprende.

44 Resolución de Secretaría General 083-2019-MINEDU, 14 de mayo del 2019.

45 En entrevista con el equipo encargado de Lima Aprende, se resaltó el carácter limitado de dicho número de escuelas para la intervención del 2019, en relación con el total aproximado de 2,000 escuelas públicas a nivel de Lima Metropolitana.

TABLA 7 **Cantidad de IIEE focalizadas por Lima Aprende 2019**

UGEL	Inicial	Primaria	Total
UGEL 01 San Juan de Miraflores	13	5	18
UGEL 02 Rímac	19	5	24
UGEL 03 Breña	3	1	4
UGEL 04 Comas	10	6	16
UGEL 05 San Juan de Lurigancho	8	4	12
UGEL 06 Ate	21	4	25
UGEL 07 San Borja	5	9	14
Total general	79	34	113

Fuente: Equipo Lima Aprende (DRELM); elaboración propia

El proceso de consulta a los directores de las IIEE preseleccionadas sobre el ingreso de sus instituciones a la estrategia incluyó el ofrecimiento de un paquete de beneficios. Este consistía en el ingreso de nuevo personal docente, de auxiliares de educación inicial, y el financiamiento a una plaza de subdirector en caso fuera necesario⁴⁶, esto es, todo aquello que requerían las nuevas aulas para operar. Por otro lado, las UGEL recibieron presupuesto para contratar personal de limpieza y guardianía en las escuelas Lima Aprende. A ello se agregaba la asistencia de las instituciones aliadas a la estrategia (capacitaciones, donaciones, etc.). Según el equipo de Lima Aprende, este paquete de beneficios resultó especialmente atractivo para las escuelas más pequeñas, cuyos directivos veían al programa como una oportunidad para ampliar su cobertura y recibir mayores recursos: “muchos de ellos tenían todo el tiempo alta demanda, estaban todo el tiempo pidiendo más vacantes, y vieron en Lima Aprende una oportunidad para crecer”⁴⁷. Por el contrario, colegios grandes, especialmente aquellos emblemáticos o que contaban con jornada escolar completa, solían declinar su inclusión en el programa.

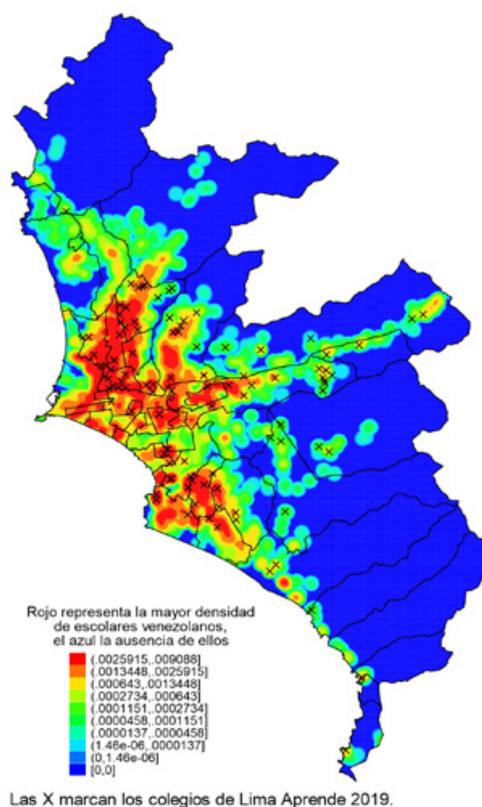
El mayor número de instituciones educativas con el programa Lima Aprende en el 2019 se encuentra en la UGEL 06 - Ate, que comprende los distritos de Cieneguilla, La Molina, Ate, Santa Anita, Lurigancho y Chaclacayo, con 25 instituciones. La segunda es la UGEL - Rímac, que abarca los distritos de Rímac, Independencia, San Martín de Porres y Los Olivos, con 24 instituciones. En tercer lugar se encuentra la UGEL 01 - San Juan de Lurigancho, que agrupa a todos los distritos del Sur de Lima, como San Juan de Miraflores, Villa María del Triunfo, Villa el Salvador y distritos de la zona de balnearios, con 18 instituciones focalizadas por Lima Aprende.

La distribución geográfica de los colegios de Lima Aprende se observa en el mapa de calor que acompaña este párrafo (el color rojo muestra la concentración de la población escolar total venezolana en Lima y Callao del 2019 y las “X” marcan la ubicación de los colegios de Lima Aprende). Se observa en los distritos de Lima Norte que los colegios se ubican en zonas de bastante matrícula de escolares venezolanos. En cambio, en Lima Este los colegios parecen concentrarse en las afueras de los distritos. En Lima Sur se aprecia una menor densidad de colegios de Lima Aprende.

46 S/10'000,000 del total de S/17'000,000 estuvieron destinados a financiar plazas docentes, de auxiliares de educación para el nivel inicial, y de subdirectores.

47 Entrevista con equipo de Lima Aprende.

Mapa de calor de la cantidad de escolares venezolanos en colegios de Lima y Callao y colegios de Lima Aprende 2019



Mapa de calor a partir de la estimación Kernel de la función de densidad

Fuente: SIAGIE, Lima Aprende, ESCALE

Elaboración propia

En cuanto al componente de cierre de brechas, Lima Aprende dio inicio al nuevo año escolar el 10 de junio del 2019 con el mismo currículo de un año regular. En la mayoría de casos, el programa funcionó durante el turno tarde y con la apertura de aulas solo en los grados en los que la escuela había recibido demanda en el proceso de matrícula abierto a mitad de año⁴⁸. Como se mencionó, el programa habilitó 10,880 vacantes y 401 aulas en inicial y primaria con el fin de atender principalmente a la demanda adicional de vacantes para niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados –aunque el programa buscaba incorporar a todo niño o niña que no había podido ser incorporado al sistema educativo. Según un funcionario entrevistado, el proceso que las familias tenían que seguir para matricular a sus hijos en el año escolar Lima Aprende partía de la consulta a la página web del programa, donde era publicada la lista de colegios por cada distrito, así como las vacantes disponibles en cada uno de ellos⁴⁹. Luego de identificar una escuela, el padre de familia o tutor debía acercarse al colegio para solicitar la vacante, donde se le realizaba una prueba al menor de edad para ubicarlo en el grado correspondiente. Así también, el personal de las escuelas fue capacitado para recibir y orientar a las familias en el proceso de matrícula. En este sentido, el programa jugó un rol en facilitar la matrícula para las familias que buscaban una vacante en una escuela Lima Aprende, un proceso que es normalmente caracterizado por ser engorroso para las familias peruanas.

48 Ello también llevó a que el tamaño de las aulas que se habilitaron sea bastante heterogéneo: mientras algunas IIEE llegaron a abrir aulas hasta de 40 estudiantes en un grado, otras solo pudieron abrir aulas con 10 estudiantes.

49 Entrevista con equipo Lima Aprende.

Sin embargo, a pesar de estas facilidades, solo 6,073 de las 10,000 vacantes fueron cubiertas y, para sorpresa del equipo gestor, 3,079 estudiantes matriculados fueron de nacionalidad peruana⁵⁰, y solo 2,835 de nacionalidad venezolana y 159 de otras nacionalidades, lo cual implicó una variedad de situaciones con respecto a la agrupación de los estudiantes por aula Lima Aprende de acuerdo con su nacionalidad. Si bien estas cifras sugieren que pueden existir factores extraescolares que limitan el acceso de niñas, niños y adolescentes migrantes y refugiados venezolanos a la educación básica, también reflejan una situación previa de niñas, niños y adolescentes peruanos que no logran matricularse en la escuela a inicios de año.

Durante la etapa de inscripción al ciclo escolar de Lima Aprende surgió una fuerte demanda de padres de familia y adolescentes por vacantes en el nivel secundaria. Como se indicó, el plan de trabajo en el cual se basó la estrategia para sustentar su demanda presupuestal al pliego tuvo como premisa que las brechas en la oferta de educación básica regular en Lima Metropolitana se ubicaban en los niveles inicial y primaria. Según un actor clave entrevistado, se había calculado que, a inicios del 2019, las escuelas de Lima Metropolitana contaban con las vacantes necesarias para atender la demanda de nuevos estudiantes en el nivel secundaria⁵¹. Sin embargo, una vez iniciado el año escolar de Lima Aprende, algunos padres de familia venezolanos empezaron a demandar vacantes para secundaria, y se generó un total aproximado de 300 adolescentes a la espera de vacantes. Si bien la falta de recursos llevó a que la estrategia no pudiera habilitar un año escolar para secundaria, una minoría de dichos adolescentes pudo ser incorporada en escuelas cuyos directores hicieron caso omiso de la norma que restringe la matrícula hasta 45 días después del inicio del año escolar; mientras que otro grupo minoritario estuvo de acuerdo con acceder a los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) a los que el equipo de Lima Aprende los derivó⁵². También, se presentaron problemas en relación con niñas, niños y adolescentes venezolanos que asistían a escuelas privadas de bajo costo y que, con la apertura del año escolar de Lima Aprende, vieron una oportunidad para solicitar su traslado a una IIEE pública. Según el equipo de la estrategia, muchos de estos menores de 18 años habían sido inscritos por sus familias en escuelas privadas debido a que a inicios de año no habían encontrado vacante en el sistema público. Sin embargo, sus solicitudes de traslado a una escuela Lima Aprende no pudieron ser atendidas dado que no calificaban como niñas, niños y adolescentes fuera del sistema escolar.

Uno de los retos más importantes reportados sobre la implementación del año escolar Lima Aprende 2019 fue el de las dificultades para asegurar la continuidad de los docentes en los meses de enero y febrero del 2020. Como se señaló, el año escolar iniciado a mediados del 2019 se prolongó excepcionalmente hasta los primeros meses del 2020 para cumplir con las horas de dictado correspondientes a cada grado. Sin embargo, el contrato de los docentes finalizaba el 31 de diciembre. Así, el equipo de Lima Aprende se encargó de brindar pautas a las UGEL e IIEE para que el ciclo pueda continuar y se logre contratar a los docentes por las horas pedagógicas que les restara dictar. Un par de UGEL, en el ejercicio de su autonomía, optaron por soluciones distintas, como decidir excepcionalmente hacer uso de sus acompañantes pedagógicos para atender a dichas aulas durante los meses señalados.

50 Si bien la solicitud de financiamiento para la estrategia fue realizada en base a proyecciones de matrícula relacionadas a niñas, niños y adolescentes venezolanos, el acceso al programa no estaba restringido a dicha población.

51 Entrevista a actor clave 2.

52 La educación básica alternativa consiste en una modalidad no escolarizada del servicio educativo.

Otro capítulo importante al interior de la estrategia Lima Aprende fue el correspondiente a la atención de temas de convivencia escolar. Para ello se conformaron hasta 10 equipos interdisciplinarios, integrados por dos psicólogos, un trabajador social y un docente. Cada uno de estos equipos itinerantes se encargó de atender cuatro IIEE por ocho semanas, hasta alcanzar un total de 120 escuelas en conjunto. El proceso de focalización de escuelas para el componente de convivencia escolar fue distinto al correspondiente al acceso. Las 120 escuelas seleccionadas incluyeron tanto a colegios con aulas Lima Aprende como a aproximadamente 55 escuelas con alta presencia de población migrante y que a la vez contaban con una cantidad alta de reportes de casos de violencia en el SISEVE entre el 2018 y el 2019. Así, dada la tendencia ya identificada en las escuelas Lima Aprende, un gran grupo de las escuelas focalizadas solo tenían el nivel inicial⁵³.

La intervención de los equipos itinerantes estuvo basada en los Lineamientos de Gestión de la Convivencia Escolar publicados por el MINEDU⁵⁴, los cuales contienen tres líneas de acción: promoción de la convivencia escolar, prevención y atención de la violencia escolar. Sin embargo, la intervención se enfocó sobre todo en los dos primeros ejes. En el caso de la atención de casos de violencia en la escuela, los equipos no brindaron consejería psicológica y se limitaron a derivar dichos casos a centros de salud mental comunitarios, entre otros.

El trabajo de los equipos itinerantes en las escuelas se dirigió a directivos, docentes y padres de familia, sean o no parte de un aula de Lima Aprende. Una primera línea de trabajo fue la del fortalecimiento de capacidades en directivos y docentes para prevenir la discriminación y promover la convivencia escolar y las prácticas de autocuidado, así como para resolver conflictos. Las actividades para ello incluían la observación de aula para trabajar las rúbricas del buen desempeño docente vinculadas a convivencia escolar, la realización de talleres de retroalimentación con el fin de generar prácticas pedagógicas inclusivas y tolerantes, y la revisión de documentos de gestión en sus componentes de convivencia escolar y diversidad cultural. Por otro lado, la línea de trabajo con las familias hizo uso de una estrategia que la DRELM implementaba: los encuentros con familias. Estos eran convocados una vez cada dos meses y, dado que en las escuelas focalizadas por la intervención había tanto familias peruanas como extranjeras, se decidió aprovechar dichas sesiones para tratar temas relacionados a la diversidad y la interculturalidad, así como a la atención de la violencia escolar y los protocolos y canales para su reporte.

La intervención se apoyó en instituciones aliadas para trabajar el tema con niñas, niños y adolescentes de las escuelas, especialmente en ACNUR, que realizaba talleres de interculturalidad que mezclaban estudiantes peruanos y venezolanos en diferentes dinámicas. Adicionalmente, los equipos de Lima Aprende trataron directamente con los municipios escolares, con quienes llevaron a cabo talleres para explicarles de manera lúdica los protocolos para el reporte y atención de casos de violencia escolar.

El tercer componente de Lima Aprende es el referido a la gestión de aprendizajes y tuvo como punto de partida el acompañamiento y asesoría realizado por el equipo de Lima Aprende a directores y docentes de las IIEE intervenidas para la aplicación de pruebas de ubicación de grado. Así también, se llevaron a cabo 21 talleres de capacitación de fortalecimiento pedagógico dirigidos a docentes del nivel inicial

53 Sin embargo, cuando la escuela contaba con más de un nivel, todos ellos eran abarcados por la intervención de convivencia.

54 Decreto Supremo N° 004, publicado el 2018.

que se incorporaron en el año escolar iniciado a mitad del 2019. Ello consistió en la capacitación a más de 130 docentes en temas relacionados a enfoques y principios de la educación inicial, estrategias de juego libre y observación, y planificación y evaluación curricular. A decir del propio equipo gestor del Lima Aprende, la estrategia pedagógica fue la menos trabajada durante el 2019.

Para el 2020, la estrategia de Lima Aprende intervino en un total de 292 IIEE y habilitó alrededor de 16,250 nuevas vacantes para los niveles de inicial, primaria y secundaria⁵⁵. La mayoría de ellas fueron cubiertas⁵⁶, en tanto la estrategia para su habilitación fue distinta a aquella del 2019, y fue negociada con el MINEDU. Así, el trabajo de focalización de IIEE partió de un proceso de prematrícula que inició en octubre del 2019 y que fue creado exclusivamente para Lima Aprende. Con ello se buscó identificar al grupo de IIEE en Lima que requería una ampliación de vacantes, y cuyos pedidos de ampliación no habían sido atendidos a pesar de contar con una fuerte demanda y con las condiciones de infraestructura para atender un mayor número de estudiantes. En ese sentido, las vacantes y los recursos para abrir nuevas aulas se habilitaron solo en los casos en los cuales las IIEE pudieron sustentar por medio de nóminas la demanda adicional recibida a través del proceso de prematrícula. Con esta información, el equipo de Lima Aprende de la DRELM sustentó la solicitud de presupuesto ante el pliego (MINEDU). Para el 2020, el programa recibió 14'011,875 soles⁵⁷ para financiar las nuevas aulas abiertas.

Cabe mencionar que la estrategia seguida por Lima Aprende para el 2020 lleva también a que el programa no se base ya como punto de partida en la demanda adicional de vacantes para niñas, niños y adolescentes migrantes extranjeros y refugiados venezolanos. El programa se vuelve así una estrategia que busca incorporar a toda niña, niño y adolescente que no haya podido acceder a una vacante en una IIEE pública. En el 2020, Lima Aprende también tuvo como objetivo atender a la demanda adicional que se generó por el cierre de establecimientos privados informales que habían sido cerrados por el poder ejecutivo a inicios de año mediante un decreto de urgencia⁵⁸. En ese sentido, el equipo de Lima Aprende indica que no es adecuado medir el éxito del componente de cierre de brechas de Lima Aprende 2020 en función del número de niñas, niños y adolescentes venezolanos atendidos en su proceso de matrícula⁵⁹.

Para el 2020, el programa se amplió para incluir colegios de secundaria y número mayor de colegios de inicial y primaria. En total, Lima Aprende 2020 se implementó en 395 colegios: 205 de inicial, 137 de primaria y 53 de secundaria. Los distritos con mayor cantidad de colegios intervenidos fueron San Juan de Lurigancho (50 colegios), San Martín de Porres (47), Comas (36), Puente Piedra (27) y Ate (26). El aumento de colegios participantes se aprecia visualmente en el siguiente mapa. La ubicación de los colegios intervenidos por Lima Aprende en el 2020, representados por una 'X', muestra un aumento importante en la cantidad de colegios, muchos de los cuales se encuentran en zonas con una fuerte presencia de población escolar venezolana

55 Las 6,000 vacantes habilitadas en el año anterior no se incluyen en dicho conjunto, dado que, en términos generales, para el 2020 fueron consideradas en las vacantes regulares ofertadas por las distintas IIEE intervenidas el 2019. Es decir, para el 2020 estas IIEE tuvieron automáticamente los recursos (docentes, auxiliares, personal de servicio, etc.) para brindar servicio educativo a los estudiantes que ingresaron a mediados del 2019 y fueron promovidos de grado.

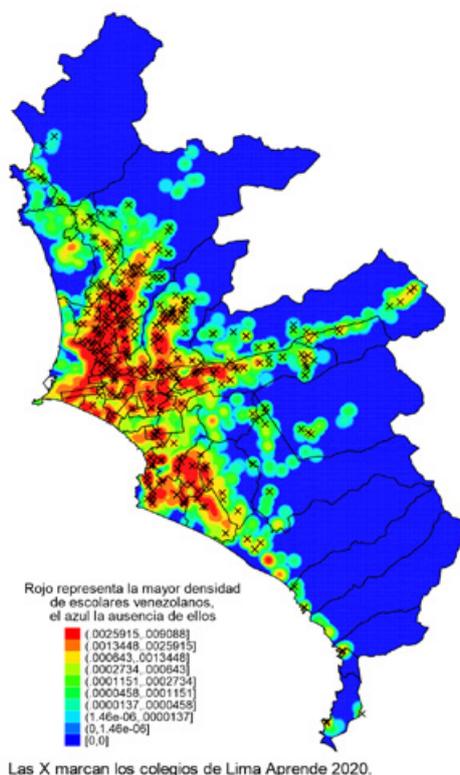
56 Según información provista por el equipo de Lima Aprende, al 10 de marzo del 2020, se habían cubierto 12,959 plazas.

57 De acuerdo con las RSG N° 108-2020-MINEDU y RSG N° 083-2020-MINEDU.

58 Decreto de Urgencia N° 020-2020, aprobado el 7 de enero del 2020, que establece medidas para la lucha contra la informalidad en la prestación de servicios educativos de educación básica de gestión privada y para el fortalecimiento de la educación básica brindada por instituciones educativas privadas.

59 Según entrevista con personal del equipo de Lima Aprende, este habría llegado a alrededor de la cifra de 3,000 estudiantes.

Mapa de calor de la cantidad de escolares venezolanos en colegios de Lima y Callao y colegios de Lima Aprende 2020



Mapa de calor a partir de la estimación Kernel de la función de densidad
Cuenta colegios públicos y privados de inicial, primaria y secundaria, por cantidad absoluta de estudiantes
Fuente: SIAGIE, Lima Aprende, ESCALE

En este segundo año no se abrió un nuevo año escolar exclusivamente para el programa, sino que los estudiantes que cubrieron estas nuevas vacantes el 2020 iniciaron sus estudios junto al resto de estudiantes a nivel nacional. En el contexto de la pandemia por la COVID-19 y las medidas tomadas por el Estado peruano, esta apertura del año escolar se postergó hasta abril del 2020. Dicho contexto también generó dificultades a la estrategia. En primer lugar, afectó los procesos de contratación para los docentes que atienden a las aulas abiertas por la estrategia este año, lo cual tuvo que posponerse ante la ausencia de normativa que habilite la implementación de procesos de adjudicación de plazas a distancia. Ello, generó tensiones con escuelas, cuyos docentes o directores tuvieron que hacerse cargo de las aulas abiertas por Lima Aprende desde la apertura del año escolar en abril hasta el mes de junio, en el que finalmente se pudieron realizar los procesos de adjudicación a distancia tras la publicación de una norma técnica por parte del MINEDU.

Con respecto a los otros dos componentes del programa, se reformuló el plan de trabajo de los equipos itinerantes de convivencia escolar de modo que funcionen a distancia. Asimismo, la cantidad de colegios atendidos por estos equipos se redujo a solo 40 escuelas, y disminuyó también el número de personal para realizar las actividades. En relación con ello, el personal de Lima Aprende entrevistado insistió en el carácter coyuntural de dicha reducción y señaló que probablemente se realizaría una segunda solicitud de presupuesto para reforzar dicho componente una vez que el contexto de emergencia fuera superado. Por otro lado, se indicó que el componente

de gestión de aprendizajes siguió operando, pero en el marco de la estrategia *Aprendo en Casa*. Es importante precisar que el equipo de Lima Aprende acordó con el MINEDU que el presupuesto para cada uno de los componentes del programa fuera aprobado de manera separada a través de distintas resoluciones.

Es importante agregar que tanto para el 2019 como para el 2020 la DRELM coordina la estrategia Lima Aprende y que MINEDU ha tenido solo un rol habilitador en su implementación. Así, el apoyo se ha dado a través del financiamiento de la estrategia, la elaboración de informes técnicos, y el otorgamiento de opiniones a las disposiciones normativas. Por ejemplo, el MINEDU, en tanto instancia responsable del pliego presupuestal que incluye a la DRELM, hizo uso de su competencia para aprobar el inicio de un año escolar alterno en Lima.

Además, como parte del plan de acción para la atención de la brecha en el servicio educativo, Lima Aprende cuenta con el apoyo de diversos organismos de cooperación internacional. Estos organismos integran una Mesa de Cooperantes, la cual también es liderada por la DRELM para la implementación del plan mencionado. Entre ellos se encuentran RET International, UNICEF, UNESCO y Plan Internacional.

El equipo de Lima Aprende buscó también un acercamiento a las municipalidades distritales para solicitar su apoyo en la difusión de la estrategia. Si bien la respuesta por parte de estas fue variada, cuando se encontró apoyo, este fue muy restringido: “el gran hallazgo que tuvimos luego de esas visitas es que las personas no se acercan a la municipalidad para pedir información para el sector educación, [...] y en muchas municipalidades la intención de apoyar es bien baja y es bien variable”⁶⁰.

Los retos de la gestión de Lima Aprende según actores de las UGEL y de las escuelas

La sección anterior da cuenta de lo reportado por el equipo de Lima Aprende sobre el funcionamiento de la estrategia. A continuación, analizamos la apreciación que tienen funcionarios de las UGEL, directores de escuela y docentes entrevistados sobre la implementación de Lima Aprende en sus diferentes componentes⁶¹.

En general, los actores entrevistados valoraron de manera positiva la intervención del programa Lima Aprende durante el 2019 con respecto a su componente de cierre de brechas. La apertura de aulas para el inicio de un año escolar a mediados de año fue percibida como una medida coyuntural que buscaba hacer uso de la capacidad instalada de un número de escuelas. Asimismo, en algunos casos se relaciona el funcionamiento de la estrategia con la flexibilización del procedimiento de matrícula que se dio desde inicios de año para los estudiantes venezolanos que no contaban con los documentos requeridos regularmente.

La valoración positiva hacia la estrategia, en línea con lo señalado por el equipo coordinador de Lima Aprende, se debe principalmente a que fue considerada por los directores principalmente

60 Entrevista a equipo de Lima Aprende.

61 En una siguiente sección se abordará la experiencia escolar de las familias venezolanas que accedieron al año escolar iniciado por Lima Aprende, a mediados del 2019.

como una oportunidad para ampliar la cobertura. Así, Lima Aprende fue apreciada esencialmente como un programa de habilitación presupuestal, que les permitía, finalmente, ampliar vacantes y acceder a recursos que no les habían sido asignados en años anteriores a pesar de sus demandas.

Por otro lado, las críticas negativas se refirieron principalmente a problemas en la gestión del programa, en general alineados con la naturaleza extraordinaria de Lima Aprende. Así, en primer lugar, todos los entrevistados coincidieron en que el hecho de que el año escolar se extienda hasta enero y febrero del 2020 generó complicaciones en la continuidad de los contratos docentes, los cuales, como vimos, finalizaban el 2019 con el cierre del año fiscal. Los funcionarios de las UGEL indicaron que recibieron pautas por parte de la DRELM para resolver dicha situación, pero que el tema de la habilitación presupuestal para ello fue una preocupación adicional que se sumó a sus actividades de inicio del 2020. Además, testimonios de algunas escuelas intervenidas dieron cuenta de que en ciertos casos, directores o personal docente regular tuvo que reemplazar a los docentes de aulas Lima Aprende hasta que el problema del contrato se resolviera, y que incluso las UGEL asignaron especialistas pedagógicos para dicho fin.

Los funcionarios de algunas UGEL criticaron también el hecho de que para el 2020 el programa continúe como un sistema separado del sistema regular de programación presupuestal de las unidades ejecutoras del sector, sobre todo en vista de que este año el programa también se enfocó explícitamente en atender a la población peruana. Si bien comprendían el carácter coyuntural del programa el año anterior, no entendían por qué no fue trasladado a la estructura regular del sistema el siguiente año, para lo cual podía hacerse uso de mecanismos como el de la racionalización docente, de modo que dicho financiamiento forme parte de su presupuesto regular al inicio del año fiscal.

Este tema de Lima Aprende si bien fue una estrategia para el 2019 por un tema de que empezábamos recién otro nuevo sistema educativo a partir del mes de junio, pero ya en el 2020 ya no tendría, desde mi punto de vista, la necesidad de colocar un Lima Aprende porque el sistema educativo iniciábamos el 16 de marzo y tenemos todo un proceso de matrícula, entonces, nosotros como unidad ejecutora ya desde el 2019 yo sé cuántos alumnos tengo y cuántas vacantes tengo y cuánto puedo crecer [...] y lo que normalmente me dice a mí la norma es esto, o sea, si el colegio tiene necesidad, tiene infraestructura, tiene mobiliario, yo tengo que ahí incrementarle el aula a la institución educativa y luego yo solicito al MINEDU y el MINEDU me da el presupuesto, o sea, eso es lo que me dice el tema de racionalización. [...] El tema presupuestal influye bastante y es el tema de decisiones ahí arriba [MINEDU-MEF].

(Entrevista a funcionaria de UGEL)

De hecho, esta misma funcionaria señaló también que una posible explicación para el hecho de que no todas las vacantes habilitadas por Lima Aprende, a mediados del 2019, hayan sido copadas en su jurisdicción podría ser que, en su esfuerzo por responder a la demanda ya identificada de la población venezolana, a través de la racionalización docente, su UGEL ya había abierto un número de aulas para recibir a esta población a inicios de año. La apertura de aulas de Lima Aprende habría llegado, en este sentido, de manera tardía para familias que ya habían podido acceder al sistema escolar a inicios de año gracias a esta nueva oferta o, en su defecto, a través del acceso a escuelas privadas.

Del mismo modo, algunos funcionarios de las UGEL llamaron la atención sobre cómo la falta de articulación del programa con los mecanismos regulares de financiamiento escolar generaba quejas por parte de directores y escuelas no focalizadas por Lima Aprende. Esto se debía a que muchos de ellos llevaban años solicitando recursos adicionales que no les eran asignados, y en lugar de ello, sí eran destinados repentinamente a las IIEE intervenidas por Lima Aprende. Esto último daría cuenta de la razón por la que, al menos durante el 2019, algunos directores y docentes de escuelas públicas habrían tenido cierta percepción negativa de Lima Aprende: no exclusivamente por su asociación con la migración venezolana, sino porque solo a propósito de dicha coyuntura se estaba atendiendo a demandas previas del sector, de modo desigual. De hecho, como se señaló, los funcionarios entrevistados en las UGEL señalaron también que muchos directores aceptaban ser intervenidos por Lima Aprende precisamente por los recursos a los que finalmente iban a poder acceder.

Lo que sí recibí quejas fue, no por escrito, pero nos decían que por qué había presupuesto para el servicio de limpieza y guardianía de Lima Aprende y por qué no cuando se matricula normalmente ¿no? [...] Esa sí fue una de las consultas que nos venían: “nosotros pedimos tantos años que nos den vigilancia, pero no. Sin embargo, este es un programa nuevo y le dan vigilantes, ¿y por qué?” [...] y lo tomaban talvez porque se iban o enfocaban más en los venezolanos.

(Entrevista a funcionario de UGEL)

Pero, ¿qué ha sucedido? Que muchas veces por Lima Aprende se atienden necesidades coyunturales versus necesidades estructurales. O sea, vale decir, una institución educativa que necesitaba su personal de vigilancia hace cinco años y no se le ha otorgado, que necesitaba su personal de limpieza hace ocho o 10 años y está que lucha ahí todos los años, “¿y ya me toca? ¿ya me toca?”, voltea y ya al colegio que está cruzando pues al otro lado de la urbanización ¡ahí esta! Ya se lo dieron por Lima Aprende.

(Entrevista a funcionario de UGEL)

En esta línea, llama la atención cómo este conflicto sigue la misma lógica al interior de las escuelas intervenidas por Lima Aprende, donde se genera cierto grado de competencia o recelo entre los docentes de las aulas de Lima Aprende y los del horario o turno regular:

¿Y qué le parece el Programa Lima Aprende y las facilidades que les brinda a las familias?

Oh, muy buena, nos están ayudando bastante, inclusive las profesoras de la mañana se ponen un poco celosas, en el sentido de que dicen “Todo para la tarde, todo para la tarde, para los venezolanos todo y para nosotros nada, nos tienen abandonados”. Porque les llegaron donaciones de cartucheritas, esas pequeñas cosas que dio, no sé, creo que la Embajada de Estados Unidos; les dio un diccionario, una cartuchera y no me acuerdo qué más.

(Directora, escuela pública Lima Aprende 2019, Comas)

Por último, las entrevistas sugieren que los componentes de convivencia escolar y de gestión de aprendizajes tuvieron un peso mucho menor al de la brecha de acceso. Por un lado, si bien en general se valoró la importancia de la labor que los equipos itinerantes de convivencia escolar realizaron a través de la visita a aulas y sesiones de tutoría, la organización de encuentros entre familias, talleres con docentes o de charlas a los estudiantes, entre otros, se consideró que sus intervenciones fueron insuficientes y de muy corta duración, y en ciertos casos no se comprendieron del todo sus objetivos. Algunos directores indicaron como una dimensión que debió incluir este componente el acompañamiento psicológico a estudiantes venezolanos, dado el estrés que tendrían por su experiencia de migración. Por otro lado, con respecto al componente de gestión de aprendizajes, los funcionarios de UGEL señalaron que los asesores pedagógicos de Lima Aprende fueron asignados a escuelas que no requerían dicho trabajo y criticaron que sus actividades estén desarticuladas de la labor de acompañamiento coordinada por las UGEL.

Lima Aprende, a pesar de que han hecho capacitaciones, de que han hecho capacitaciones masivas, han sido muy desarticuladas del trabajo de la UGEL. Entonces, ellos ya venían con su propuesta y no se articulaban a la propuesta que nosotros tenemos de la UGEL y tampoco se ciñen a un protocolo, pero no tenemos informes y reportes de los avances o de las dificultades que hay, entonces y también el Ministerio o la DRELM, designaban a los compañeros de Lima Aprende a escuelas donde no necesitaba realmente mucha ayuda. Entonces, Lima Aprende ha ido a escuelas donde el director tiene una mediana o buena gestión, donde no hay problemas, en su mayoría, pedagógicos y bueno y que tensaba un poco con la intervención de nosotros.

(Entrevista a funcionario de UGEL)

Tampoco me dijeron qué criterios habían utilizado para focalizarlos [las escuelas]... Lima Aprende vino... estos colegios estaban focalizados por Lima Aprende por aprendizaje, nosotros no hemos sido partícipes inclusive hicimos algunas observaciones inclusive que [...].

(Entrevista a funcionaria de UGEL)



V. LA EXPERIENCIA DE LAS FAMILIAS VENEZOLANAS Y DE LOS ACTORES DE LA ESCUELA

5.1. Migración, asentamiento y contexto territorial

Aunque cada experiencia de migración sea particular, hay patrones comunes en la experiencia de las familias migrantes relacionados a su vida en Venezuela, la preparación y características de su viaje y la forma en cómo se asentaron en Lima o Callao.

La principal razón de migración declarada por las familias entrevistadas es la crisis económica y humanitaria que se vive en el territorio venezolano. El desempleo, la pérdida de negocios personales o la inflación que liquidó sus sueldos, han afectado a la totalidad de los entrevistados. Sin embargo, son los problemas de abastecimiento asociados a la crisis lo que finalmente impulsa a las familias a migrar. Estas declaran que, dada la pérdida de sus fuentes de ingresos y el desabastecimiento general de alimentos no podían procurar una buena alimentación para sus familias. Asimismo, hay casos donde procurar la alimentación es importante debido a precondiciones médicas, embarazo o nacimiento reciente.

Dios mío, ya de verdad que estaba desesperada, no tenía recursos como para alimentar a los niños, si nos alimentábamos, nos alimentábamos una sola vez por día para pagar los servicios, como, por decir, las líneas telefónicas, para poderse comunicar con las personas que uno tenía afuera era, como que... era escaso, pues. Entonces, se le enfermaba a uno, un familiar, no había medicinas, era... fue bravo, muy duro para nosotros los venezolanos pasar por eso.

(Madre, no accede a escuela, San Juan de Miraflores)

Otros factores de la vida de las familias venezolanas que no necesariamente impulsaron su migración, pero que dan cuenta de las precarias condiciones de vida de las familias migrantes son los cortes de servicios básicos (luz y agua), la delincuencia generalizada y el deterioro del servicio escolar. Respecto al sistema educativo, se señalan las huelgas constantes, inasistencias, abandono y migración de los profesores por la liquidación de sus sueldos debido a la inflación.

La razón por la cual se elige al Perú como destino es que muchas familias migrantes ya tienen familiares o amigos que les comentan sobre las oportunidades de trabajo y las condiciones de vida. En algunos casos, los contactos en Perú les ofrecen trabajo. En términos generales, se percibe al Perú como un país receptivo de la migración venezolana.

Nosotros queríamos irnos a otros países, pero el más como que accesible aquí que nosotros vimos era este, Perú, y que veíamos que a muchos de nuestros amigos les estaba yendo bien, y nos comentaban de lo que era la situación económica acá, entonces decidimos venir.

(Padre, no accede a escuela, Ate)

En muchas familias viaja primero el padre o la madre para explorar las oportunidades que se dan en la capital peruana, buscar una vivienda, un empleo y ahorrar para traer al resto de la familia. Complementariamente, se van informando sobre los requerimientos de matrícula para cuando lleguen sus hijas e hijos en edad escolar y en ocasiones, se espera a que las niñas, niños y adolescentes terminen su año escolar para viajar. La principal forma de informarse sobre los requerimientos y asentamiento en Lima y Callao es la red de contactos familiar y amical que ya ha realizado el mismo proceso. Otra forma es el internet, donde migrantes venezolanos creadores de contenidos digitales enseñan a compatriotas sobre diferentes aspectos de la vida en el Perú.

La preparación del viaje incluye la recolección de todos los documentos que consideren necesarios para el asentamiento en su país de destino. El principal trámite es el del pasaporte, dado que es el documento que facilita cruzar los países de forma legal. También, son conscientes de conseguir los documentos escolares de sus hijos. No obstante, es bastante difícil conseguir dichos documentos dada la crisis económica y la situación de la administración pública en Venezuela. El proceso puede ser prohibitivamente caro, además que hay demoras administrativas y corrupción de por medio. El mal estado de los colegios implica demoras y problemas de formatos inadecuados de constancias de estudio. Aunque se planee, no siempre es posible obtener todos los documentos necesarios.

Yo solamente tenía, era mi cédula, porque yo no me vine con el pasaporte, porque también para sacar el pasaporte allá fue un proceso y el de las niñas también y había que pagar un montón de dinero también, llegué con mi cédula y las niñas con sus respectivos documentos, con su partida de nacimiento, su permiso de viaje, o sea, todo organizado.
(Madre venezolana, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Miraflores)

Las familias que deciden rápidamente migrar también observan el decaimiento paulatino de su situación económica, pero es un evento el que desencadena la pronta migración. Los eventos pueden ser de varios tipos: el reconocimiento repentino de la falta de alimentos en el hogar; la pérdida del negocio personal; el embarazo o nacimiento de un miembro de la familia; o cambios en la normativa migratoria en el país de destino.

Yo salí el año pasado en mayo porque estaba embarazada. Yo no contaba con la salud necesaria para atenderme el embarazo y yo decidí venirme al Perú.
(Madre, no accede a escuela, Callao)

El cambio en la normativa migratoria peruana impulsó también a muchas familias venezolanas a salir apresuradamente del país. El gobierno peruano anunció que se iba a requerir pasaporte a todas las personas migrantes y que se iba a dejar de expedir el PTP desde el 31 de octubre del 2018, y en anuncio posterior que se iba a exigir pasaporte y visa humanitaria desde el 15 de junio del 2019. Debido a ello muchas familias decidieron rápidamente migrar al Perú.

En la forma de viaje se puede observar la diferencia en vulnerabilidad económica de las familias. Estas venden casi la totalidad de sus activos o pueden recibir dinero o préstamos de amigos o

familiares para cubrir sus costos de pasajes. Por un lado, familias más acomodadas tienen suficiente capital para realizar un viaje más cómodo y seguro, con la familia completa y con suficientes ahorros para las primeras semanas de asentamiento en Lima o Callao. Las familias de menos recursos, en cambio, realizan un viaje más accidentado, con escalas más largas, de mayor inseguridad y con mayor probabilidad del fraccionamiento de la familia. El viaje puede durar entre seis y siete días y se compra por los tramos de transporte. Las familias viajan con el presupuesto muy ajustado. Problemas en la ruta, como demoras en pases fronterizos o robos pueden llevar incluso a que la familia pase hambre y duerma a la intemperie en las paradas/cambios de bus.

[El viaje] Fue fuerte. Primero y principal los asesores eran una mierda, disculpa la grosería, pero es verdad, se drogaban en cada parada del viaje, fumaban, se drogaban y eso, o sea, y obviamente yo estaba asustado por eso, tú sabes que una persona drogada es capaz de hacer cualquier cosa, pasé hambre, no dormí en tres días, no hice mis necesidades, fue algo súper feo, no dormía ni nada, no tenía comunicación con mi mamá, nada de nada. ¿Qué más?, nos dejaron plantados en Colombia supuestamente una agencia, un día compré con la promesa de que nos íbamos a ir ese mismo día, no, nos fuimos al otro día, tuve que dormir en el piso no cené ni nada de eso, ya al otro día a las doce del mediodía nos fuimos de ahí pues, a las siete de la noche agarramos el otro bus y nos montamos todo rumbo a Perú... Me querían robar más plata porque, o sea, era un robo prácticamente porque dijeron que yo iba a ir VIP, o sea, que iba a pasar por todas las fronteras normal, cosa que no pasó.
(Adolescente, no accede a escuela, San Juan de Lurigancho)

El viaje típico por tierra tiene varios tramos, comienza cuando la familia llega a Cúcuta, ciudad colombiana fronteriza con Venezuela. La siguiente parada suele ser Bogotá, donde cambian de bus para dirigirse al puente Rumichaca. Desde ahí, toman un bus a Quito o Guayaquil, antes de dirigirse a Tumbes. Desde Tumbes toman un último bus a Lima, con paradero en el terminal de Plaza Norte. Cada etapa tiene diferentes peligros y riesgos. En el paso fronterizo a Cúcuta, por ejemplo, las familias se ven expuestas a robos o corrupción de parte de las autoridades venezolanas. En muchas ocasiones deben tomar transportes ilegales por la poca disponibilidad de transporte legal y seguro, y muchas veces los transportistas los estafan. Otro riesgo de las agencias y transportistas ilegales es que pueden hacer cruzar las fronteras a los viajeros de forma ilegal. A lo largo de la ruta se observa asistencia de diversas ONG para la población migrante. En la frontera peruano-ecuatoriana está presente ACNUR, que da asistencia con el reparto de alimentos y útiles de aseo personal.

El caso más extremo de vulnerabilidad en el viaje se da para las niñas, niños y adolescentes que viajan solos. A los menores de 18 años se les pide documentos especiales como permisos de viaje por parte de los padres o apoderados y que estos viajen acompañados. No obstante, se dan casos en el que los padres ya se encuentran en el Perú y quieren traer a sus hijos, por lo que las familias toman la decisión que el menor venga solo y de forma ilegal. El Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), en coordinación fronteriza con Ecuador, identifica a los menores de 18 años indocumentados y coordina con los padres en Lima para una recepción segura de las niñas, niños y adolescentes.

Mi hija no selló salida de Venezuela ni entrada a Colombia, mi hija viajó de manera ilegal porque, para poder viajar legal, ella tenía que tener un permiso autorizado por mí y un acompañante para poder llegar, entonces habíamos violado esa regla y, por lo tanto, ella venía bastante nerviosa. La estafaron en cuanto al pasaje, compró un boleto directo hasta Ecuador y la dejaron en Bogotá. Gracias a Dios que yo había mandado dinero, un poco más de lo que iba a gastar hasta Ecuador, y ella logró comprar otro pasaje desde Bogotá hasta Ecuador nuevamente. Cuando llega a Ecuador se percata de que no tiene dinero para seguir avanzando, le quedaba muy poco dinero, si lo gastaba en comida no podía seguir avanzando, entonces tomó la decisión de no comer nada en el viaje desde la frontera de Ecuador hasta la frontera de Perú.

(Madre, no accede a escuela, San Martín de Porres)

El proceso de asentamiento en Lima y Callao

Las familias viajan con una idea preconcebida de lo que será su experiencia en la capital peruana, pero que no necesariamente se cumple. De la ciudad en sí misma no tienen mayores referencias y expectativas, pero sí sobre las posibilidades laborales y de progreso dadas las referencias de familiares y amigos que impulsaron su migración.

La gran mayoría de familias migrantes son recibidas por algún familiar o amigo apenas llegan del viaje y se hospedan en su vivienda por unos días o semanas, mientras buscan un empleo.

Las viviendas en las que viven las familias venezolanas las llaman residencias, que refiere al alquiler de cuartos. Dependiendo de los recursos económicos que estén generando pueden alquilar minidepartamentos. Transitoriamente, pueden haber pasado por un hospedaje y cuando están pasando momentos de extrema necesidad recurren a los albergues. Buscar vivienda puede ser una experiencia difícil. Los arrendadores rechazan en varios casos alquilar a venezolanos. En el caso que el arrendador sea bueno, este puede ser de gran ayuda para la familia migrante. El arrendador puede dar concesiones y fragmentar los pagos cuando la familia pasa por momentos de desempleo⁶².

La red de contactos es muy importante para la experiencia de asentamiento de las familias migrantes. En primer lugar, son ellos quienes, en muchas ocasiones, inspiran a la familia a migrar. Luego, son quienes reciben en primera instancia a la familia que recién llega a la ciudad. En muchos casos, los amigos o familiares refieren a la persona migrante sobre trabajos, lo que facilita la asimilación al mercado laboral. Asimismo, informan a las personas migrantes recién llegadas sobre cómo es la vida en la ciudad, sobre cómo es la educación en el Perú y dan consejos sobre cómo matricular a las hijas e hijos. No obstante, no siempre se recibe esta asistencia del receptor.

Los vecinos fungen también como informantes valiosos sobre diferentes aspectos de la vida y educación en la capital. Además, son importantes en la vida de la familia migrante debido a que, en algunos casos, dependen de ellos para el cuidado y la seguridad común. Puede haber relaciones

62 Esto es de especial importancia en el contexto de la pandemia debido al desempleo generalizado. Se tratará más adelante.

cordiales y de mutuo apoyo con vecinos peruanos y venezolanos, pero también situaciones de acoso, hostigamiento, xenofobia y presión constante para expulsarlos. Los vecinos xenófobos pueden impedir a las niñas, niños y adolescentes a hacer uso del espacio público, como jugar en la calle o hacer deportes y ejercer violencia verbal incluso contra ellos.

Luego tuvimos ciertos inconvenientes porque las personas querían hacerse como... eran inquilinos y querían ser los dueños de la casa, entonces me empezaron a cortar la luz, empezaron a quitar el agua, o sea, tuvimos el choque, yo pagaba pero cuando ellos no tenían para pagar, entonces yo tenía que esperar por ellos pero si yo me atrasaba dos, tres días para el pago ellos venían y me bajaban la brequera o simplemente me cortaban el agua.
(Madre, no accede a escuela, Callao)

Dado que muchas familias llegan con recursos limitados, su principal objetivo es conseguir un empleo para procurarse vivienda y alimentación. El primer empleo puede conseguirse mediante la red de contactos o buscando en la calle. La red de contactos puede referir al migrante sobre oportunidades laborales que ve en la calle, como también “jalarlo” al mismo empleo o referirlo con su empleador. Cuando el migrante busca empleo por su cuenta, se debe a que sale a la calle, a los alrededores de su vivienda a buscar anuncios de empleo y preguntar en locales comerciales o restaurantes si hay trabajo disponible.

Un problema constante para los trabajadores venezolanos es que los estafan en las condiciones pactadas de trabajo. Lo más usual es que no se les reconozca el trabajo o que al final se les pague menos de lo acordado. También, puede haber una carga excesiva de trabajo que no haya sido acordada o esperada por el trabajador migrante.

Él [la pareja] consiguió trabajo en muchas cosas, incluso en nada de lo que él hace, porque él es de equipo pesados, él es operador de grúa y él trabajaba anteriormente en una empresa del Estado y aquí llegó limpiando, manejando carros, limpiando laboratorios, en sitios donde ni siquiera le pagaban, después de que hacía la labor no le pagaban.
(Madre, no accede a escuela, Callao)

El tipo de empleo depende de la profesión y habilidades laborales previas, así como también de las oportunidades encontradas. En general, el empleo formal le exige al migrante que tenga PTP, por lo que muchos venezolanos y venezolanas son expulsados del mercado formal al informal. Las habilidades profesionales pueden ayudar a conseguir trabajos. Están evidentemente sobrecalificados, y esto hace que destaquen en sus trabajos. Para los profesionales, la principal barrera es documentaria, ya que no necesariamente tienen los papeles de sus títulos apostillados y reconocidos por las autoridades peruanas. Incluso, siendo el caso que se tengan los documentos en regla, se ofrece un menor sueldo al venezolano frente al peruano. La imposibilidad de conseguir empleo adecuado a su profesión y a su estatus social previo en Venezuela afecta fuertemente a la población migrante y los hace sentirse decepcionados sobre su situación actual.

Yo tenía otras expectativas, de verdad que sí, porque yo siempre veía en Venezuela uno tiene la expectativa de como uno es profesional uno podía trabajar aquí pero después no. La verdad que me ha costado, es diferente, no... Es mentira, creo que no... El único trabajo que he conseguido aquí es el de ama de casa.

(Madre, no accede a escuela, Chorrillos)

Por otro lado, algún miembro de la familia puede conseguir trabajo dependiendo del tipo de profesión que requiera conocimiento práctico especializado (ej. en un taller o chofer de camión). O, si ha logrado regularizar sus papeles, un trabajo en su profesión. En el caso de no tener calificaciones laborales especiales, muchas personas migrantes trabajan en negocios de comida o restaurante, en comercios, limpieza, empleada del hogar o mototaxi. Cuando no se consigue empleo estable o adecuado se valora la posibilidad de autoempleo informal con la venta ambulante de alimentos.

La mujer venezolana enfrenta retos y dificultades particulares. Tienen la dificultad adicional de conseguir empleo debido a su imagen sexualizada, lo cual coincide con lo señalado en la revisión de literatura. Esto se hace manifiesto en la búsqueda de empleo debido a que son rechazadas con mensajes como: “venezolanas no; extranjeras no” (Madre venezolana, no accede a escuela, San Martín de Porres).

Yo estaba buscando trabajo, mira, me he metido por internet por todos lados, para cama adentro, cama afuera, lo que sea, limpiando, lo que sea y ¿qué me dicen? “No, eres chama, no, mejor no, porque yo tuve una chama, una me robó”, la otra me dice “no, porque yo tenía una chama y me dejó el trabajo botado. No, porque yo tenía una chama y quería que le pagara tanto”, “no, que yo tenía una chama y yo le daba todo y no me respetó a mi esposo”, tantas cosas que te dicen, de verdad, que tú, a mí me da vergüenza, de verdad, cuando me dicen todas esas cosas.

(Madre, escuela privada, Chorrillos)

Adicionalmente, para las madres es más complicado compatibilizar los horarios de trabajo con el cuidado de sus hijos. El empleador no siempre da la facilidad a la madre migrante para que atienda posibles problemas familiares, por lo que dejan trabajos más estables por otros más precarios y flexibles. Cuando la madre está embarazada o tiene hijos muy pequeños debe dejar de trabajar o llevan a sus hijos al trabajo. Los hijos mayores también pueden participar en el cuidado de los hijos menores.

Existen diferencias marcadas entre las familias más completas y familias fragmentadas. Cuando la madre y el padre están presentes la familia obtiene ventajas significativas en mantener el bienestar del grupo. Es más probable que haya alguien generando un ingreso y, por tanto, manteniendo la seguridad de la familia en lo que respecta a la vivienda, alimentación y servicios. Incluso, se dan casos en los que, si la pareja tiene un empleo estable, la madre puede no trabajar o trabajar menos horas y dedicar tiempo a sus hijas e hijos. Cuando algún otro familiar está también presente (como los abuelos), estos ayudan a complementar el tiempo de cuidado de las niñas, niños y adolescentes.

Para las madres solteras, o que han venido sin su pareja, la carga familiar es superior, debido a que no pueden repartir la responsabilidad del hogar con una pareja. En primer lugar, deben asegurar un ingreso constante para la vivienda y alimentación, causando que no puedan atender del todo a sus hijos o, caso contrario, deban renunciar para atender alguna urgencia familiar. El trabajo ambulante es una alternativa recurrente entre las madres debido a que les da la flexibilidad de los horarios para atender a sus hijos.

Yo le dije: “trata de buscarte una chambita de la tarde, que sea a partir de cuatro de la tarde, cinco, algo así”, y bueno, así fue, felizmente logramos conseguir... Ella consiguió y bueno, yo llegaba a las tres y media llegaba y ya ella tenía que irse a trabajar y yo me quedaba con mi hija y así estábamos haciendo todo este tiempo.

(Padre, no accede a escuela, Ate)

Debido a la situación de vulnerabilidad con la que llegan las familias venezolanas, una cantidad importante de estas requiere que sus hijos trabajen para ayudar a la economía familiar. Tanto adolescentes como niñas y niños apoyan a los padres que se dedican a la venta ambulante mientras que no están estudiando (ej. antes de ser matriculados en el colegio). El apoyo puede mantenerse o detenerse durante el año escolar, lo que varía de acuerdo con el nivel de vulnerabilidad de las familias, tal como se hará notar en la siguiente sección.

Los adolescentes, conscientes de su situación, también toman la iniciativa de buscar trabajo para, por un lado, apoyar a la economía familiar y, por otro, ganar independencia con el dinero propio. Ellos recurren a una serie de empleos como vendedores en comercios, trabajos en restaurantes o venta ambulante.

Yo lo decidí por mi cuenta [trabajar en la venta ambulante de comida] porque vi que mi mamá necesitaba ayuda. Primero, yo soy la hermana mayor. Tengo también que ver que tengo tres hermanos y mi mamá es madre soltera. [...] Cuando comencé clases trabajaba nada más los fines de semana y había veces que salía después de clases.

(Adolescente, escuela privada, Callao)

En una minoría de casos, el trabajo adolescente es un factor que puede impulsar al menor a dejar el colegio, dado que siente que obtiene más provecho del trabajo que de la escuela –algo en lo que profundizaremos más adelante. Se observa, además, que muchas niñas, niños y adolescentes migrantes trabajan como ambulantes cerca y dentro del colegio.

El trabajo infantil, aunque menos común que el adolescente, también se reporta con cierta frecuencia. Además de ser un apoyo en el trabajo, sirve para mantener ocupados a las niñas y niños a la vez que se encuentran al cuidado de la madre.

Entonces, como nosotros vivimos cerca de un mercado grande, entonces él ya tiene 11 años y yo tuve que hablar con él, decirle “papi, necesito que me ayudes”, porque yo no tenía para pagar pasaje, ni para hacer el diario de la comida, entonces salí, yo hacía los marcianos, él los salía a vender, salía, como ya estaba de vacaciones en la escuela, salía dos horas en la mañana y dos horas en la tarde, así vendía todo lo que tenía que vender porque teníamos una cuota diaria.

(Madre, escuela pública, San Martín de Porres)

Aunque varias familias viven en zonas que consideran seguras, la mayoría reporta sentir inseguridad en los barrios en los que viven, en los cuales son frecuentes las pandillas, los robos y la venta de drogas. Las familias soportan la inseguridad porque en Venezuela vivían mayores índices de criminalidad, por lo que la sensación de peligro en Lima y Callao es menor frente a su experiencia pasada. Muchas familias declaran sentirse seguras en la ciudad, pero narran situaciones cotidianas y extraordinarias de peligro.

Los actos de discriminación y xenofobia son comunes. Estos pueden ocurrir en espacios públicos como en la calle, en el juego de las niñas, niños y adolescentes, o mientras las familias trabajan, como también en el edificio de la vivienda, por parte los vecinos. El insulto más común es el de *veneco/a* acompañado por otros apelativos.

Y las personas que siempre uno anda caminando en la calle y le dicen, con el perdón de la palabra, “veneco de mierda, camina”, no sé, te dicen así o te dicen palabras obscenas, mujeres más que todo, le llegan y le dicen “qué te crees tú”. O sea, en la calle que me hayan dicho palabras fuertes...

(Madre, escuela pública, Rímac)

Las mujeres, además, son vulnerables a actos de acoso y xenofobia por su género. Las madres y adolescentes mujeres reportan sufrir acoso en las calles y transporte público en la forma de llamamiento o miradas lascivas. Las mujeres son especialmente vulnerables cuando realizan venta ambulatoria.

Es que, por ejemplo, mira, yo soy del tipo de personas que a mí me encanta utilizar faldas, shorts y vestidos, pero no me gustaba salir con eso porque es que me miran mucho y me dicen muchísimos comentarios fuera de base y la mayoría son personas ya mayores, entonces me da como que asco y no me gusta.

(Adolescente, escuela privada, Callao)

Otro factor que aumenta la vulnerabilidad de las familias migrantes venezolanas es si algún miembro de la familia sufre de alguna enfermedad o condición que necesita atención especializada. La precariedad económica en la que se encuentran las familias impide que se atiendan las necesidades especiales ese miembro, como tratamientos contra el trastorno de déficit de atención e hiperactividad o deficiencias cognitivas.

5.2. La mirada de los actores del sector educación sobre el impacto de la migración venezolana

El gran flujo de población migrante venezolana que empezó en el 2017 ha traído cambios en la ciudad que los docentes y directores perciben de diferentes maneras. Los docentes y directores observan cambios en su entorno: las calles, los mercados o el transporte; y cambios en el sistema educativo y las escuelas en las que trabajan.

Un primer punto que los actores de las escuelas observan es que las familias venezolanas dominan el trabajo en los mercados, comercios y avenidas y han reemplazado a muchos trabajadores peruanos en estos trabajos, lo cual les genera preocupación. Los docentes y directores observan que muchas madres trabajan en el comercio ambulatorio cercano a las escuelas para poder hacer seguimiento y cuidado a sus hijos. También, expresan preocupación por la delincuencia asociada a las personas migrantes.

Ah, ahí hay que enfocar desde varios puntos de vista; por ejemplo, la educación está más relacionada con la parte social. En la parte del problema social, a nivel del distrito de San Juan, han venido muchos extranjeros, no todos, pero un mínimo porcentaje se ha juntado con los peruanos organizados en la delincuencia y han generado bastante perjuicio también ellos, ha comenzado la ola de asaltos al paso, etc. Por el lado de la parte económica, conozco a muchos... Bueno, algunos amigos que han tenido sus negocios, por ejemplo, mayoristas en la venta de gaseosas, de golosinas y se han visto afectados porque, de alguna manera, los venezolanos son más abiertos, tienen mayor facilidad de venta que los peruanos, son más expresivos, más convincentes y han hecho que a muchos negociantes les bajen sus ingresos, bajar sus ventas.
(Docente, escuela pública Lima Aprende 2020, San Juan de Miraflores)

El impacto sobre la educación, además de los cambios en el proceso de matrícula y convivencia escolar, se manifiestan de diferentes formas. El aumento de la población escolar venezolana se inicia en el 2017 con pocos alumnos. En el 2018 aumenta la cantidad de alumnos venezolanos, pero es en el 2019 que los actores de las escuelas perciben el mayor aumento de la población escolar venezolana. Algunos directores y docentes hablan de una proporción de alumnos migrantes mayor al 30% en sus escuelas o secciones.

Mire, a mí la UGEL hay dos distritos donde hay mayor población de venezolanos uno de ellos en Santa Anita y otro de ellos es Ate... Este les brinda más oportunidades comerciales para que ellos puedan desarrollarse de forma ambulatoria es por eso que nosotros hemos visto que algunos colegios tienen mayor cantidad. Por ejemplo, en Ate tenemos el 1,222 que es un colegio donde prácticamente el colegio ha llenado de 1ero a 6to, ha llenado con alumnos la mayoría venezolanos, en esas aulas, solamente o bien hay un peruano, o dos peruanos, el resto es venezolano en ese colegio, pero... Pero qué es lo que estamos viendo un poquito las maestras, es un poquito de la forma de ser de los venezolanos.
(Entrevista a funcionario de UGEL)

Además de los problemas de gestión administrativa mencionados anteriormente, el aumento sorpresivo de la población migrante ha puesto más presión sobre la ya difícil situación de los colegios públicos. Algunos actores señalan que no se encontraban preparados para recibir el flujo de escolares venezolanos. El aumento de la población estudiantil ha supuesto dificultades en el reparto de materiales educativos y adaptación del espacio físico e infraestructura para asimilar a los nuevos alumnos y alumnas. La sobrecarga de alumnos y la falta de espacio en los colegios públicos no es un problema específico causado por la llegada de los escolares migrantes, pero el buscar asimilarlos en las escuelas puede causar que el problema se intensifique. Un director habla de tener que dividir aulas de inicial para responder al aumento de alumnos, contraviniendo las normas de espacio por alumno, otro menciona que el estado de la infraestructura no es el adecuado para recibirlos. Una docente cuenta que se construyeron aulas prefabricadas para asimilar el aumento de la población estudiantil. También, está presente el problema de la falta de materiales para los estudiantes migrantes, en especial dado que llegan en diferentes momentos del año.

Está excediendo. Incluso tenemos una dificultad respecto a los materiales también porque si hubiera la posibilidad de poder atender en espacio, que es bastante difícil poder acondicionar un aula para 35 niños sea del Callao o de Lima o del extranjero [...] Entonces, ahí también hay un problema. ¿Por qué? Porque nosotros tenemos matrícula todo el año, entonces cuando llegan, si lograran tener un espacio físico, generalmente no pueden acceder a todos los recursos de materiales. Eso es una limitación también.

(Entrevista a funcionario de DRE)

En cambio, para otro grupo de escuelas, la llegada de la población migrante ha significado la oportunidad de mantener aulas abiertas. Hasta antes de su llegada, varias escuelas tenían la preocupación de que su población estudiantil estaba decayendo, por lo que cerrarían aulas y se reduciría el trabajo para los profesores. La creciente demanda de escolares migrantes desde el 2018 ha revertido esa tendencia. En dichas escuelas se observa una abierta disposición a recibir a las personas migrantes y se celebra la apertura de aulas.

En mi escuela creo que la llegada de los venezolanos aumentó la población escolar en nuestro colegio, tal es así que llegamos a aperturar algunas aulas más, y creo que eso fue beneficioso para nuestra escuela porque aumentó la población.

(Docente, escuela pública Lima Aprende 2019, Chorrillos)

5.3. El acceso al sistema escolar

La experiencia de las familias migrantes con el sistema escolar peruano comienza cuando se acercan al colegio en búsqueda de una vacante para que sus hijas e hijos continúen con la educación que abandonaron en Venezuela. En este proceso las familias viven las dificultades propias del proceso de matrícula del sistema escolar peruano, como son las largas colas para obtener vacantes o las demoras burocráticas, pero también dificultades derivadas de su condición como población migrante, que pueden ir desde la falta de documentos hasta la discriminación.

En el análisis identificamos tres grupos de personas migrantes: los que no han accedido a la matrícula, los que han entrado a la escuela pública (entre ellas, a las de la estrategia Lima Aprende) y los que han entrado a la escuela privada. Las diferencias responden tanto a factores vinculados a las propias familias y a su experiencia de migración y asentamiento en el Perú, como a factores vinculados con las características del sistema educativo peruano. Un grupo de familias tiene cierta facilidad para acceder a la educación, mientras que para otro la experiencia puede ser confusa, tortuosa y discriminadora.

El proceso de búsqueda de colegio y vacantes

La búsqueda estándar consiste en acudir personalmente al colegio, sea este recomendado por alguien o no, y hacer las consultas con quien los atiende. Si la familia no es rechazada, las niñas, niños y adolescentes pueden ser matriculados en ese momento o se les reserva una vacante para luego matricularlos en cuanto cuenten con los documentos en regla. Factores como la condición de vulnerabilidad socioeconómica de la familia, la oferta local de colegios, el soporte de una red de contactos, la disponibilidad de vacantes y la predisposición del colegio para atender a la familia migrante determinan la facilidad con la que las niñas, niños y adolescentes migrantes acceden al sistema educativo peruano.

Al igual que los actores clave, las familias plantean que en su orden de prioridades la educación ocupa el tercer lugar, luego del encontrar vivienda y trabajo. La búsqueda de escuela se inicia una vez que la familia ha obtenido la suficiente estabilidad y recursos para poder pagar los gastos de la educación. Las familias observan que deben asumir bastantes gastos (ej. materiales y uniforme) para la educación de sus hijos. Les sorprende especialmente que gastos extraordinarios sean exigidos en la escuela pública, lo cual puede desalentar la matrícula.

Además del trabajo y la vivienda, es importante considerar la adaptación, que involucra el sentirse cómodos en la ciudad, en especial en comparación con sus expectativas de lo que iba a ser su vida en Perú. Los cambios de ritmo de vida asociados a la situación precaria y al subempleo pueden dificultar el proceso de adaptación.

Nosotros los venezolanos, al llegar aquí, lastimosamente no podemos inscribir a nuestros hijos cuando nosotros llegamos, nosotros tenemos que esperar un tiempo, que pasen unos meses o esperar que el siguiente año llegue para poderlo inscribir, ¿por qué? Porque nosotros no llegamos con los recursos, acuérdate que aquí hay que empezar desde cero, a comprar zapatos, libros, uniforme y aparte de eso, como te dije, todos los días tienes que sacar de tu bolsillo, una copia, una lámina, un marcador, un crayón, o sea, no es fácil, de verdad no es fácil de verdad para nosotros los venezolanos.

(Madre, escuela privada, Chorrillos)

Yo fui una de las personas que de hecho le dije, “bueno, vamos a estabilizarnos nosotros”, o sea, que estuviésemos trabajando los dos y allí bueno vamos a ver qué íbamos a hacer, en cuanto a ellos. Y entonces, así se nos pasó el tiempo.

(Madre, no accede a escuela, San Juan de Miraflores)

La situación económica precaria y la consecuente necesidad del trabajo adolescente son factores importantes que, en algunos casos, pueden llegar a limitar el acceso de los adolescentes a la escuela. En estos casos, los adolescentes sostienen que pueden aportar más al hogar trabajando que yendo al colegio; o que, al ganar dinero, obtienen mayor independencia de su familia. Así, la necesidad de los adolescentes de trabajar a tiempo completo, aunque no es un denominador común, se ve influenciada por las necesidades de la familia, que pueden llevarlos a asumir una responsabilidad económica en el hogar.

Madre: *incluso mi hijo al principio dijo “ya mamá, yo no voy a estudiar porque tengo que trabajar, porque, si no trabajamos, cómo vamos a vivir, con qué vamos a pagar el alquiler, lo que tú ganas no alcanza para todas las cosas; tú le envías dinero a mis abuelos en Venezuela”, cosas así.*

(Madre, no accede a escuela, San Martín de Porres)

Hijo: *sí, quería seguir trabajando porque como que yo quería, ya yo no estaba ya como antes, yo quería ya plata, porque ya tenía enamorada y todo y dije “no, yo voy a seguir con mi plata y tal” y tenía que sacar dinero pues, tenía que seguir trabajando y eso también fue otra cosa pues.*

(Adolescente, no accede a escuela, San Martín de Porres)

Por otro lado, si la familia tiene dificultades para inscribir a las hijas e hijos en la escuela, se actúa estratégicamente y se da preferencia a aquellos que están en primaria o secundaria, sobre los que están en inicial, pues consideran que este nivel no es tan urgente en comparación con lo que implicaría perder un año de escuela en la primaria o secundaria.

Las dificultades propias del proceso de matrícula son otro factor importante que influye en el acceso de las familias migrantes a la educación. Para acceder a la matrícula, las familias deben acercarse personalmente a la escuela varias veces para informarse y hacer colas. Esto choca con la experiencia de las familias venezolanas, quienes llegan con la expectativa de poder matricular a sus hijos cuando se acerquen al colegio de su elección. La experiencia usual es acercarse continuamente a la misma escuela preguntando si hay vacantes disponibles y visitar múltiples escuelas. Esta dinámica es una barrera para las familias venezolanas debido al grado de vulnerabilidad en el que se encuentran y a su inexperiencia con el sistema. Es un proceso que consume tiempo y recursos de la familia.

Dedicar tiempo a buscar una escuela significa pedir licencia, no ir a trabajar y no generar ingresos por el tiempo que dure la búsqueda. Pedir permiso en el trabajo pone en riesgo, especialmente a las madres, de perder un empleo. Como buscar la escuela para las hijas e hijos es parte de su rol como cuidadoras del hogar, esto puede empujarlas a trabajos más flexibles, pero también más precarios, como la venta ambulante. Esto es especialmente pernicioso para las madres solteras con una red de soporte o contactos pequeña o precaria.

Todos los días iba, incluso hasta perdí el trabajo en Almacenes Huachipa, yo me quedé sin trabajar como por dos semanas porque ya tanto permiso que pedía y la señora me decía, “pero Paula, todos los días”, yo, “pero señora, yo tengo que ir todos los días para que me den la vacante de ese niño, cómo voy a tener a ese muchacho sin estudiar”, entonces yo dije, bueno, o es una cosa o es la otra, pero las dos no podía y entonces bueno, yo dejé de trabajar y fui y hablar con la directora.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Cuando no tienen la flexibilidad de horarios de trabajo, las familias tienen menos oportunidad de visitar más colegios e informarse más, por lo que posiblemente pierden oportunidades de matrícula. Esto ocurre principalmente cuando tienen trabajos más estables y rígidos en cuanto a horarios, como empleada del hogar, restaurantes o comercios.

Mira, en realidad, tiempo de buscar no tenía, porque yo trabajaba todos los días, yo trabajaba de lunes a viernes en mi trabajo, salía a las cinco de la tarde, aparte de eso, yo en las noches vendía caldo de mote, llegaba a mi casa todos los días a la una de la mañana y de buscar en sí, que yo diga “caminé varios colegios, que me dijeron que no”, no, no puedo decir eso, porque eso es mentira. Solamente fui al María Auxiliadora, que fue el único colegio que yo visité, pero fui muy tarde, o sea, fue culpa mía, porque las inscripciones estuvieron abiertas casi que un mes, pero el problema es que yo no tenía las notas de mi hijo.

(Madre, escuela privada, Chorrillos)

La situación de vulnerabilidad económica condiciona en gran medida a las familias a buscar los colegios que se encuentren cerca de su hogar. La consideración del transporte y la seguridad es importante. Las familias prefieren que sus hijos vayan a pie al colegio y así evitar los gastos de transporte público, la inseguridad de viajar por este medio y las dificultades en la organización del cuidado. También, suelen rechazar colegios percibidos como inseguros o ubicados en zonas inseguras.

Me daba miedo, porque de verdad la zona no me gustó, no sé, no es porque me dijeran “no, esa zona es fea”, no, sino porque ya yo vi muy lejos para donde vivíamos nosotros y tenía que, si por lo menos hubiera ido, el colegio le queda aquí en la esquina y él mismo agarra sube y baja, yo decía “está bien, chévere”, pero tenía que subir varias cuerdas más arriba y no, después venirse en la noche por ahí, no me cuadró esa.

(Madre, hija menor que asiste a escuela pública e hijo mayor que no accede, Comas)

No obstante, de acuerdo con la experiencia de los profesores y directores entrevistados, algunas familias venezolanas también están dispuestas a recorrer distancias largas para ir a la escuela. Esto puede deberse a que buscan evitar que las hijas o hijos pierdan el año escolar.

Otra razón, identificada a partir de la ENPOVE y el trabajo de campo, por la cual las niñas, niños y adolescentes no se encuentran estudiando es que llegan al Perú en fechas donde el proceso de matrícula ya se ha cerrado y el acceso extemporáneo tampoco es posible. Las familias buscan vacante, pero reconocen que es muy tarde en el ciclo escolar y se resignan a esperar hasta el siguiente año. Esta transición puede durar unos meses, y si, luego, en el proceso regular de matrícula no consiguen acceder, las niñas, niños y adolescentes pueden haber pasado más de un año sin haber atendido al colegio. En las aulas de Lima Aprende 2019, el inicio de clases tardío supuso una oportunidad para muchos niñas, niños y adolescentes que no consiguieron vacante en la fecha normal.

Yo llegué acá en julio, en agosto perdón del año pasado, allá termina, el año escolar es de octubre a julio, aquí es diferente, ya cuando llegué acá estaba a mitad de año escolar, o sea, no podía inscribirme.

(Adolescente, no accede a escuela, San Juan de Lurigancho)

La recomendación es que la búsqueda de vacantes debe comenzar mucho antes que las fechas de matrícula, en diciembre del año anterior o antes.

Sí, investigando por mi cuenta, porque ya como sé que aquí las vacantes tú las tienes que empezar a buscar desde diciembre. Yo estuve en diciembre, como quien, yendo a la escuela, insistiendo, preguntando “¿cuándo puedo venir”, hasta que me aceptaron al niño.

(Madre, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Lurigancho)

El nivel de preparación en el proceso migratorio de las familias también juega un rol importante pero no determinante en las oportunidades de acceso al sistema escolar. Las familias que se informan sobre el sistema educativo peruano y los requerimientos de matrícula antes de migrar llegan más preparadas y realizan una matrícula con menos complicaciones. Tener los documentos completos y/o apostillados facilita mucho el proceso y evita la realización de la prueba de ubicación.

La matrícula es igual que para el peruano, igual, una vez que el venezolano que viene si tiene sus documentos apostillados y ha convalidado tiene matrícula directa, no hay ningún problema y ya está, va con su certificado oficial que tiene de Venezuela y con su resolución que nosotros le damos de convalidado y se matricula directo.

(Director, escuela pública, Callao)

Bueno, yo llegué aquí, como ya yo traía la perspectiva de traerme a mis hijos, yo preguntaba, siempre preguntaba cómo era, qué tenía que traer, había veces que me confundían, porque hay otros que me decían “no, tiene que ser apostillado, no sé qué” y en Venezuela apostillar un documento es un problema y bueno, yo me fui asesorando, asesorando, cuando llegó mi esposo ya solamente sabíamos que esos documentos, al tener la vacante, teníamos que llevarlos a la zona educativa y ahí mismo ya nos lo entregaron, los llevamos y ya ellos se quedaron con eso pues.

(Madre, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Miraflores)

El problema es que el requerimiento de que los documentos estén apostillados restringe las posibilidades de que las niñas, niños y adolescentes accedan sin complicaciones al año escolar que les corresponde. Debido a la crisis humanitaria y a las malas condiciones de la administración pública en Venezuela las familias no siempre pueden reunir los documentos necesarios antes de viajar, no pueden apostillarlos o los documentos no están en condiciones aptas para ser aceptados. La falta de documentos puede llevar a que se les rechace la matrícula, como también inhibir a las familias a buscar otras alternativas para inscribir a sus hijos.

¿En cuántos colegios intentaste buscar una vacante?

Como en dos colegios, posteriormente fui directamente al Ministerio de Educación, inserté una documentación allí, más que todo de mi hijo, por lo que no tiene documentos legales acá y tampoco me traje los certificados de Venezuela, porque para el momento que yo salí de Venezuela estaba una crisis muy compleja en el colegio donde estudiaban mis hijos, no me lograron entregar ningún tipo de documentación. Entonces, debido a que no tengo ningún tipo de documentación, de certificación de los grados de estudios que mi hijo cursó allí, no he podido hacer mucho por acá.

(Madre, no accede a escuela, San Martín de Porres)

La red de contactos también juega un rol importante en las oportunidades y facilidad para obtener una vacante en la escuela. Las familias que reciben soporte de su red de contactos, como familiares, amigos, vecinos o empleadores acceden más rápido a la matrícula que quienes no tienen el mismo nivel de apoyo. La principal forma de ayuda de parte de la red de contactos consiste en información sobre cómo navegar el sistema de matrícula, por ejemplo, a qué colegios (con matrícula disponible) acudir, qué documentos presentar, cómo acceder al director, referir la atención de la UGEL o el MINEDU o identificar injusticias o irregularidades. La información que dan es valiosa porque estas personas ya conocen el sistema y evitan que la familia experimente problemas o retrasos que ellos mismos han vivido. La familia, por ejemplo, suele acudir a los colegios donde ya están matriculados familiares o vecinos.

Recuerdo que tampoco es como que fuimos de una escuela a otra, sino que mi tía nos ayudó en el sentido de que nos dijo “ah, esta escuela creo que es de extranjeros” y a mí por lo menos no me hicieron ningún examen o algo por el estilo para entrar.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Los empleadores de la familia pueden ser de gran ayuda, dado que, además de ayudar a establecer el contacto con el colegio, pueden interceder como garantes, sobre todo ante los colegios privados.

Ellos [los empleadores] me brindaron oportunidades de que mi hijo entrara en el colegio que estaban estudiando sus hijos. Y gracias a ellos, bueno, fueron los tutores de mi hijo, porque ellos entran por un código que tiene cada estudiante y ellos me prestaron ese código, lo cual ellos fueron representantes de mi hijo en el año 2019.

(Madre, escuela privada, Chorrillos)

La experiencia migratoria también afecta la facilidad con la que pueden acceder a la escuela. En familias con ambos padres presentes, es frecuente que uno viaje primero para explorar las oportunidades de vida. Luego de conseguir trabajo y vivienda, el padre o madre explora las oportunidades educativas y se informa sobre la matrícula para sus hijas o hijos. De esta manera informan sobre los requerimientos y fechas a quienes aún están en Venezuela y pueden ir reservando una vacante. Esta información es muy importante porque puede determinar las decisiones de viaje del resto de la familia.

Y como mi hija, cuando me llamó, me dice, “mamá, aquí las clases comienzan en marzo, si te vienes, te tienes que venir ahorita, en diciembre o en enero, para que busques cupo rápido”. Entonces, bueno, decidí venirme en diciembre.

(Madre, escuela pública, Rímac)

Cuando las familias no tienen una red de contactos que las apoye en este proceso, la principal fuente de información la reciben al salir a la calle, acudir a los colegios e informarse con el personal de la escuela, madres de alumnos e incluso gente de la calle. También, acuden a internet y las redes sociales por información de colegios que los atiendan.

Así caminando, pregunto a la gente aquí que tiene más tiempo que yo dónde me quedan los colegios estatales, que no sean pagos, y así me han dicho, me han recomendado dos.

(Madre, no accede a escuela, San Juan de Lurigancho)

No, nada, no, porque ellos manejan lo que es el Facebook, se enteran y dicen acá “me han enviado de la UGEL acá, porque acá dicen que este es un colegio para venezolanos”.

(Directora, escuela pública Lima Aprende 2019, Comas)

Otra vía para informarse sobre la matrícula y disponibilidad de vacantes es acudir a la UGEL o al MINEDU. Las familias suelen llegar a estas instancias por recomendación de la red de contactos o enviados por una escuela. Ambas instancias ayudan a la familia a ubicar colegios donde debería haber disponibilidad de matrícula, además de informar sobre los documentos necesarios. No obstante, suele haber discrepancias entre las indicaciones de la UGEL o del MINEDU y la verdadera disponibilidad en el colegio, y las familias se ven decepcionadas cuando se las rechaza en dichas escuelas.

Yo le pregunté a una vecina porque ella lo que vio que no me daban el cupo y ella me dijo llévatela a la UGEL del Callao y habla con las personas encargadas que están allí para que te den un cupo, yo llegué hasta allá me comunico con la gente y hablo y me dicen que sí, que sí había cupo en esas escuelas, que ellas tenían que darme el cupo pero era como contradictorio porque yo iba y le decía: “ustedes son los encargados de las escuelas y las escuelas dicen que no, entonces como que algo está chocando”.

(Madre, no accede a escuela, Callao)

Además, las indicaciones del MINEDU no necesariamente corresponden a la necesidad de la familia. Por ejemplo, la institución puede recomendar una escuela con vacantes, pero que está muy alejada para que la familia pueda asistir.

En el caso particular del programa Lima Aprende, el acceso de las niñas, niños y adolescentes se debe a que las clases en el 2019 empezaron a mitad de año para los colegios participantes. El equipo de Lima Aprende señala que la familia debía ver la lista publicada en la web con los colegios con matrícula disponible y acercarse a matricularse. El trabajo de campo identificó que la principal estrategia de las escuelas participantes para atraer estudiantes fue acudir a los mercados y otros puntos de concentración de gente a 'volantear' e informar a la población de la disponibilidad de matrícula. Las familias también enteraron de manera fortuita, sea porque pasaron por el colegio a preguntar, o que fueron referidas por algún contacto de la disponibilidad de matrícula, o porque encontraron la información por internet, como pretendió el programa.

Sí, hemos conversado y algunos porque vivían cerca de la zona y otros porque lo buscaron por internet, mayormente, o sea, de los que hablábamos “¿cómo conseguiste este cupo?”, unos decían “no, una amiga me dijo que iban a abrir vacante en el turno de la tarde”, otra decía “no, yo busqué por internet”, así como yo que consiguió la escuela de casualidad, pero no porque había alguna información que uno accediera fácilmente, o sea, si tú no investigabas, no te enterabas de que había una vacante en esa escuela.

(Madre, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Lurigancho)

Tras este proceso de buscar a las niñas y niños para la matrícula se observó que, a percepción de los directores y profesores entrevistados, los escolares venían de más lejos, que no vivían cerca al colegio. Esto puede estar relacionado a la fecha extemporánea de matrícula de Lima Aprende 2019 y a la oportunidad generada para no perder el año, que llevó a muchas familias a optar por un colegio más alejado.

El proceso de matrícula

El proceso y la experiencia de matrícula se da en condiciones similares de heterogeneidad que la atención regular a las familias que buscan vacantes. Puede haber largas colas, como atención sin ellas; se puede derivar la matrícula al Ministerio, como hacerse ahí mismo; y las escuelas pueden ser muy exigentes con los requerimientos documentarios, como solo pedir lo mínimo. Parte de la discrecionalidad percibida surge de la norma de matrícula, que permite a los directores elegir los criterios de a quién matricular cuando hay una mayor demanda que oferta de vacantes en la escuela, o que las fechas y procedimientos de matrícula dependen de cada escuela, mientras que ocurran antes de una determinada cantidad de días antes del inicio de clases.

La información sobre la matrícula y el sistema escolar con la que cuentan las familias es variada y depende mucho de la experiencia de cada una. Un grupo de directores y profesores señala que muchas familias migrantes que buscan matricular a sus niñas, niños y adolescentes no saben qué documentos se necesitan y no los tienen a la mano. Las familias suelen llegar al colegio

solo con sus documentos de identidad y el PTP o permiso equivalente. Como se señaló antes, la necesidad de migrar rápido y la precaria situación de la administración estatal en Venezuela impide a muchas familias conseguir todos los documentos necesarios para migrar y realizar un asentamiento adecuado en Perú.

En este caso, los directores que sí aceptan la matrícula a la población migrante sirven de guía a los padres sobre el proceso formal que deben seguir. De la misma forma, las UGEL o el MINEDU informan a las familias sobre el proceso de matrícula.

[Las familias venezolanas] No tenían casi ninguna información [sobre la matrícula], yo antes había trabajado en una gerencia de educación, entonces yo conocía el proceso, entonces yo les indicaba cómo era el proceso y qué es lo que tenían que hacer, que primero tenían que irse al ministerio, o sea, ya los guiaba, entonces ya se iban a hacer todo su proceso, cuando venían ya con su resolución, entonces ya se hacía todo el trámite que se tenía que hacer en el colegio.

(Directora, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Otros directores, en cambio, señalan que las familias llegan al colegio informadas sobre los requerimientos de matrícula, principalmente a través de su red de contactos, y con sus documentos listos.

En el tema documentario, o sea, si los que postulaban por primera vez, trataban de ingresar tenían los documentos en...

Entonces, cuando han llegado por la zona parece que han tenido contacto de un venezolano que estudia o ha estudiado en nuestro colegio. Entonces, al parecer le han pasado la voz, que aceptamos, que hacemos pruebas de ubicación y que lleven tales documentos. Se aparecían con un folder sobre, una mica con casi todos los documentos que pedíamos, hasta con documentos de más.

(Directora, escuela pública, Callao)

El primer acercamiento al colegio se da en muchos casos con el portero quien sirve como informante de la disponibilidad de vacantes. Cuando no hay vacantes los porteros son quienes rechazan a quienes se acercan y evitan que las familias hablen con la dirección. No siempre queda claro si el rechazo fue justificado, pero los porteros suelen apelar a la información publicada en los papelógrafos para establecer que no hay vacantes disponibles y, sin más, expulsan a las familias. De la misma forma, el rechazo puede venir de las secretarías o de la dirección. En ocasiones, las familias dejan sus documentos a los porteros o personal del colegio sin verdaderamente saber si van a ser llamadas de vuelta para la matrícula.

Okey. ¿Cuántos porteros fueron los que te dieron esa información?

Como tres porteros.

Entonces nunca llegaste a hablar con la directora ni con ninguna persona.

No, con la directora solamente decían, ahí está, había como un cartel informativo que decía, “no hay cupos para tal edad” y yo me decía, mira, “ahí no hay cupos”.

Ya te ibas. Y en los otros dos casos te atendieron profesores, directores, subdirectores.

La profesora, que me mandaron a hablar con la que era encargada del salón de cinco añitos, la profesora me decía que no había cupos, que tenía que esperar que un niño se retirara o se haga traslado para ingresar al bebé.

(Madre, escuelas pública y privada, San Martín de Porres)

Cuando la familia logra acceder a la autoridad (subdirector o director), las probabilidades de obtener vacante se incrementan significativamente. Aunque el director no necesariamente diga la verdad sobre las vacantes, la familia tiene la alternativa de asegurar una vacante en ese momento al convencer a la autoridad por insistencia (visitas constantes al colegio) o contando su historia de vida, y las necesidades que pasa la familia.

Bueno, fui, me metí, me metí al despacho de la directora y ella me dijo “bueno, en este momento, mira, Rosa, estamos full”, pero al final se conmovió tanto y me dijo sí y aceptó a mis hijos.

(Madre, escuela pública, Callao)

En Lima y Callao las familias peruanas están acostumbradas a realizar colas muy largas, desde la noche o días previos para poder matricular a sus hijas e hijos en un colegio dado. Esto sorprende a las familias migrantes, no acostumbradas a esta dinámica, y a la vez pone presión sobre la familia para acomodar horarios de trabajo y poder hacer las colas. Es una presión a la que no todas las familias pueden responder y puede evitar la matrícula en ciertas escuelas. Esto ocurre especialmente en colegios públicos reconocidos como buenos y que por ello, tienen mucha demanda.

Nosotros mismos buscamos por internet qué colegios había cerca y empezamos a ver si podíamos tener alguna oportunidad, pero pues en realidad era bien difícil porque pues el mismo procedimiento, o sea, de que hay que quedarse en la noche, hacer la cola, entregar los requisitos y pues no garantizaba nada tampoco.

(Padre, no accede a escuela, Chorrillos)

El fenómeno de las colas es más común para los años iniciales de cada nivel y ocurre especialmente en colegios con alta demanda. Las escuelas mismas no tienen patrones establecidos para este proceso. Una escuela declara que organiza las fechas de matrícula capacitando a los porteros y secretarías en la atención y requisitos documentarios para así evitar que la gente haga cola por gusto. Otro director señala que las colas surgen de la libre organización de los padres y que ellos atienden la demanda según llegan. En cambio, otro colegio realiza un sorteo a puerta cerrada con la gente que estuvo en cola para determinar quiénes ingresan. Las diferentes formas y criterios de matricular a las familias surgen de la norma de matrícula, que da potestad a cada escuela de determinar los criterios de ingreso a la escuela.

Hay una diferencia marcada en la experiencia de búsqueda de vacantes entre el primer año de cada nivel (inicial, primaria y secundaria) y el resto de años. Especialmente en inicial y primaria,

como suele ser el primer año de acceso de la niña o niño, la cantidad de vacantes disponibles depende de la cantidad de aulas y tamaño de aula que se decide abrir en el colegio. Para la familia migrante basta con llegar a la fecha de matrícula para acceder. En cambio, en el resto de años, el acceso depende de que haya espacio, se haya liberado una vacante, o que se implementen nuevas aulas, debido a que el mismo grupo de niñas, niños y adolescentes suele continuar la educación en el colegio, con poco margen para que entren nuevos alumnos. Otro problema de oferta es que la disponibilidad de colegios públicos cerca de los hogares puede ser limitada, sobre todo en comparación con la disponibilidad de escuelas privadas, y que en aquellos colegios públicos cercanos no haya capacidad para recibirlos.

Bueno, yo le busqué, el colegio de los niños lo busqué cerca para que ellos pudieran irse y venir a pie, aparté el cupo desde octubre, me mandaron a ir en febrero, hubo problemas para la inscripción porque como no tenían DNI, entonces tenían que buscar un DNI prestado, todo fue un problema, no me aceptaban los papeles que traía de Venezuela, pero bueno, yo nunca me di por vencida y logré inscribir a los niños, [...]. En el colegio de mis hijos, gracias a Dios como te digo la directora y la secretaria y todos ellos fueron bastante abiertos para ayudarme y para apartarme el cupo de los niños porque claro había ido con bastante tiempo de anticipación, para guardarme la vacante pues.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima).

Otra dinámica que puede impedir a la familia migrante acceder a la matrícula es cuando las autoridades del colegio señalan que deben regresar en una determinada cantidad de semanas para matricular a niñas, niños y adolescentes. Las familias, con la esperanza de matricular a sus hijos o hijas, regresan a la fecha señalada para que les repitan que regresen en otra fecha. Las familias pueden dejar de explorar otras alternativas y si al final son rechazados, puede ser muy tarde para encontrar vacante en otra escuela.

Me dijeron que había un colegio muy bueno que se llamaba Santa Rosa, algo así y fui hasta allá, averigüé cuando eran las inscripciones y eso, los documentos que debía llevar de los niños, pero me dijeron que para mediados de diciembre, pero entonces cuando fui a mediados de diciembre más o menos, me dijeron que no, que era para enero, entonces después hablé con una vecina y me dijo que no, que eso era mentira, que había que dejar los papeles ahí que en cualquier momento ellos me quitaban la carpeta y me puedan dar cupo, eso fue un corre, corre.

(Madre, no accede a escuela, Chorrillos)

Así, es común que el portero, secretaria, subdirector o director rechace a la familia alegando que no hay vacantes disponibles porque la escuela ya está a su máxima capacidad, o porque el año escolar está avanzado y no se puede asimilar a niñas, niños y adolescentes. En ocasiones, parece que las autoridades de la escuela rechazan la matrícula alegando que las vacantes asignadas específicamente a las personas migrantes ya se han cubierto.

Yo veía, o sea, por cierto, esto que no sé, había como que... Una discriminación por ser venezolano, algo así, porque yo les preguntaba a otras personas alrededor y me decían: "sí, pero ayer me dijeron que había cupo, ayer me dijeron..." , "hasta ayer había cupo..." , entonces nosotros preguntamos y no, que ya estaban full, que la lista para los venezolanos ya estaba full, entonces era como que algo separado... los peruanos sí, pero venezolanos ya estaba full.
(Padre, no accede a escuela, Ate)

Para las familias, el rechazo de la matrícula suele ser una fuente de frustración y decepción. Por un lado, los constantes rechazos y búsqueda de otros colegios añaden presión a la situación de vulnerabilidad de la familia, que debe canalizar tiempo y esfuerzo en esto, y por otro, las familias perciben los rechazos como expresiones de xenofobia o discriminación.

La experiencia de las familias sobre el rechazo de vacantes es confirmada por los directores y profesores entrevistados. Los directores señalan que muchas veces se debe rechazar a las personas migrantes porque el colegio ya cubrió su capacidad. Asimismo, directores y profesores señalan que muchos venezolanos acuden a sus colegios habiendo sido rechazados por otros, donde ellos saben que tienen la capacidad de recibirlos. Las razones que los directivos dan para el rechazo a las familias migrantes en otros colegios –más allá de los casos en que esto se debe a cuestiones documentarias– son dos: la percepción de que los escolares migrantes pueden generar desorden y problemas al funcionamiento del colegio, que se basa en prejuicios sobre el comportamiento de los mismos, o la percepción de que el proceso para matricular a los extranjeros es muy engorroso y la falta de disposición para asumir el trabajo de los trámites ante el Ministerio.

En el caso de las familias matriculadas en colegios privados, la experiencia es la de un proceso de matrícula más accesible y "amable" que en los colegios públicos. Se siente que hay mayor disposición a atender a la familia migrante. La elección del colegio puede venir por referencia o apoyo de algún contacto de la familia, como empleadores o compañeros de trabajo, o buscando en la calle. La opción por la escuela privada, como señalan los actores entrevistados, puede ser porque no han encontrado vacantes en la escuela pública o, en menor medida, por la percepción de que la calidad de la enseñanza en la escuela privada es mejor que en la pública.

No me pareció muy buena y en los privados, por lo menos sí tuve como que una buena atención y todo pues. Me supieron explicar en varios, porque fui a varios, aparte de esos, no me dejé llevar de una vez del amigo de mi esposo, sino que fui a varios para ver el costo de la matrícula, pero por lo menos, particularmente en los públicos, la información fue, no fue muy grata pues, como en la privada.

(Madre, escuela privada, Ate)

Yo no tenía cómo pagar ese colegio privado, entonces mi esposo, mi esposo viene y me dice que lo matricule en un privado porque no teníamos otra opción, era eso o quedarse sin estudio. Entonces poco a poco fui, llevé la matrícula me la cobraron como para apartar el cupo 100 soles, y luego la mensualidad teníamos que pagar 140 soles, teníamos que pagarlo, así como por partes.

(Madre, escuelas pública y privada, San Martín de Porres)

Los empleadores de la familia u otros miembros de la red de contactos migrante pueden servir como enlace para acceder con condiciones favorables a la escuela privada. Asimismo, es importante el rol facilitador del director para aceptar a niñas, niños y adolescentes, esperar a que se regularicen los papeles durante el año, reducir el costo de la pensión para la familia, o el fraccionamiento de los pagos.

Entonces fui a un colegio, me habían dicho que la escuela estatal era muy mala, deficiente, me fui a un colegio privado y me atendió el director; y el director, al ver que era venezolana, no sé qué, me dio cupo para mi hija y para mis dos sobrinitos, los exoneró de matrícula y nos exoneró tres meses de mensualidad.

(Madre, escuela privada, Ate)

La percepción de las escuelas sobre la conducta de las familias venezolanas es variada. Un grupo de docentes y directivos percibe que las familias venezolanas son bulliciosas, desordenadas, exigentes y mal educadas, por lo que el rechazo de la matrícula busca evitar problemas relacionados a la convivencia escolar con los escolares migrantes.

Profesora 1: es el colegio que más acogida ha dado en cuanto a matrícula, porque otros colegios me he dado cuenta que les negaban, “no, no hay matrícula”; sin embargo, cuando uno va, se nota que había espacio, pero lo negaban.

Profesora 2: los condicionan precisamente por las conductas que salen por los medios de comunicación, porque sí observamos las conductas que tienen acá los chicos, son alterados.

(Docentes, escuela pública, Barranco)

No obstante, otros directores entrevistados también observan que hay familias venezolanas dedicadas a la educación de sus hijos, que se informan y esfuerzan para lograr matricularlos y defender sus derechos, y consideran que son más educadas y respetuosas que sus contrapartes peruanas.

Y cuénteme, cuando llegan las familias venezolanas a inscribir a sus hijos, ¿qué tan informados están sobre el proceso de matrícula?

Sí saben, saben más que los peruanos, sí están bien informados y se comunican bien, tienen un buen léxico, imagínese; también son bien educados, respetuosos, tienen buena comprensión lectora también, sobre todo los niños, los adolescentes, refutan, dialogan, sí.

¿Y los padres también? ¿Al momento de matricular a sus hijos llegan...?

Sí, sí, los padres también defienden sus derechos, aunque algunos ya exageran un poquito.

(Directora, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

En este sistema de buscar la matrícula colegio por colegio no hay mecanismos formales de referencia a otros colegios. Ante esto, algunos directores suelen actuar como mediadores ante otras escuelas para intentar ubicar a las niñas, niños y adolescentes migrantes en otros colegios cercanos. La falta de un sistema de referencia u otro tipo de asistencia por parte de los directores con las familias venezolanas les genera disgusto por el sistema.

No, nunca. Yo solamente di la dirección, ellos me especificaron que grado busca, yo les decía segundo y tercero, “no, no chico disculpa, pero no hay, tiene que estar pasando ahorita que empiezan las clases estar pasando para ver si hay alguna vacante”, pero no me mandaban para ningún otro lado, ninguna otra escuela ni nada por el estilo, solamente me decían “no hay cupo” y ya.

(Padre, no accede a escuela inicial, Chorrillos)

Al igual que hay colegios que rechazan a las personas migrantes y cualquier otra niña, niño o adolescente que se acerque porque ya no hay capacidad de recibirlos, hay colegios con capacidad ociosa y que aprovechan la llegada de las niñas, niños y adolescentes venezolanos para recuperar la cantidad de alumnado. El aceptarlos responde a la estrategia de la dirección y de esta forma evitan ser afectados administrativamente por el previo decaimiento de su población estudiantil.

Nosotros estamos recibiendo porque nuestro ideal también es crecer, nosotros hemos estado disminuyendo la cantidad de alumnos y eso también nos perjudica, entonces una forma de crecer es recibiendo también a ellos [las niñas, niños y adolescentes venezolanos].

(Docente, escuela pública, Barranco)

Algunas familias peruanas también muestran rechazo ante la matrícula de las niñas, niños y adolescentes migrantes. El reclamo se suele expresar como “por qué se les da preferencia a ellos y no a nosotros que somos peruanos” y surge cuando se les niega la matrícula y observan que hay venezolanos matriculados. El principal espacio donde surge la xenofobia es en las colas debido a que es un espacio donde se compite por llegar antes y obtener vacante.

Ya empezó a formarse hasta que se formó un gentío y más allá, tarde, había mucha gente, empezaron a... Bueno, ya pasó ese día, pasó, al otro día, ya como que ya faltaba poco para empezar la inscripción, como que el ambiente se empezó a calentar, entonces como vieron que las dos primeras que estaban en la cola eran venezolanas, empezaron a llamar que nosotros estábamos cobrando por la cola, que los peruanos eran que tenían prioridad, que nosotros no teníamos prioridad, que nos teníamos que esperar que inscribieran a todos los peruanos hasta que nos pudieran inscribir a nosotros, pese a que eso era así, que nosotros podíamos llegar primera y muchas cosas.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

La estrategia de los directores para tratar estas situaciones es apelar al derecho universal de la educación y que las niñas, niños y adolescentes venezolanos también tienen igual derecho a la educación.

En la escuela pública, la principal fuente de conflicto e insatisfacción para los directores respecto a la matrícula de las niñas, niños y adolescentes extranjeros son los requerimientos normativos para que ellos puedan ingresar formalmente al sistema escolar. Debido al creciente flujo de niñas, niños y adolescentes venezolanos al Perú las normas se han tenido que adaptar para garantizar el derecho a la educación de la población migrante. Antes, la normativa para recibirlos condicionaba mucho el acceso de las personas migrantes a tener los documentos escolares apostillados. Las restricciones de la anterior norma son consideradas como la razón por la cual muchos colegios rechazaban a la población migrante.

Porque muchas personas extranjeras manifestaban que, también, no podían acceder a la educación pública porque estaba sujeta a distinta documentación que ellos, al salir de su país, no contaban con dichos documentos.

(Director, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Un director da cuenta de la evolución de las condiciones de migración de las familias y el mal estado de la administración pública venezolana debido a que al principio de la ola migratoria las personas migrantes llegaban con los papeles debidamente presentados, mientras que ahora llegan con papeles escritos a mano y sin formato. En el caso posterior, los papeles no pueden ser aceptados y se opta por otras formas de llevar a cabo la matrícula, como aplicar la prueba de ubicación.

Y hay etapas de eso porque como le digo, los primeros venezolanos que llegaron, llegaron con su documentación en regla, venían con sus certificados bien hechecitos en un sistema de computación, venían con su apostillado, con su reconocimiento del ministerio de allá de Venezuela, todo, pero así paulatinamente empezaron a venir cada vez documentos mal redactados, hasta el punto que llegamos un tiempo a recibir documentos que estaban hechos a mano, certificados que los habían hecho con una regla, habían rallado, habían simulado un... Lo han hecho a mano y el director ha firmado, entonces preguntábamos, ¿por qué?, ¿por qué lo traía así?, porque las circunstancias en Venezuela eran tan graves que ellos querían irse y el director bueno les ayudaba y les hacía un certificado así a mano.

(Director, escuela pública, Callao)

El cambio en la norma de matrícula, introducido en el 2019, flexibilizó los procesos, que ahora se pueden realizar con cualquier documento de identidad. No se puede condicionar la matrícula por la falta de documentos de identidad legales, pero cuando no los tienen en el momento se pide una declaración jurada del padre, madre o apoderado de compromiso para regularizar dichos documentos hasta 45 días de iniciado el periodo lectivo. Esto ha llevado a que se acepte a una mayor cantidad de niñas, niños y adolescentes migrantes. En caso niñas, niños y adolescentes extranjero no cuente con los documentos apostillados que certifiquen el grado que ha cursado, deberá tomar la prueba de ubicación de modo previo a la formalización de la matrícula.

A pesar de los cambios normativos, no hay un orden de atención claro en cómo y quienes deben atender a la familia migrante en las diferentes modalidades de matrícula. Cuando la familia realiza el proceso de validación para la matrícula, esta debe ir al Ministerio a validar sus documentos apostillados, con un costo de S/107.80⁶³. Con los documentos validados la familia puede ir a la escuela y realizar su matrícula regular en el año que le corresponde seguir su educación. Este es el procedimiento estándar que muchos colegios siguen. No obstante, según el testimonio de un director, su escuela realiza el mismo proceso de validación a un menor costo o, según evalúe el director la situación de la familia, este la exonera del pago.

Blouin et al. (2019) señalan que a las madres venezolanas se les condiciona la matrícula mediante requerimientos documentarios ilegales y otras formas de discrecionalidad de los directores. Aunque sea muy poco común, se han reportado casos en el trabajo de campo en los que escuelas piden documentación ilegal, cómo una prueba psicológica o una prueba de hemoglobina. No hay casos en los que se haya condicionado la matrícula al pago de la Asociación de Padres de Familia (APAFA).

Identificamos casos en los que el colegio es quien atiende a la familia y se encarga de hacer los trámites ante la UGEL, así como casos en los que las familias son derivadas por el colegio a la UGEL o al Ministerio para validar su documentación antes de poder rendir la prueba de ubicación. En todos los casos, la escuela es la que acude a la UGEL para entregar los resultados de la prueba y de esta forma matricular en el SIAGIE al alumno.

Como qué les pedían, por ejemplo, en el proceso de matrícula, ¿no? O sea, ¿qué pensaban? ¿Qué expectativas tenían ellos?

No, el proceso de matrícula solamente se les pide que se vayan al Ministerio de Educación y con los documentos que tengan, si tienen su pasaporte su pasaporte, si tienen su permiso de trabajo, con su permiso de trabajo, si el niño tiene certificados, certificados, si no tiene igual, con su pasaporte del niño nada más y el ministerio le saca una resolución, ahí tienen que hacer una solicitud pidiendo la ubicación de grado del niño, ¿no?

Claro, tienen que solicitarlo ellos.

Sí, entonces el ministerio les emite una resolución, diciendo al colegio que se les tome la evaluación de la educación, de acuerdo a la edad y hay una directiva que se los ubica a los chicos de acuerdo a su edad, previa evaluación.

(Directora, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Otro factor es que el trámite para matricular a cada estudiante extranjero es muy engorroso. Los recursos y esfuerzo que debe poner la escuela para matricular a cada alumno son muy demandantes. El problema surge de la infraestructura tecnológica/informática para registrar a los alumnos migrantes venezolanos. El SIAGIE ha dificultado el proceso administrativo de los colegios para matricular a los escolares, principalmente por el requerimiento del código de alumno en el sistema cuando llegaba una niña, niño y adolescente venezolano. Los directores entrevistados expresan sus molestias con las demoras que genera el SIAGIE, dado que el sistema es importante para registrar la matrícula, los resultados de las pruebas de ubicación y los resultados de las evaluaciones. Como

63 Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/otd/revalidacion-convalidacion-estudios-realizados-extranjero-educacion-basica-primaria-secundaria.php>

se señala en el análisis de normas, el alumno pierde la matrícula si no cuenta con los documentos a tiempo, pero las demoras en el registro de venezolanos en el SIAGIE genera trabajo adicional e incomodidad a los directores para resolver la matrícula de los venezolanos.

Esto puede llevar a que, por acuerdo interno de los directores con el personal administrativo, se rechace a las familias venezolanas que acuden a los colegios.

La secretaria a veces cuando estamos, cuando ya llegamos al final de eso, los promedios finales, el fin de año, tienen a veces problemas porque no tienen los documentos y es como que, a veces siento de que, “ay no, es muy engorroso porque no traen documentos”, siento eso, que hay como ese pesar por parte de ellos, “hasta que mande, que nivelen esos documentos, es muy pesado atender esto”, pero lo veo más por la parte administrativa.

(Docente, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Para nosotros ha sido también, bueno, en la parte de gestión un reto porque, de otra manera, ingresar a los estudiantes al sistema, muchos me manifestaban “no, no hay que recibir a los nuevos porque, cuando ingresa un estudiante nuevo, llenas todo un proceso de documentación, de fichas, entonces es un poquito más tedioso”.

(Director, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Lurigancho)

Debido a que el proceso de generar el código para el alumno extranjero demora, muchas niñas, niños y adolescentes migrantes pasan gran parte del año estudiando sin estar matriculados. Las demoras en la matrícula a causa de las dificultades para registrar a los alumnos en el SIAGIE y generarles un código fue un problema en el 2019, pero ya ha sido corregido. No obstante, a la fecha de las entrevistas con los directores, el ministerio había paralizado específicamente el registro de matrícula de los escolares migrantes, por lo que los estudiantes extranjeros no estaban matriculados. Una vez que obtienen el código de estudiante el traslado a otros colegios debería ser también más fácil.

La flexibilización de los requerimientos ha traído descontento a ciertos docentes, que lo ven como un exceso en las concesiones que hace el gobierno en favor de la población venezolana y que trae más desorden en las relaciones de convivencia en la escuela.

O sea, ni a nosotros mismos nos damos la mano, con eso le digo todo, pero hemos generado una serie de cosas para que ellos se aprovechen del sistema educativo y estén inmersos en el sistema y es lo más triste: hemos ingresado, lamentablemente de cualquier manera, a cualquier estudiante sin tener evidencia del grado que ha cursado, hemos llegado a esos extremos lamentablemente.

(Docente, escuela pública, Chorrillos)

La asistencia que reciben los colegios, de parte de la UGEL, en los procesos de matrícula y aplicación de la prueba de ubicación se concentra en la resolución de problemas o dudas. Debido a que la

matrícula es muy intensiva en documentación, los colegios están en constante comunicación con la UGEL para realizar los trámites. Las escuelas acuden también a la UGEL para aclarar dudas o problemas propios de la matrícula, en especial los problemas surgidos durante el uso del SIAGIE. Las UGEL declaran que se ha dado constantes capacitaciones a los directores para tratar el tema de las matrículas. Una UGEL cuenta que sistematizó todo el proceso en protocolos específicos para ayudar a las escuelas en el proceso.

A ver, ahí hemos trabajado bastante las capacitaciones a los directores [en temas de matrícula y otros procedimientos administrativos]. Capacitaciones a los directores 10 veces habrá sido poco creo [...], primero general, a nivel de distrito y a nivel de red también, entonces, para que nosotros lleguemos así a los directores a nivel de red tenemos también 22 especialistas de redes y lo que hacemos es que compartimos esta información, estas pistas que le decimos nosotros a cada especialista, le hacemos conocer de todo el proceso y ellos son los que van a orientar a los directores, entonces, cuando la cosa ya necesita algo más especializada ya va el mismo coordinador a explicar a ese red, paso por paso y ver sus casuísticas, o sea, la única forma de que los directores puedan entender este proceso ha sido con bastantes capacitaciones a ellos y sensibilizarlos la necesidad que sí o sí deberían aplicar y que a nivel de UGEL iban a tener todo el respaldo en cuanto a lo que es la documentación que tenía que salir como UGEL, porque en cada proceso también han tenido que salir documentos, o sea, orientadores y oficios que le permitían al director con ese oficio accionar, entonces ya no estaba solo el director.

(Entrevista a funcionario de UGEL)

Las pruebas de ubicación

Los niños y niñas en edad de inicial y quienes entran al primer grado de primaria ingresan directamente al grado que les corresponde por edad. Aquellas niñas, niños y adolescentes que ingresan a otros años y que no cuentan con los documentos escolares apostillados que sustenten el grado cursado en Venezuela – la mayoría –, deben rendir una prueba de ubicación.

La prueba de ubicación es una evaluación para determinar el nivel de logro de aprendizajes y poder ubicar al estudiante en un grado de estudios. Esta evaluación gratuita es diseñada por cada escuela y debe evaluar los logros de aprendizaje del año anterior al que el estudiante espera matricularse. La prueba sirve para ubicar a los alumnos que hayan visto interrumpidos sus estudios por diversas razones o para extranjeros que no pueden convalidar su grado educativo. La evaluación se aplica durante el primer semestre del año para el ingreso a todos los grados a partir de segundo de primaria. De acuerdo con la R.V.M. N° 025-2019-MINEDU, se debía evaluar todas las áreas curriculares. La R.V.M. N° 094-2020-MINEDU de abril del 2020 modificó este requerimiento y para primaria solo se debe evaluar las áreas de Comunicación y Matemáticas. En secundaria se deben evaluar todas las áreas, pero con temáticas mundiales o generales y deben convalidar los aprendizajes del resto de grados de secundaria mediante el procedimiento de reconocimiento de estudios independientes.

Además de las dificultades documentarias para matricular a los escolares migrantes en el SIAGIE, las escuelas encuentran dificultades para implementar las pruebas de ubicación por los procesos y requerimientos que implica. Pese a que la prueba de ubicación ha ayudado a las escuelas a asimilar a las niñas, niños y adolescentes venezolanos, muchos colegios aún se niegan a aplicarla, pues consideran que es un proceso engorroso. Esto puede llevar a que se rechace a las niñas, niños y adolescentes venezolanos.

Cuando se da esto de la inmigración de venezolanos, comenzaron aparecer padres de familia preocupados o a querer conseguir como llaman ellos, “un cupo” para sus hijos, nosotros también con el temor de recibirlos porque se desconocía el procedimiento, a hacer las consultas, solamente había un colegio que hacía convalidación y no había el tema muy claro de pruebas de ubicación y se derivaba a otros colegios, donde yo creía que los directores más antiguos podrían tener el conocimiento exacto, sin embargo, ellos no otorgaban vacantes a los estudiantes extranjeros en general porque tienen básicamente hasta la actualidad, la idea de que es mucho trámite el hacer una prueba de ubicación.
(Directora, escuela pública, Callao)

Para poder aplicar la prueba, la escuela debe formar una comisión encargada de diseñarla y aplicarla. Esta comisión la conforman el director y los profesores que este asigne y debe evaluar las competencias que promueve el sistema escolar peruano. El director o directora escoge a los profesores para que hagan las pruebas de las asignaturas correspondientes. Cada escuela tiene independencia en cómo aplica la prueba. El primer obstáculo es que, dado que la población migrante viene de un sistema escolar diferente, sus conocimientos y competencias son diferentes a los de sus pares peruanos. Además, la norma indica que se debe evaluar al migrante en todas las materias correspondientes al año que se ubicará el estudiante, pero hay materias que no necesariamente ha llevado el estudiante venezolano, como inglés. Al final los profesores adaptan las pruebas y eliminan materias que las personas migrantes no manejan, como historia o inglés. Todos evalúan de alguna u otra manera matemáticas y comunicación. Además, los profesores deben adaptar la dificultad de las pruebas para evitar que la mayoría de alumnos desaproveche, ya sea por las diferencias en los sistemas educativos, o porque muchas niñas, niños y adolescentes migrantes han pasado un largo tiempo sin acudir a la escuela. La percepción de los profesores es que los estudiantes migrantes tienen un bajo nivel académico de cara a la prueba y es por eso por lo que la adaptan y la hacen más fácil. En casos particulares, los profesores dan asistencia en la forma de clases específicas o soporte emocional a los escolares migrantes antes de rendir la prueba de ubicación, o retrasan la aplicación de la prueba para prepararlos emocional y académicamente.

Bueno, no tienen por qué tener miedo –les digo [a los padres de familia]–, porque previa a la evaluación, a los chicos se les va a dar un soporte y no solamente en lo académico, sino también en la parte emocional para que el alumno cree confianza en sí mismo y en el docente que le está aplicando y esto fluía tranquilamente. Entonces, además, esto va a ser una evaluación en base a casuísticas, o sea, del contexto de la vida diaria, ¿qué es lo que está sucediendo en el contexto? Si es de matemáticas, vamos a suponer, es un problema basado en lo que ellos hacen rutinariamente.

(Directora, escuela pública, San Juan de Miraflores)

A mediados del año, como en... Antes de vacaciones, creo que era en junio, el director me dio mi examen, que me decía que, si completaba bien este examen, a la perfección, pasaba a segundo de secundaria, pero yo no había terminado primero de secundaria en Venezuela. (Adolescente, escuela privada, San Juan de Lurigancho)

Los directores consultados cuestionan la verdadera utilidad de las pruebas de ubicación porque estas deben coincidir con la norma de matrícula que indica la edad del escolar para cada grado y con el criterio pedagógico de no juntar a niñas, niños y adolescentes de diferentes edades. Pese a que el estudiante haya desaprobado la prueba, no puede ser asignado en un grado muy inferior.

Nosotros hacemos solamente de nuestro colegio, las juntamos a toditas [las alumnas], en dos fechas hacemos ubicación de grado, porque la prueba de ubicación de grado es un formalismo, es una norma que tiene el ministerio de aplicar una prueba, es un formalismo porque así la alumna salga desaprobada se le ubica por su edad, la chica tiene 14 años y me responde a un nivel de repente que vaya a quinto grado de primaria, con 14 años no la voy a poner en quinto grado de primaria pues, 14, tienes que estar por lo menos en tercero de secundaria, entonces, tengo que ubicarla por su edad.

(Director, escuela pública, Callao)

La experiencia de las familias entrevistadas cuyos hijos o hijas rindieron la prueba de ubicación es bastante homogénea y no presenta mayores problemas. En la mayoría de casos, la prueba se realiza antes del inicio de clases o en los primeros días. En algunos casos puntuales la aplicaron en los meses posteriores o simplemente no la aplicaron. Un par de familias observaron que nunca accedieron a los resultados de la prueba pese a que eran aprobatorios.

Si bien los conflictos sobre la ubicación del grado de las niñas, niños y adolescentes venezolanos no son un problema generalizado encontramos algunos casos en los que este proceso sí dio lugar a conflictos. Las familias tienen la expectativa de que sus hijos continúen en el grado siguiente al último cursado en Venezuela, pero esto no siempre ocurre. Esto suele deberse a la regla de asignación de edad, por lo que no pueden adelantar al menor según el lineamiento de la norma. No obstante, no entrar al año que uno esperaba puede generar insatisfacción o conflicto.

Mi hijo terminó tercer grado allá, debían habérmelo inscrito si yo traía los documentos apostillados, debían habérmelo inscrito en cuarto grado y el otro niño sí traía los documentos apostillados, me lo tenían que inscribir directo en primer grado de secundaria, pero como yo no les traje los documentos apostillados porque en Venezuela ya para ese momento era sumamente difícil hacerlos yo me vine con los documentos normales. Y aquí, si no tienes los documentos apostillados tienes que presentar una prueba de ubicación, le llaman ellos [...] como mi hijo llegó de nueve años y cumplía los 10 años en junio, acá deben tener la edad cumplida para el 30 de marzo, entonces, él en ese momento todavía tenía nueve años y entonces por tener nueve años su prueba de ubicación lo colocaba en tercer grado, a pesar de que ya había estudiado el tercer grado en Venezuela. [...] Entonces, eso

le afectó mucho al niño, psicológicamente y anímicamente, eso lo desanimó mucho, él no quería ir a la escuela, no quería estudiar un grado que ya había estudiado.

(Madre venezolana, escuela pública, Cercado de Lima)

La experiencia que yo he oído de ella [su sobrina] ha sido pésima, pésima, pésima de verdad, a ellos lo colocaron un grado anterior, sé que la colocaron en un grado anterior, le dieron una prueba y otra prueba y otra prueba, aparentemente el material que le daban, supuestamente para las pruebas, nunca era, realmente, donde salían las pruebas, [...] Finalmente, ella desistió porque ya sentía que a sus niños se les maltrataba mucho, se les maltrataba de alguna manera con esa actitud y entonces les retiró a todos y ese año no estudiaron y se vinieron aquí a Chorrillos.

(Abuela venezolana, Chorrillos)

Por otro lado, hay escuelas que no toman la prueba. A algunas familias se les dijo que sus hijos iban a rendir la prueba, pero nunca lo hicieron, mientras que una profesora de escuela entrevistada declaró que no la aplican y solo usan el criterio de la edad para la asignación de grado. Algunas escuelas optan por hacer una evaluación continua de los estudiantes migrantes, o por entrevistarlos para conocer sus experiencias de vida. Estas escuelas son una minoría y no elaboran en razones o justificaciones para hacer este tipo de cambios. Aunque no se puede generalizar, a partir de las entrevistas pareciera que las escuelas privadas fueran más laxas en la aplicación de la prueba de ubicación.

5.4. La experiencia en la escuela: la mirada de las familias migrantes venezolanas y de los actores de la escuela

A continuación, analizamos una serie de aspectos vinculados a la experiencia de los estudiantes migrantes venezolanos en el sistema educativo a partir de lo recogido por un lado en las entrevistas con los padres de familia y adolescentes y por otro lado, con los actores de las escuelas, directores y docentes. Consideramos aspectos tales como la adaptación académica, la convivencia e integración a la vida escolar, las dinámicas de participación de las familias en la escuela, y las experiencias de violencia y discriminación.

Adaptación académica

A través de las entrevistas encontramos variaciones importantes en las dinámicas de adaptación académica que se dan en función del grado y edad en la que se incorporaron a sus escuelas, sean estas privadas o públicas. Así, las niñas y niños que ingresaron al nivel de inicial y a los primeros grados de primaria tienen una mayor facilidad de adaptación, mientras que los adolescentes tienen, en general, un proceso de adaptación más lento y trabajoso. Los entrevistados relacionan esto con el mayor nivel de exigencia percibido en los últimos grados de primaria y en la secundaria, en comparación con su experiencia educativa en Venezuela, que en algunos casos, como se señaló, se

habría pauperizado en los últimos años por el contexto de crisis. Así, mientras que los estudiantes de mayor edad se encontraron con una mayor complejidad de cursos mientras mayor era el grado en el que se incorporaban en una escuela peruana, y tuvieron que lidiar con una brecha inicial de conocimientos, las familias observan que sus hijos de menor edad logran adaptarse con rapidez al nivel académico.

No, sí les costó. Más o menos fueron como tres meses duros, tres meses que la niña grande lloraba, no que no entiendo esto de matemática, por qué son cuatro matemáticas, que por qué cada matemática se explica así, no, sí fue chocante para la niña, para Antonella. Mientras que, para la segunda, la primaria en [...] Gabriela sí se adaptó, agarró el ritmo que traía de Venezuela porque es primaria, la primaria pues no es tan complicada y uno le ayudaba, esto se hace así y como tienes tus libros, usa tus libros y entendía más.

(Padre, escuela pública, Ate)

Esto fue algo en lo que coincidieron los docentes entrevistados. Mientras que aquellos que enseñaban secundaria y en los últimos grados de primaria reportaban en mayor medida las dificultades de adaptación académica que encontraban entre sus estudiantes migrantes, los docentes de inicial e inicios de primaria insistían en que no había mayor distinción en el rendimiento de sus alumnos peruanos y venezolanos.

En su caso, ¿tuvo algún tipo de problemas para que ellos se adecuaran al nivel de la enseñanza o a nivel de las competencias?

No, por eso como te digo, primer grado recién se está iniciando, entonces ahí no se nota mucho la diferencia porque primer grado tienes que empezar desde el inicio, no hay problema porque tienes que desarrollar las capacidades de las competencias. Pero en el caso de los grados superiores, ahí sí hay problemas porque los niños no sabían ni la tabla, ni multiplicar, ellos no sabían, no podían comprender un texto o desarrollar los textos, pero en el caso mío, como yo estoy empezando desde el inicio, son niños de primer grado no tuve problemas.

(Docente, escuela Lima Aprende 2019, Comas)

En comparación a los peruanos en las competencias, es lo mismo, son niños... Bueno, al menos yo he visto en mis niños de tres años, niños que están aprendiendo, explorando los materiales, están creando algún juego con los materiales de los sectores, ya sean del sector hogar, construcción, como cualquier niño se desarrolla; solamente sí he notado el entusiasmo que tienen los niños venezolanos [...], pero es igual, el desarrollo que he visto ya sea en las áreas de matemática, comunicación, es lo mismo, tienen las mismas capacidades y aptitudes [...] Corren, ríen, exploran, investigan, crean igual, el niño peruano y el niño venezolano, he observado lo mismo, no veo ninguna diferencia.

(Docente, escuela Lima Aprende 2019, San Juan de Lurigancho)

El principal reto reportado respecto a la adaptación académica es la dificultad que enfrentan para aprender el curso de matemáticas, dado el modo como se enseña y el peso que se le da en el sistema peruano, y, en menor medida, las dificultades con la materia de inglés. Los cuidadores y adolescentes entrevistados indicaron que no solo se esperan mayores niveles de competencia en matemáticas a comparación de lo que ocurre en el sistema venezolano, sino que dicho curso se diversifica en varias materias en la secundaria. Del mismo modo, algunos estudiantes no habían llevado el curso de inglés en su experiencia educativa en Venezuela. Así, se abordarían contenidos que no han visto antes, y en los que sus pares peruanos ya tienen cierta base de conocimiento. En algunos casos, esto llegó a generar altos grados de frustración. Esta dificultad era incluso mayor a la que encontraban en relación con cursos como Historia del Perú, al cual podían adaptarse con mayor facilidad a pesar de no tener una base. Por otro lado, los docentes señalaron que el problema reside en una debilidad o falta de desarrollo de competencias de los estudiantes en el área de matemáticas, principalmente en aquellos de últimos grados de primaria y de secundaria. Ello, es de nuevo relacionado con la crisis educativa que percibían en Venezuela o con el tiempo que señalaban que las niñas, niños y adolescentes llevaban sin estudiar.

Acá ven mucha matemáticas, eso es lo que más me tocó adaptarme, porque en Venezuela nada más eran las tres Marías. Nosotros llamamos las tres Marías a la física, química y matemáticas. Aquí es física, química, matemáticas, álgebra, aritmética [...], trigonometría, geometría, y todas esas cosas, entonces era como que, o sea, a veces entendía, pero a veces no.
(Adolescente, escuela privada, Callao)

Había unas cosas que sí había visto antes y otras que no, porque yo venía, o sea, yo ya había cursado quinto año, ¿no? Entonces, por lo menos, allá solo vemos matemática, allá no vemos razonamiento matemático. Entonces, ahí en razonamiento matemático, al principio sí me costó bastante, ahí sí me toco, darle día y noche, porque no estaba acostumbrado, ¿no? Y la matemática, también la veía un poco diferente, porque acá son más problemas, o sea, en el sentido de que usted tiene que analizar, tiene que leer y todo eso, en cambio allá en Venezuela no es así. Allá en Venezuela, a usted le dan el ejercicio así ya armado solamente tiene que resolverlo. Entonces, en esa parte también es diferente.
(Adolescente, escuela pública, Chorrillos)

Sin embargo, sorprende que de manera simultánea los docentes entrevistados resalten en general el buen desempeño de estos mismos estudiantes en otras áreas como Comunicación, debido principalmente a su fortaleza en competencias relacionadas a la expresión oral, en línea con lo previamente encontrado por la literatura (Anderson, 2020). Esto podía extenderse a otras materias de letras en las que las exposiciones y participaciones en clase eran parte importante de la evaluación. Esta ventaja relativa de las niñas, niños y adolescentes venezolanos por sobre sus pares peruanos es relacionada por los docentes sobre todo a una característica cultural de las familias venezolanas y, en menor medida, al desarrollo de dicha competencia en el modelo educativo venezolano.

Son pocas las veces en que adolescentes o padres de familia indican haber encontrado docentes que hayan puesto en práctica estrategias institucionales que específicamente hayan buscado atender las brechas o diferencias académicas que experimentan estudiantes venezolanos en su proceso de adaptación al modelo educativo peruano. Al contrario, la mayoría menciona que los docentes buscaron dar un trato igualitario a venezolanos y peruanos, y que, por lo general, brindan apoyo académico en igual medida. Por otro lado, la atención focalizada por parte de algunos docentes parece depender también del involucramiento de los padres de familia en la escuela y su comunicación con los docentes. Asimismo, los directores entrevistados indicaron que, si bien no existe un programa institucional dirigido a facilitar la adaptación académica de niñas, niños y adolescentes extranjeros que provienen de otro sistema educativo, cuando observan que algunos estudiantes tienen dificultades, los integran a espacios ya existentes de nivelación, como grupos de reforzamiento, talleres, e incluso asesorías personalizadas.

Lo que notamos y les hice saber a los profesores es que los niños que venían a nivelación porque como sabe en el nivel de secundaria ellos tienen horas de reforzamiento y muchos de los alumnos que venían a las clases de reforzamiento eran alumnos venezolanos, muchos, entonces, ese es el trabajo que hemos realizado para apoyarlos que en las horas de reforzamiento pues ellos se nivelen, apoyarlos porque a veces tienen algunas limitaciones y todo ello.

(Director, escuela Lima Aprende 2019, San Martín de Porres)

Los chicos tenían en su gran mayoría el problema de que, por ejemplo, no cumplían con las actividades académicas no porque no supieran sino porque no tenían un monitoreo en casa, un apoyo constante porque los padres por la realidad que tenían que priorizar salir y trabajar hasta altas horas de la noche y ellos se quedaban solos entre hermanitos o se quedaban con la abuelita o por ahí, entonces en el colegio se vio por conveniente trabajar lo que es el tema de nivelación con los alumnos, fuera del horario de clase, bueno, cada docente y la directora nos dio la facilidad y también la libertad porque hay docentes que no podían hacerlo porque trabajaban en otro lado, hacen doble turno o porque tienen hijos pequeños que tienen que recoger o bueno, su realidad, pero los que sí podían nos pidió que por favor nos quedáramos al menos una hora, una hora y media fuera de nuestro horario y poder nivelar a los alumnos que lo necesitaban, que en su gran mayoría eran pues, alumnos venezolanos por el tema que acabo de mencionar.

(Docente, Callao)

Como se sugiere en las citas, un elemento decisivo para la adaptación académica de las niñas, niños y adolescentes es la medida en que los padres de familia hacen seguimiento a los estudios de sus hijos, algo que se ve afectado por el trabajo que encuentran las familias y que permiten o restringen su involucramiento en el aprendizaje de sus hijos. Así, mientras que aquellos padres de familia con una gran carga laboral, en trabajos precarios, lamentan no haber podido seguir la educación de sus hijos, otras familias afirman que contaron con la flexibilidad de tiempo para ello. Esta observación adquiere relevancia en tanto padres de familia y docentes coinciden en que la

capacidad de los padres para hacer seguimiento a los estudios de sus hijos es un elemento crítico para la adaptación académica de estos, especialmente si se encuentran en los primeros grados. En relación con ello, los docentes entrevistados coinciden en que es, principalmente, la situación de inestabilidad económica de las familias la que se traduce en dificultades para seguir la educación de sus hijos.

A ellos les falta mucho apoyar a sus hijos, de los nueve niños venezolanos que yo he tenido, ellos me traían lo que se dejaba una actividad o una práctica que le dejaba el siguiente día, me lo traían cuatro o cinco, los otros cuatro no traían, no lo cumplían y se le llamaba la atención al papá decían, “ah no, no tenía tiempo”, pero yo le decía que tiene que darse un tiempo para que tú te puedas dedicar a tu hijo porque si no cómo sabes [...] Pero ellos no, solamente lo que ellos acá, su pretexto es que ellos trabajan todo el día, que no tienen tiempo.

(Docente, escuela Lima Aprende 2019, Comas)

En esta línea, la preocupación por este aspecto podía incluso conllevar a que las familias con hijos menores de edad tomen decisiones en relación con sus empleos, lo cual afectaba principalmente a madres de familia. En el caso de madres solteras, estas podían llegar a dejar empleos estables, pero con una alta carga laboral luego de detectar las dificultades de sus hijos para adaptarse a la escuela, y de ese modo dedicarles mayor tiempo. Vemos entonces cómo la estructura familiar podía tener un impacto en la adaptación académica de las niñas, niños y adolescentes, de modo similar al que se indicó que tuvo en los procesos de acceso a la escuela.

Existen algunas discrepancias en cuanto a la percepción de las familias sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos. Algunos relatos positivos dan cuenta de la valoración hacia la presencia de trabajos dinámicos o de análisis en las aulas, al peso de las matemáticas, o del modo como los docentes, principalmente de inicial y primeros niveles de primaria, enseñan y tratan a los estudiantes venezolanos. Otros, por el contrario, son críticos del bajo nivel de preparación de los docentes a nivel pedagógico o su falta de interés por enseñar, lo que puede llevar incluso a que los padres busquen cambiar a sus hijos de colegio. No se identificó al respecto una tendencia particular según tipo de gestión del colegio, su ubicación en Lima Metropolitana o el perfil de las familias, por lo que esta heterogeneidad variaría de escuela a escuela o respondería a criterios de valoración diferentes de los padres de familia y estudiantes. En cualquier caso, se evidencia que el rol que cumple el docente en términos de trato o metodologías de enseñanza es un factor importante que estaría generando distintas condiciones para los estudiantes en sus procesos de adaptación académica.

Por último, en términos generales, los directores y docentes entrevistados afirmaron que en los dos últimos años se habían encontrado sin directrices claras para la recepción y trabajo con alumnas y alumnos venezolanos, ya que no habían recibido ninguna capacitación o acompañamiento pedagógico al respecto. Solo las directoras de colegios intervenidos por Lima Aprende y docentes de dichas aulas señalaron haber participado en una reunión inicial con su UGEL para tratar la temática de migración venezolana.

Convivencia e integración

En términos de la adaptación de los estudiantes a las dinámicas sociales de la escuela, la mayoría de las entrevistas sugiere que la facilidad para ello se reduce conforme aumenta la edad de incorporación al sistema escolar. Por un lado, los estudiantes de inicial y primeros niveles de primaria tienen mayor facilidad para integrarse con sus pares peruanos. Los estudiantes mayores, en cambio, más socializados respecto a las diferencias entre venezolanos y peruanos, suelen resaltarlas y agruparse con sus pares de la misma nacionalidad, especialmente cuando hay mayor presencia de estos en el aula o en la IE, y viven con una mayor dificultad, al menos inicial, su proceso de construcción de nuevos lazos con compañeros y profesores. Esta tendencia fue identificada por docentes, cuidadores y adolescentes.

En general, sin embargo, cuidadores y docentes perciben que los adolescentes venezolanos tienen la ventaja de contar con un mayor desarrollo de habilidades comunicativas, liderazgo o expresión oral respecto a sus pares peruanos, lo cual los ayuda a hacer amistades con peruanos o participar en actividades escolares como actuaciones y ceremonias. Esto aportaría a que superen sus dificultades iniciales y logren sentirse parte de la escuela.

Yo el año pasado fui parte de la brigada escolar en mi salón y pues creo que asumí, a pesar de que no era brigadier como tal, asumía mucho ese rol ya que siempre estaba con mis compañeros, tratando de ayudarlos a que mejoraran su comportamiento, a apoyarlos con sus notas y ese tipo de cosas y la verdad, creo que fue un trabajo un poco tedioso, pero sí logré llevarlo bien. [...] La directora siempre trabajaba con nosotros y a veces sí nos decía si pudiéramos apoyarla en ese tipo de cosas con los estudiantes ya que nosotros teníamos como más cercanía hacia ellos y pues yo también di un poco de mi iniciativa en ese concepto ya que quería que mi salón mejorara.

(Adolescente, escuela pública, San Martín de Porres)

Ahora [mi hijo] es el alcalde del colegio. De hecho fue el orador en la misa [de la confirmación] y siempre lo buscaban porque él es un niño bastante inteligente, un niño bastante abierto, es un niño que tiene una dicción que yo me he dedicado a que hable bien y que hable bonito y entonces eso llama mucho la atención, en el colegio siempre que llega la UGEL o llega el Ministerio de Educación o cualquier feria o cualquier cosa él tiene que llevar su corbata, su camisa, su saco porque él es el orador, él es el que llama, el que tiene el micrófono.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima)

En relación con esto, llama la atención que esta misma característica de extroversión puede ser entendida por algunos docentes como irrespetuosa en ciertas ocasiones, lo que puede dar lugar a conflictos. Esto se nota sobre todo en el caso de docentes con nociones de disciplina más tradicionales, de afirmación de relaciones jerárquicas entre maestros y estudiantes. Así, intercambios verbales en los cuales estudiantes expresan libremente su desacuerdo con sus

docentes pueden ser interpretados como desafiantes a la autoridad o como infracciones a normas de comportamiento, y existe cierta preocupación por que los estudiantes peruanos puedan imitar dichas conductas. Cabe apuntar también que precisamente estos docentes fueron quienes llamaron la atención sobre el impacto negativo de la presencia venezolana en sus escuelas, así como también en sus distritos. Ello podría dar cuenta de diferencias de trato entre docentes y estudiantes en las escuelas peruanas y las escuelas venezolanas, o incluso culturales entre adolescentes y adultos. Por otro lado, a diferencia de la insistencia en la presencia de esta tensión por una parte de los docentes, esta solo fue reportada por una cantidad muy reducida de adolescentes.

En todos los colegios, yo tengo colegas que trabajan en otros colegios, nacionales también, y particulares, y en todo contexto el alumno venezolano no es bien visto ahora; o sea, prácticamente ha venido a alterar el orden interno que teníamos en las escuelas, es el alumno que no obedece normas, es el alumno que le falta el respeto al profesor. O sea, no tiene normas, parece de un libertinaje total, no se puede actuar y peor con las normas del Ministerio de Educación, que no se les puede decir nada, no se les puede hacer nada, que hay que monitorear, que hay que observar, hay que conversar. O sea, prácticamente ellos le están haciendo mucho daño a la educación peruana porque yo he visto en el contexto social, cultural y familiar, incluso la mamá viene y avala, piensa que eso es normal, “no, allá en Venezuela eso es normal”, que tengan a la enamorada al costado y que se quede en el patio y que no entre al salón, eso es normal para ellos supuestamente; entonces, eso ha afectado las aulas escolares. [...] No, el alumno venezolano no tiene valores, lamentablemente es contraproducente, es un alumno que no entiende, no obedece, simplemente actúa y los padres de familia son demasiados displicentes, no tienen una formación moral prácticamente, es mala influencia.

(Docente, escuela pública, Chorrillos)

Por otro lado, las entrevistas con las familias indican que las escuelas a las que asistieron no tuvieron un rol activo en promover la integración de los estudiantes extranjeros. Las familias señalan que ninguna escuela había desarrollado un plan para dicho fin. Si bien identifican actuaciones puntuales de parte de docentes o directores que favorecían de manera focalizada la inclusión de la población venezolana en espacios de la escuela (pedagógicos, culturales, de participación de padres, etc.), no perciben que estas acciones se den como parte de una práctica generalizada o de estrategias institucionales de inclusión. Además, sus testimonios dan cuenta de que, así como ciertos actores de la escuela permitían que esta inclusión y expresión de la cultura venezolana se dé en aulas o eventos específicos, también había otros que ponían barreras para ello. Ello sugiere que, ante la ausencia de una estrategia concreta propuesta a nivel institucional, esta inclusión o las barreras para ello depende de la discrecionalidad de directores y docentes. Es importante mencionar que las familias indicaron que muchas de las ocasiones en las que se incluía elementos de la cultura venezolana y se generaban espacios de intercambio cultural (actuaciones, ferias gastronómicas), se habían dado por iniciativa de los propios estudiantes y padres de familia migrantes.

Él se sentía emocionado de dar a conocer a sus amiguitos lo de su país, para él eso era un orgullo y que sus amiguitos conocieran lo que era de su país y la maestra le dijo que para la próxima exposición que ya no hablara más de Venezuela, que hiciera algo de aquí de Perú, porque él ya está en Perú no está en Venezuela.

(Madre, escuela pública, San Martín de Porres)

A pesar de la ausencia de una estrategia institucional para la inclusión de la población venezolana y su cultura, llama la atención que las familias venezolanas encuentran en los espacios regulares de participación en la escuela una oportunidad para integrarse a la comunidad educativa, esto es, ser reconocidos positivamente, sentirse parte de ella, y acercarse a sus pares peruanos. Este fue el caso de los espacios de danza folclórica y competencias deportivas, que facilitaban especialmente la integración de niñas, niños y adolescentes venezolanos con sus pares peruanos y generaban un reconocimiento positivo hacia ellas y ellos. Además, son los propios padres quienes incentivan la participación de sus hijos y consideran que esto es un gesto de acercamiento a las familias peruanas y su cultura.

Ella participaba en los bailes, incluso ella, ella es gimnasta, o sea, ella estaba allá en danza y hacía todas esas cosas y bueno cuando uno empieza pues que si los otros no podían ella de esa manera también se ganó el respeto, ella fue la capitana de la gimnasia rítmica del colegio, de todo el colegio. [...] La profesora de educación física les da gimnasia también y una de esas del logro, del día de logro ella les hizo una yincana gimnástica, entonces Mariángel fue la capitana, como era la que mejor lo hacía, pues ella era la que dirigía la yincana, entonces pues a través de eso Mariángel pues se ganó el respeto, o sea, ella demostró pues con acciones, yo le decía a ella, “no mami, tienes que participar en el baile porque de esa manera tú te vas a integrar y ellos ven que tú quieres”, y ella se vistió con todo ese traje que pesaba muchísimo e incluso lo hacía mejor y todo eso lo comentaban los padres así que estaban alrededor [...] como yo le digo a ella, “eres tú la que se tiene que adaptar acá, no son ellos a ti, eres tú, ellos te tienen que respetar a ti porque todos nos tenemos que respetar, pero hay que adaptarse”.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Las entrevistas con directores y docentes también sugieren que muy pocas escuelas han formalizado, a nivel institucional, estrategias transversales de inclusión o educación intercultural de la población venezolana. Coincidieron con las familias con respecto a que lo que predomina son acciones puntuales como dar espacio a que familias presenten danzas o platos típicos venezolanos en actividades y celebraciones regulares de la escuela (Fiestas Patrias, Día del Logro, etc.) o el intercambio cultural que algunos docentes promueven en sus cursos como estrategia pedagógica (comparación de eventos históricos, uso de canciones o mitos, etc.). Sin embargo, muy pocos docentes afirmaron que en su escuela se hubieran dado espacios de reflexión sobre la problemática de migración. Una cantidad importante de docentes, además, parece no comprender la viabilidad o pertinencia de una estrategia de inclusión a través del reconocimiento de diferencias o un trato diferenciado, en tanto teme que ello pudiera ser contraproducente y generar discriminación y que

peruanos puedan percibir que se preste mayor atención a la población venezolana. En todo caso, esto da cuenta de la dificultad que tienen los actores en las escuelas para pensar un enfoque intercultural en relación con la población extranjera.

Como tenemos nosotros horas de colegiado, nos reunimos y vemos si, digamos estos casos, de que vienen estudiantes venezolanos, cómo debemos reajustar lo que es nuestras unidades, planificación, vemos ahí en ese grupo del colegiado y también vemos, ¿qué se debe hacer?, que acciones se debe tomar en cuenta, para lo que es la adaptación de estos chicos y también, para que los peruanos también no sientan esa diferencia, que ellos son peruanos y los otros son venezolanos o que digan: “porque se le trata mejor a ellos y porque a nosotros no”.

(Docente, Ate)

En el caso de las escuelas intervenidas por Lima Aprende, llama la atención las experiencias positivas que reportaron las familias cuyos hijos asistieron a aulas con mayor presencia venezolana. Según relatan, ello está relacionado a que las niñas, niños y adolescentes llevan a cabo su proceso de adaptación a la escuela peruana junto a pares que comparten su experiencia de migración y a que, al no ser una minoría, se permite un mayor margen de intercambio cultural entre peruanos y venezolanos y en las dinámicas de clase que promueven los docentes. De hecho, en aulas con mayoría venezolana y con familias de dicha nacionalidad liderando los comités de padres, es la misma población venezolana la que asume la responsabilidad de integrar a las familias peruanas y toma la iniciativa de generar un mayor intercambio cultural.

Pero también es bien particular el caso, porque en este salón la mayoría eran niños venezolanos, ¿no?

Sí, eran bastantes venezolanos, de hecho, en diciembre, aquí tienen una tradición de tomar chocolatada y nosotros bueno, conversamos con la maestra y le dijimos “bueno, maestra, vamos a unir sus tradiciones con nuestras tradiciones, vamos a hacerle a los niños cotillones, vamos a comprarles una piñata, vamos a traerle un santa, vamos a hacer platos de allá de Venezuela, un pancito de jamón” y la maestra estuvo totalmente de acuerdo y unimos las dos tradiciones muy bien.

O sea que la escuela incorporó elementos de la cultura venezolana [...] Por iniciativa de ustedes, de los padres de familia.

Claro, exacto, por los padres de familia porque es que todos éramos venezolanos, entonces conversamos con la maestra, le decíamos “maestra, ¿será que podemos hacer esto, así?” y ella “bueno, a mí me parece una idea bien, déjenme conversarlo con la directora que nos dé permiso”, o sea, conversaba con la directora y ella estaba totalmente de acuerdo.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Esta experiencia positiva de convivencia es apreciada por los padres de familia, quienes buscan mantener a sus hijos en dichas aulas principalmente debido a que perciben que es un ambiente seguro para ellos, y lo comparan con experiencias previas o los rumores que escuchan sobre estudiantes en otras escuelas. Así, desean mantener a sus hijos en aulas con dicha composición.

Empecé a ver que el 80% o 90% de la población eran venezolanos, pues dije “no, este es el colegio y de ahí no creo que salga”, dije yo, porque esta es la institución que necesito para que él se sienta bien.

(Madre, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Tener aulas con mayoría extranjera puede ser un reto para los docentes. Así, una docente entrevistada que enseñó en un aula de Lima Aprende con mayoría venezolana indicó que le significó un gran reto adaptarse a enseñar a dicho grupo, experiencia que comparó a enseñar en otro país. Llamó también la atención sobre el hecho de que, en tanto era un aula nueva, todos sus estudiantes también recién se conocían entre sí y que ello generaba un contexto distinto para su adaptación a las dinámicas de convivencia en el aula.

Participación de familias en la escuela

Sobre la participación de las familias en la escuela pública, la mayoría de los padres entrevistados señaló que pudo participar libremente en las reuniones de aula que los docentes organizaban, si bien, como se verá en el subtítulo sobre prácticas de xenofobia, podían sentirse discriminados en algunos espacios de padres de familia. Además, algunos incluso llegaban a asumir responsabilidades en los comités de padres o las APAFA. No obstante, los entrevistados señalaron que en algunas escuelas la posibilidad para ello estaba restringida, en tanto se les indicaba que requerían contar con un DNI peruano.

Y has visto, ¿crees que la escuela promueve la participación de los estudiantes y padres de familia extranjeros en sus actividades en la misma medida que la de los peruanos?

Bueno, en la primaria no, en la de primaria no dejan que los papás venezolanos participemos por lo menos en lo del comité y esas cosas, pero en la del chiquito sí, sí permite... Yo fui tesorera y me costó bastante, al principio los papás decían “¿cómo es posible que una venezolana...?”, claro, de otros salones, de mi salón no, decían “cómo es posible que ustedes van a permitir que una venezolana maneje el dinero de ustedes y tal y tal” y la miss de mi salón “no, porque yo a esa señora, yo confío en esa señora”, siempre me defendía, hasta los papás me defendían...

Y me dices que en el de primaria, ahí sí no dejan que participen en el comité.

No, en el de primaria no dejan que participen en el comité [...] Dicen, supuestamente, que porque en primaria ellos tienen que meterlos al sistema, entonces como que el carnet de extranjería de uno no lo registra, es más fácil registrar el DNI, esa es la explicación que ellos dan [...] “que sí, que a la hora de ingresar al sistema es más complicado”.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Uno de los principales retos que reportaron las familias fue el hecho de que, a pesar de ser instituciones del Estado, las escuelas no brindaban todos los materiales para las actividades que realizaban en el aula y pedían de manera recurrente colaboraciones para cubrir dichos gastos, lo que afectaba particularmente al presupuesto de las familias más vulnerables. Así, las familias no

comprendían los numerosos gastos adicionales que debían asumir para que sus hijos participen en actividades de la escuela. Los gastos también estaban relacionados a las recurrentes actividades que las escuelas organizaban por motivo de festividades nacionales, a los paseos, o a compromisos de recaudación de dinero. Si bien una parte de las familias mencionó que en ciertas ocasiones las escuelas se adaptaron a sus necesidades, esta situación suele resultar en una crítica de las familias a la inconsistencia de sus experiencias con el derecho a una educación pública gratuita.

La otra amiga que te digo le costó mucho para conseguir empleo y por 15 días más o menos no mandó a los niños a pesar de que estaban inscritos porque no tenía para comprar lo necesario pues, cuadernos, lápices, esas cosas que pedían. [...] Y es que piden mucho, aquí piden mucho, en Venezuela no piden tanto. [...] Pero es que no solamente la lista de útiles es que si pidieran la lista de útiles y ya no te van a pedir más nada, pero entonces, tienes que pagar cinco soles mensuales para las copias con las que trabajan los niños y entonces viene el día que sé yo, el fiestas patrias y entonces tienes que dar un aporte de cinco soles o de 10 soles porque van a hacer tal acto, viene el Día de Santa Rosa y entonces tiene que dar plata porque no sé qué [...] Y eso no es fácil, para uno como migrante, eso no es fácil porque tú a veces te presupuestas y entonces no tienes para gastos extras [...] Van surgiendo. Entonces se partió el vidrio de la ventana, bueno, los padres vamos a hacer la cuota para reponer el vidrio de la ventana, ay, se cayó el ventilador y se dañó, entonces vamos a hacer una cuota para arreglar el ventilador y ni contar cuando son promoción, ay, Dios mío señor, demasiado.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima)

Al respecto, docentes y directores entrevistados señalaron que en la mayoría de ocasiones la escuela se adaptó a las limitaciones de las familias más vulnerables y se tomaron diversas medidas: padres peruanos cubrían voluntariamente las cuotas de venezolanos y peruanos más vulnerables, se organizaban actividades de recaudación de fondos, se utilizaba materiales reciclados para asignaciones en el aula, profesoras asumían el gasto de copias o materiales, se era más flexible con la cuota a colaborar, etc. Sin embargo, agregaban que era frecuente que algunos colegas suyos muestren incomodidad ante la falta de colaboración de las familias venezolanas en lo que consideraban era una práctica común en la escuela pública: el gasto en materiales adicionales.

Muchas quejas tenía de profesores que los padres no colaboraban a veces en cosas tan sencillas como dar un sol para copias, no daban, o de repente había una actividad y decían hay que colaborar, qué sé yo, tres soles para el deporte, no daban, nada, muchos de ellos no aportaban nada, nada de nada, útiles escolares no traían nada, por más mínimo que era la lista [...] “los papás venezolanos no colaboran, no ayudan, no aportan, no apoyan”, entonces esa también era un poco la queja de los profesores. [...] Como yo les decía, sus profesores algunas veces su queja va dirigida a que son padres que no apoyan mucho con las solicitudes que hacen las maestras, ese también ha sido el problema del año pasado, entonces, me decían, una profesora me decía, “por favor no me pongas todos venezolanos porque no voy a contar con materiales o no voy a tener útiles”, cosas así porque no dan pues.

(Directora, escuela Lima Aprende, San Martín de Porres)

Ha sido también, al principio de repente yo lo veía “ay, Dios mío, puro venezolanos me ha tocado” dije, porque siempre he escuchado que en los grados por ejemplo de primaria a veces los profesores decían “no, que no les gusta colaborar”, no es que no les guste colaborar sino que a veces no tienen para colaborar, no tienen para comprar una cosa porque ellos viven el día a día, porque viven vendiendo caramelos [...] Bueno, luego entendieron eso de que tienen que asumir económicamente la responsabilidad de la educación de sus hijos porque aquí el Estado no les va a subvencionar todo, entonces entre ellos se ayudaban, colaboraban, tratamos de cambiar los tipos de actividades

(Docente, escuela Lima Aprende 2019, Chorrillos)

Como se puede observar, estos docentes justificaban la necesidad de esta práctica ante la falta de presupuesto en el sector para brindar todos los materiales que requerían para sus actividades pedagógicas. Sin embargo, llama la atención también el énfasis que dan a lo que perciben como un “paternalismo” del rol proveedor del Estado en Venezuela. Así, se espera que las familias venezolanas, acostumbradas a ello, se adapten a “nuestro sistema educativo”, que exige prácticas de autogestión en las escuelas y mayores aportes de parte de las familias.

Después, situaciones como que ellos están acostumbrados al mucho paternalismo, el Estado tiene que darme todo, usted sabe que aquí en Perú nadie nos da nada, a lo mucho el Estado les da a los chicos en el colegio los cuadernos de trabajo, los libros, a los niños de primaria les da el desayuno, otra cosa no reciben, entonces ellos querían que todo se les dé. Entonces, acá se les explicó, se les dijo desde un principio, “el Estado, esto y esto les va a dar, el resto corre por cuenta del padre de familia, si bien somos una institución pública, pero las instituciones públicas carecemos de muchísimas cosas y el padre va a tener que comprarle sus útiles al niño sus cuadernos, sus lápices, qué sé yo”, ellos pensaban que el Estado les iba a dar todo, no, no es así, no, pero cómo en su país le daban.

(Director, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Los gastos que la escuela exige a las familias incluyen también los relacionados a las APAFA. Durante las entrevistas, los padres de familia señalaron que cumplir con los pagos o faenas que las APAFA organizan implica una responsabilidad que les es difícil de asumir, dado su presupuesto limitado y carga laboral. Señalaron que, si bien se reconocía que estos aportes eran una colaboración voluntaria, en ciertos casos las APAFA ejercen presión sobre las familias y solo algunos de ellos conocían de la ilegalidad del cobro obligatorio de dichos aportes.

En el inicial sí. En ese colegio sí, si no ibas a la reunión por X o por Y, APAFA, que teníamos que pagar no sé cuánto, yo, un día, una señora que es peruana me dijo “no, eso es ilegal, eso no se puede hacer, porque si te obligan, o te obligan o no te quieren dar algún tipo de documento porque no pagas APAFA tienes derecho a demandarlos” y yo, ah, ya.

(Madre, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Y si no... Pagan 50 soles si no van, me dice.

No te entregan los documentos. Hay un organismo que se llama APAFA, los llevan los mismos padres, o sea, creo que es algo como de doble filo. [...] Aunque muchos padres dicen que eso no es legal que no sé qué, yo le digo, pero por qué ustedes lo pagan, eso me falta averiguar, eso no lo he leído esa APAFA, y esa es la realidad lo que es ahorita ese colegio, a mí como mamá me dicen, “mira señora, hay que comprar esto para el salón porque bueno el ministerio no da”, yo lo doy porque es para el bienestar de mi niño, por su educación, etc., por tantas cosas, pero con un amedrentamiento, o sea, no me parece, no entiendo.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

En algunas ocasiones, las escuelas o las APAFA respondían a las dificultades económicas de las familias venezolanas y se les exoneraba de colaboraciones para actividades, o se les donaba materiales y fotocopias, lo cual se hacía en igual medida con familias peruanas vulnerables. Sin embargo, según los cuidadores, ello dependía de su involucramiento en la escuela, en tanto debían acercarse a las autoridades de la escuela para solicitar dichas facilidades y apelar a la buena voluntad de los directores o padres de familia.

Violencia y discriminación de carácter xenófobo

Si bien un número considerable de familias entrevistadas llamó la atención sobre los niveles de violencia en los colegios a los que asistían, sus experiencias con la xenofobia en las escuelas eran muy diversas. Por un lado, alrededor de la mitad de las familias entrevistadas indicaron no haber experimentado discriminación en la escuela o que, en general, había percibido que los actos xenófobos habían sido muy menores. A pesar de reportar que ello no fue de gran relevancia en su experiencia, sí mencionan que han escuchado de situaciones graves en otros colegios.

Una amiga me contó que a la niña no... La misma profesora guía, ya en secundaria fue, no la quería a la niña y, bueno, se encargó de hacer un trabajito de menoscabar su autoestima de la niña, a tal punto que la niña no regresó al colegio. En un privado fue. Y otro caso, de una niña también fue, pero de primaria, pero grande ya, como en quinto o sexto grado creo que fue, una amiga en un colegio allá, en Independencia, que no... Creo que maltrató a la niña en plena exposición. [...] Y creo que la mal puso a la niña en plena exposición, la niña se defendió y no la... No sé qué tema habrá pasado, pero fue un tema delicado también. Sí sé de muchos casos, de muchas denuncias, no ha sido mi caso y en el colegio, que yo sepa, no, mira, no sé, no conozco.

(Madre, escuela pública, Callao)

Así, se pudo notar que la circulación de rumores o el conocimiento directo de casos de xenofobia podría estar generando entre una parte de la población venezolana la percepción de que, si bien no habían sido afectados directamente, la escuela peruana es un espacio inseguro en el que son particularmente susceptibles de ser discriminados. Ello cobra especial relevancia en el caso de

familias que aún no habían podido matricular a sus hijos en una escuela pero que, desde ya, perciben la escuela como un lugar potencialmente inseguro en tanto conocían casos de xenofobia:

Sí. Una amiga de nosotros que viene también de allá de Anzoátegui, que se vino unos meses después que yo, ella se tuvo que volver porque el hijo le metieron la cabeza dentro de la poceta en la escuela donde estaba. Ellos estaban en Independencia, le metieron la cabeza en la poceta y a la niña le agarraban la cartuchera le botaban los colores, se los rompían, les rompieron los cuadernos, le jalaban los cabellos, le decían “veneca”.

(Madre de hijo no matriculado, Callao)

Aproximadamente la mitad de familias afirmó que la xenofobia sí tuvo un lugar especial en su experiencia en la escuela, con mayor o menor gravedad. Señalaron que, cuando esta ocurre, se refiere principalmente a agresiones verbales o al uso peyorativo de apelativos dirigidos a venezolanos. Se los podía etiquetar también como problemáticos, peligrosos, mentirosos o ladrones, y, en el caso de las mujeres, incluso se les relacionaba a una supuesta promiscuidad a través de comentarios machistas. Señalaban que ello coincidía con los estereotipos difundidos por los medios a través de noticias negativas sobre la población venezolana. En otros casos, se desconfiaba de sus capacidades intelectuales. Estas etiquetas discriminatorias coinciden con lo identificado por la literatura (Anderson, 2020).

Para ese entonces había unos cuantos venezolanos que estaban robando, cosas así, y recuerdo que a veces yo daba mi opinión o algo, o estaba en alguna discusión con algunos amigos, o en un debate y de una me catalogaban: “no, es que tú eres venezolano y los venezolanos roban” o “los venezolanos son descuartizadores” o “los venezolanos esto”, los venezolanos, los venezolanos, los venezolanos. Entonces, poco a poco yo sentí que me daba miedo decir “¡Epa!, soy de Venezuela”, porque tenía miedo a cómo la gente iba a reaccionar. [...] Era más que nada la reputación del venezolano. En 2017, el venezolano era visto como que “ah, bueno, hay que ayudarlo”, [...] pero luego, cuando ya comenzaron tanto las noticias como los periódicos a generalizar y a decir “todos los venezolanos somos malos, todos los venezolanos roban”, cosas por el estilo, ya así te empiezan a mirar feo, a pesar de que no te conozcan como tal.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Bueno, al principio, en la primera entrega de notas de mi escuela, sí era un poquito como que yo era el especial, yo era como ¡guau! y como que esperaban que yo cometiera cualquier error para sacármelo en cara, y cosas por el estilo. Y, de hecho, hasta el día de hoy sigue siendo ese tipo de problema; de hecho, podría decir que hasta ha aumentado. [...] De hecho, me juzgaban mucho en el sentido de que yo estaba en segundo año y, como te digo, yo quedé creo que en segundo lugar en mi sección. No sé si alguien se quejó o algo por el estilo, pero sí sé que tuvieron que revisar mis notas como dos o tres veces, que no eran mis notas, que me habían ayudado, cuando en verdad yo nunca recibí ayuda, yo nunca saqué mal o tan mal en un examen, pero como que trataban de darme esa imagen.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Bueno, tengo una amiga también venezolana que sí tuvo problemas con la maestra del niño en primer grado porque todo lo que se perdía era el niño venezolano y siempre le preguntaba las cosas al niño venezolano que, “papito, ¿te llevaste esto sin querer?”, así pues, en ese mismo colegio en donde estudian mis hijos.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima)

Esta dinámica llevaba a que ciertos adolescentes y padres de familia afirmaran que cargaban consigo la presión constante de tener que demostrar que son distintos al estereotipo que se tiene de ellos. Este es un aspecto importante al considerar cómo se relacionan con sus pares y con los docentes.

Sí, porque apenas haga algo malo, ya de una... Yo sé que no solo me va a afectar a mí, sino que lo que yo diga va a afectar también a los demás venezolanos, porque es eso: cuando tú eres inmigrante no importa si no eres tú el que hace algo malo, todo el mundo, apenas vea que tú hiciste algo malo, va a generalizar a todos.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Sobre los incidentes entre estudiantes, alrededor de la mitad de los adolescentes entrevistados señalaron que sus compañeros ofendían con insultos xenófobos, los cuales emergían espontáneamente en las interacciones. En este sentido, consideraban que eran básicamente un recurso para disminuirlos en ocasiones de conflicto y burla, y que su uso estaba normalizado.

Los peruanos hacían xenofobia a nosotros, a los venezolanos, algunos. [...] Decían, así como “ah, vete a tu país”, cosas así, entonces el otro se molestaba y terminaban haciendo líos.

(Adolescente, escuela pública, Chorrillos)

Los incidentes con padres de familia también aparecieron mencionados en las entrevistas con una minoría de adolescentes, los cuales se sentían sorprendidos al verse enfrentados por adultos.

Hay veces en las que algunos padres de algunos compañeros, como que me ven y me miran raro o tratan de sacarme un tema de conversación un poquito fuera de tono. O sea, hacen preguntas súper ofensivas, tipo “¿es cierto que los venezolanos traen enfermedades?” o “¿es cierto que todas las venezolanas son prostitutas?” y cosas por el estilo, entonces tú te quedas como sacado de tono.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Y el otro problema que tuve también fue con otro compañero que también fue grosero, que tampoco respeta a las mujeres y tuve un problema con su mamá y su mamá me dijo “yo no voy a responder si mi hijo te llega a meter una cachetada”, o sea, como que lo estaba incitando, también lo estaba apoyando a que me pegara y se supone que debe haber un respeto tanto con los hombres como con las mujeres [...] Yo fui para la Dirección y hablé con la directora... Le dije todo lo que había pasado y lo que la mamá también me había dicho y hablaron con la mamá de mi compañero.

(Adolescente, escuela privada, Callao)

En este sentido, si bien estos conflictos se dan, sobre todo entre estudiantes, en línea con lo señalado por la literatura (Anderson, 2020), los cuidadores entrevistados expresan en su mayoría que estas conductas de carácter xenófobo “vienen de casa” y que son precisamente normalizadas por los estudiantes peruanos por ello: solo reproducen lo que observan en los adultos de sus familias.

Sí, de parte de los alumnos como le digo hay mucha discriminación para con los venezolanos, pero eso viene de casa, eso viene de los padres, ellos escuchan y repiten.

(Madre, escuela privada, Callao)

Después de eso no pasó más nada con ese señor, pero sí, sí seguían problemas con otros señores, de que, por lo menos esa vez que le hicieron llorar a mi niño, que le dijeron que “no, no voy a prestar el color, porque los venezolanos son rateros”, también fue otro problema, eso sí fue, o sea, eso sí no quedó en nada, porque yo le escribí al señor por Whatsapp, le escribí que por favor, que para que su niño le pidiera disculpas a mi hijo, que mi hijo se sentía bastante mal y el señor lo que me contestó fue, de una manera súper maleducada, como que a él no le importaba eso, como que “no voy a hacer nada”.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

El peso del rol que juegan los padres de familia en las dinámicas de discriminación entre estudiantes en la escuela se revela con mayor claridad si consideramos aquellos casos reportados en el nivel inicial.

Por ejemplo, una vez pasó un incidente acá, en Lima que pasaron que lo descuartizaron, no sé, pero todas esas noticias a mi bebé le dijeron si él era venezolano y hacía esas cosas.

Los niños de 5 años.

Los niños claro, porque escuchaban a sus padres y les decían y eso yo sí me molesté y hablé con la miss y la miss me dijo que eso más nunca va a pasar.

(Madre, escuela pública, San Martín de Porres)

Hubo un incidente en la escuela. Una niña peruana, un día llevó al salón un cuchillo con filo. La maestra consiguió el cuchillo y le preguntó a la niña que por qué ella llevaba un cuchillo a la escuela, a lo que la niña respondió, “mi mamá me dijo que si algún niño venezolano se metía conmigo, que lo apuñalara” y eso fue, fue un problema muy grande, que hubo reuniones y todo y tuvieron que suspender a la niña, porque la mamá le estaba diciendo eso, porque un niño normalmente no te va a decir eso, los niños son niños, entonces, sí, la mamá le estaba inculcando eso, entonces la llamaron a la señora, la señora se puso renuente y retiró a la niña del colegio, porque ella no iba a estudiar con venezolanos.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Los docentes entrevistados coincidieron con la afirmación sobre la influencia de los padres peruanos en las conductas discriminatorias de sus hijos. Pero sus testimonios resaltaron también los conflictos que se generaron directamente por algunos padres hacia sus pares venezolanos y sus familias. Ello, fue de especial relevancia en escuelas que atendían a población peruana con menores recursos económicos, la cual se percibía afectada por la presencia venezolana en la ciudad, dado que competían directamente con venezolanos en sus actividades, de por sí precarias, de subsistencia.

Bueno, lo que se ha notado siempre, es la presencia de los venezolanos en la venta de productos ambulatorios, los ambulantes. Y también los padres de familia que son peruanos también no están muy de acuerdo con esta situación porque uno de ellos me comentaba que vendía su pavo en un mercado más o menos nos comentaba, “los venezolanos y estos chicos lo venden como sándwich con café preparado, entonces, la gente”... Hubieron enfrentamientos con los papás en las reuniones en ese tipo, porque decían, por qué reciben venezolanos, el problema cuando nosotros le decíamos son niños iguales que los niños de acá de Perú.

(Docente, primaria, San Martín de Porres)

Un pequeño grupo de adolescentes y padres de familia entrevistados también reportaron casos en que ciertos docentes era quienes reproducían prejuicios hacia la población migrante, a través del uso de generalizaciones basadas en estereotipos y la consiguiente calificación de venezolanos como ladrones, delincuentes o peligrosos, frente a sus compañeros de aula. Esto preocupaba especialmente a las familias de estudiantes de menor edad. Sin embargo, se encontró que en ocasiones los padres de familia venezolanos evitan el conflicto con docentes y directores por temor a que ello afecte el proceso de adaptación de sus hijos. Este tipo de actitudes por parte de algunos docentes sugiere que, más allá de algunas acciones de exclusión al acceso a los estudiantes venezolanos, es en el aula donde también ocurren procesos de discriminación y exclusión.

No tendría cómo decirte si es así en todos los colegios, pero del que yo estaba a este que estoy ahora sí he tenido varios problemas con... No solo con los alumnos, sino con los profesores, ya que muchos me han... Como que discriminado. O sea, simplemente por ser venezolano algunos me dicen indirectas o algo; una profesora de religión siempre daba como ejemplo cosas malas de los venezolanos y me decía a mí... O sea, yo le entregaba los trabajos, por ejemplo, y ella me decía que yo le tardaba en entregar, que tenía mala nota y entonces yo no entendía, porque yo era el primero que le entregaba el trabajo y aun así me decía cosas malas, también a mi compañero [venezolano], entonces yo ya lo vi como algo personal. Y otros profesores eran también como que... O sea, algunos eran como que “ah, hola. Mira, te ayudo y todo”, pero más que todo había unos que por ser de donde yo era, entonces tenía algún problema con algún estudiante que me hacía algo, ellos pensaban que era yo quien lo estaba fastidiando o molestando y eso. [...] Asumían que la culpa era mía, que yo era el que estaba haciendo el problema.

(Adolescente, escuela pública, Rímac)

En general, a través de las entrevistas a familias no se pudo identificar un perfil de escuela específico en el que se dé con mayor frecuencia la discriminación dirigida a estudiantes migrantes venezolanos. Sin embargo, como se mencionó en relación con los conflictos entre padres, los actos de xenofobia se podrían estar dando con mayor frecuencia o gravedad en contextos más vulnerables, en los que familias peruanas se ven en competencia en mayor medida con las familias venezolanas.

Ante la aparición de situaciones de discriminación, suelen ser los propios padres de familia quienes toman el rol principal de protección a sus hijos, lo cual es realizado de diversas formas. En algunos casos, para evitar que estas experiencias generen baja autoestima, miedo o tristeza en sus hijos, la actuación de los padres busca inculcar la identidad venezolana como fuente de empoderamiento y no de vergüenza. En otros, los cuidadores recurren a los profesores para exigir soluciones, aunque mencionan que la respuesta de estos últimos es muy variada. Indican también que no están informados sobre los mecanismos institucionales a los que pueden acudir para tratar estas situaciones. Más precisamente, ningún padre de familia entrevistado conocía el SISEVE.

Los casos de agresiones xenófobas hacia estudiantes venezolanos, solo en algunos pocos casos conllevaron a un retiro o abandono escolar. En la mayoría de casos, los incidentes dieron lugar a la intervención de profesores y directores, quienes los manejaron de manera interna y sin recurrir a mecanismos como el SISEVE. No obstante, las familias indicaron que los incidentes solían ser tratados como casos aislados y no eran aprovechados por la escuela para generar una reflexión abierta sobre la migración venezolana y la importancia de la integración de esta población. En los pocos casos en que estos espacios de reflexión se dan parecen generar resultados muy positivos:

A raíz del problema que hubo con la profesora [xenófoba], hubo una reunión con padres y representantes. [...] Entonces la profesora nos paró y nos dijo que diéramos nuestro parecer, nuestra forma de pensar con respecto a lo que pasó con la profesora, con respecto a lo que está pasando, la xenofobia; entonces cada quien dio su granito de arena, tanto mi compañera como yo, y después que terminamos de hablar, de verdad que hubo mucha

receptividad de parte de los demás representantes y nos aplaudieron. Y hubo una persona, una señora que se levantó y dijo, “de verdad, discúlpenme, les pido disculpas por mis hermanos, por mis paisanos que de repente les hemos hecho algún desprecio o algo con la mirada”, porque a veces los desprecios no se dan normalmente con una palabra o con... Y bueno, gracias a Dios, de verdad que ahí se rompió el hielo, se rompió el estigma y de verdad que ha fluido mejor.

(Madre, escuela pública, Rímac).

Sí, algunas veces, creo que los profesores (...) como que también se daban cuenta que los peruanos nos trataban distinto, entonces los profesores empezaban a explicar que nosotros habíamos venido aquí por una necesidad y que nosotros venimos a estudiar, a hacer una vida mejor. Los profesores intentaban dar a entender a los peruanos de que nosotros veníamos aquí por otra causa, por una causa de bien.

(Adolescente, escuela pública, Chorrillos).

Finalmente, se observa que aquellas escuelas en las que no se dan estos espacios de reflexión coincidían con escenarios en los que los docentes parecían tener dificultades para identificar hechos de discriminación como tales, a pesar de que los estudiantes los vivieran de ese modo y presentaran reclamos. Al referirse a ciertos incidentes, estos docentes indicaban que inicialmente no veían intención discriminatoria por parte de sus colegas o estudiantes peruanos. De hecho, estos docentes suelen ser los mismos que perciben a padres de familia o adolescentes venezolanos como explosivos o con una actitud a la defensiva.

Después se les explicó que no usen el término veneco, que para ellos la palabra veneco es un insulto, en cambio, nosotros, los peruanos, lo usamos muy a menudo, es común para decir, “ese veneco, ese veneco”. No, para ellos decirles veneco es una ofensa. Todo eso hemos venido aprendiendo en el transcurso del tiempo.

(Directora, escuela Lima Aprende 2019, Comas)

Así, la ausencia de orientación y de respuestas institucionales sobre el tema de discriminación y xenofobia estaría llevando a que, en algunas escuelas, situaciones de conflicto vengán siendo mal manejadas, y que por ello las tensiones entre peruanos y venezolanos vayan incrementándose, con docentes que asumen que son las familias y los estudiantes venezolanos quienes tienen problemas para adaptarse a la escuela.

Factores extraescolares que afectan la permanencia y el rendimiento educativo

A través de las entrevistas realizadas, encontramos que los principales factores fuera de la escuela que influyeron en la experiencia escolar de las niñas, niños y adolescentes venezolanos fueron la carencia económica y la inestabilidad laboral de los cuidadores. Como fue ya señalado en el

subtítulo de adaptación académica, la carga laboral podía ocasionar en algunas familias una gran dificultad para darle seguimiento a la educación de sus hijos, y así perjudicar el rendimiento de estos en la escuela. Ello, fue reportado por una cantidad significativa de familias y docentes como un factor que afecta a las familias venezolanas en sus escuelas.

Así también, un grupo pequeño de familias indicó que no poder pagar alquileres o hallar un nuevo empleo llevó a que cambien de domicilio y, como resultado, también debían trasladar a sus hijos de escuela, lo cual volvía a enfrentarlos con las dificultades propias de los procesos de búsqueda de vacantes. Docentes entrevistados coincidieron en que ello ocurría, pero solo en casos bastante específicos.

Él aquí estudió en Arequipa, la señora me ayudó a conseguirle una escuela allá. [...] Ahí él empezó en marzo y en mayo nos tuvimos que venir porque a la señora se le había acabado el trabajo y mi esposo no conseguía trabajo y estábamos en situación difícil por allá y decidimos venir para acá, pero él allá sí tuvo la oportunidad de estudiar, pero aquí la verdad que se me ha hecho difícil conseguirle un cupo.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Como se señaló previamente, en una cantidad importante de familias entrevistadas, si bien no mayoritaria, la necesidad económica lleva a que los adolescentes trabajen (p. ej. apoyando en la venta ambulante de alimentos a sus padres o como personal de atención en restaurantes). Solo en una minoría casos, esto perjudicó la asistencia de adolescentes a la escuela, bajó su rendimiento, los llevó a repetir de año, o incluso a abandonar sus estudios. Ello se dio en tanto eran más vulnerables y tenían una mayor presión para que estudien y trabajen simultáneamente, y además, afectaba sobre todo a estudiantes de últimos grados de secundaria, tal como se señaló en una anterior sección. Cuidadores, adolescentes y docentes señalaron conocer de casos específicos en sus escuelas en los que esta situación se hizo presente.

Sí, había uno que trabajaba, es mototaxista, era, bueno, es, porque aún sigue trabajando en eso. Es mototaxista, entonces él, en la casa necesitaban el dinero y entonces el papá alquiló la moto y él empezó a trabajar, pero ya, obviamente, él había repetido, tenía más edad para poder trabajar en la moto, entonces, él trabajaba en la moto y faltaba algunos días al colegio, en la mañana, porque él trabajaba de la mañana hasta la noche.

(Adolescente, escuela pública, Chorrillos)

Así, en la mayoría de los casos de adolescentes que trabajan, estos señalan que ello no afectaba la continuidad de sus estudios, dado que indican que es una actividad que realizan sobre todo en sus vacaciones, y que, una vez iniciado el año escolar, las suspenden o las realizan en menor medida. No se encontraron diferencias de género entre los adolescentes con respecto a la participación en estas actividades, en contraste con lo señalado por actores clave entrevistados.

O sea, la mayoría de mis amigos sí han trabajado, pero han trabajado en cosas chiquitas, como yo, en cosas como vender algún platillo, alguna comida o vender ropa o algo, pero en verdad es que nunca llegaron al extremo de decir, “necesito dejar la escuela porque es obligatorio”, porque, sino, no come; o sea, nunca ha llegado a ese extremo. Pero sí es como que han buscado la forma de... En la escuela, tipo vendiendo dulces o a veces compartiendo respuestas de exámenes o cosas por el estilo, pero tipo, “tengo que trabajar porque si no mis padres no pueden trabajar, entonces yo tengo que tratar de llevar el pan a la casa”, nunca ha pasado algo por el estilo.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

En términos generales, las familias mencionaron también que una situación de vulnerabilidad impactaba directamente en la salud mental de sus hijos y, con ello, en su proceso de adaptación a la escuela y a la ciudad de Lima.

Hay unos que se mudan de distritos o para, se van a provincias, como hay otros que no pueden, o sea, que la familia no, a veces también a las familias les afecta mucho también la parte de la familia y todo eso, ¿me entiendes? Como estar lejos de la familia. Y bueno, yo creo que eso afecta emocionalmente a los niños, emocionalmente, socialmente, porque un niño que está adaptado a esto, tú lo sacas y, o sea, no hay una estabilidad en el niño, el niño termina de ser una persona inestable también, no sabe nunca qué va a querer, ni cómo quiere ni nada, porque hoy lo tienes aquí, mañana lo tienes más lejos, lo sacas, otras personas y así sucesivamente, emocionalmente y socialmente yo creo que el niño sí se afecta.

(Madre, escuela pública Lima Aprende 2019, San Juan de Miraflores)

En general, docentes y directores coincidieron en que la situación de migración de las familias, sumada a las dificultades económicas que atraviesan, afectaba la salud mental de las niñas, niños y adolescentes y sus padres, lo cual, a su vez, impactaba en su adaptación y experiencia en la escuela. Ello llevaba a que en numerosas ocasiones se vieran desprovistos de herramientas para darle el soporte emocional requerido a los estudiantes e incluso sus padres, en tanto no habían recibido orientación alguna para ello.

Lo otro es la cuestión económica, muchas de las familias tienen que ir de un distrito a otro distrito porque no les brinda el insumo, el dinero que necesitan para cubrir todas sus necesidades, entonces eso hace que sean parias, un año en un lado, medio año en un sitio. Y eso también afecta emocionalmente al estudiante, porque va haciendo amistades y está acostumbrándose a un tipo de ambiente y pasan a otro.

(Docente, escuela pública Lima Aprende 2019, San Martín de Porres)

Experiencia en la escuela privada

La mayoría de los elementos descritos sobre la experiencia escolar de las niñas, niños y adolescentes y sus familias aplica también a aquellos que asisten a escuelas privadas. Es decir, sus experiencias relacionadas a la adaptación académica, participación en la escuela, convivencia y discriminación en general, coinciden con aquellos que asisten a escuelas públicas. Sin embargo, es importante dar cuenta de los elementos particulares de la experiencia en este tipo de escuelas. En las entrevistas, las familias indicaron que el principal reto que encontraban en las escuelas privadas se relacionaba a la dificultad que tenían para asumir el costo de las pensiones mensuales, dada su situación económica. Así, una gran parte indica haber evaluado en varias ocasiones la posibilidad de retirar a sus hijos de estos colegios. De hecho, se encontró unos pocos casos en los cuales alumnos son trasladados al final del año a una escuela pública o incluso al poco tiempo de haber ingresado al colegio, y otros casos en los cuales las familias elijen matricular solo a uno de sus hijos en una escuela privada. Estas complicaciones de pago son mencionadas como una de las razones por las que no muchas familias acceden a colegios privados, a pesar de la aspiración a ello.

¿Y tienes muchos compañeros venezolanos en la escuela?

No, no muchos porque más que todo venezolanos en el año en el 2018 había entrado un amigo mío venezolano de Bolívar, lo sacaron y ahora está en un público este año, en el año que yo estuve creo que fue que lo volvieron a entrar, no duró mucho, duró una semana más o menos porque habían subido la pensión, entonces, lo sacaron y lo entraron a un público. Otro niño había entrado a segundo y también pasó lo mismo, o sea, duró una semana más o menos y lo retiraron por la pensión.

(Adolescente, escuela privada, Ate)

Sin embargo, la mayoría de las familias señaló que las escuelas les daban flexibilidad en los pagos, como a través de su reprogramación o el desdoblamiento de la mensualidad. En una minoría de casos, pudieron acceder a becas parciales o la exoneración de ciertas cuotas, debido al número de hijos matriculados, el rendimiento académico de las niñas, niños y adolescentes, o al reconocimiento de la escuela hacia la situación de vulnerabilidad de su familia.

A pesar de las facilidades que un gran grupo de familias señaló recibir por parte de las escuelas, también indican que en caso los pagos a los que se comprometen no se den a tiempo y empiecen a tener deudas, existen mecanismos inadecuados de presión que ejerce el personal de la escuela para el pago de las pensiones. Por ejemplo, ante retrasos en pagos, señalan que se les restringe la entrega de notas, el acceso al salón de clases o la participación en actividades, lo cual afecta la experiencia escolar de las niñas, niños y adolescentes.

Cuando nosotros no pagábamos y tenían exámenes, él podía presentar el examen, pero no me daban las notas si yo no había pagado la mensualidad. [...] Como dos veces [pasó eso]. Cuando me tardaba así en pagar no me daban los exámenes hasta que el niño no hubiera cancelado la cuota.

(Madre, escuela privada, San Martín de Porres)

Creo que eso forma parte de la cultura del Perú el cobrarle a los alumnos..., “si no tienen dinero para estudiar para qué los inscriben”, ese tipo de comentarios que yo creo que no son como para el alumno, creo que eso es un comunicado que deben emitirle a los padres, entonces, yo veo eso como una falta grave. [...] No tienen ética profesional porque, por ejemplo, los papás se atrasan en el pago, arremeten directamente en contra del alumno. [...] No nada más les cobran, sino que los condicionan por ejemplo a mi hija le quedó, a ella y a muchos le quedó comunicación y la profesora le dijo, “te voy a reprobar”, yo, “pero cómo te va a quedar comunicación allí, imposible”, y la tutora la dijo, “te voy a reprobar, si es que no pagas estás reprobada”. Comentarios, muchos fueron, ahorita no recuerdo, pero fueron muchos los comentarios y yo me quejé, [...] y la secretaria decía, “lo que pasa es que lo dicen para asustar a los chicos”.

(Madre, escuela privada, Callao)

En otros casos, las familias que deciden dejar de asistir a una escuela privada por dificultades de pago señalan que, ante la existencia de deudas, las IE se niegan a entregar documentos de los estudiantes, lo cual puede afectar la continuidad de sus estudios.

De hecho, no lo pude inscribir de nuevo. [...] Porque ellos me tienen los papeles porque yo debo 60 soles, no me los quieren dar hasta que no pague los 60, entonces si no pago los papeles no lo puedo inscribir en otro lugar.

(Madre, escuela privada, San Martín de Porres)

Las familias también indicaron, en su mayoría, que los gastos por el costo de materiales o por la participación en actividades significa una presión adicional al pago de la pensión. Llamaron la atención sobre la frecuencia con la debían asumir estos gastos, muy superior a la que asumían incluso en una escuela privada en su país de origen.

Aquí es distinto, aquí todos los días te piden en los colegios, te mandan a hacer trabajos, te mandan a llevar láminas, hay compartir, que tienes que dar cinco soles, 10 soles, o sea, aquí todo es un gasto, tienes que sacar copias, tienes que hacer las tareas por internet, aquí es muy diferente todo, en Venezuela tú puedes hacerlo con los libros, las tareas, aquí no.

(Madre, escuela privada, Chorrillos)



VI. EL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA INCLUSIÓN Y EXPERIENCIA EDUCATIVA DE FAMILIAS VENEZOLANAS MIGRANTES

El objetivo de esta sección es abordar el impacto de la pandemia de la COVID-19 en la inclusión y experiencia educativa de las familias venezolanas migrantes. Se considera, en primer lugar, el contexto general y la respuesta tanto del Estado peruano como de las escuelas frente a la suspensión de las clases presenciales. Luego se analiza, desde la perspectiva de las familias y adolescentes entrevistados, la dinámica de la modalidad de educación a distancia en escuelas privadas y públicas, con énfasis en el desarrollo de la estrategia *Aprendo en Casa*.

En el marco de la situación de Emergencia Sanitaria declarada por el Ministerio de Salud para la prevención y control de la COVID-19, el gobierno declaró el 15 de marzo del 2020 el Estado de Emergencia, inicialmente, por un plazo de 15 días y dispuso el aislamiento social obligatorio, o cuarentena. Posteriormente, este plazo fue prorrogado en más de una ocasión y las medidas de cuarentena continuaron hasta el 1 de julio. En este contexto, el Ministerio de Educación declaró la suspensión de las clases presenciales para el resto del año escolar en las escuelas públicas y privadas del país y puso en marcha el programa de educación remota *Aprendo en Casa*.

La pandemia y la cuarentena impactaron fuertemente en muchas familias venezolanas, las cuales, si bien ya vivían en un estado de alta vulnerabilidad, fueron llevadas al límite de la precariedad. Esa situación se agravó debido a que, a diferencia de sus contrapartes peruanas, los hogares venezolanos no son elegibles para asistencias gubernamentales.

El principal e inmediato efecto de la cuarentena ha sido la pérdida de trabajo estable y la imposibilidad de ejercer el trabajo ambulante. Además, dado que muchos venezolanos y venezolanas trabajan en el rubro de servicios (restaurantes y otros), la cuarentena ha paralizado directamente su trabajo. De acuerdo con la 'Encuesta de Opinión a la Población Migrantes Venezolana' en el Perú urbano⁶⁴ realizada el 16 y 17 de junio del 2020 por Equilibrium CenDE (2020), el 43.1% de los encuestados se ha quedado sin trabajo durante la cuarentena y se encuentra buscando empleo. En total, el 63.1% de los venezolanos y venezolanas encuestados no se encuentra empleado a la fecha de la encuesta. Aunque las encuestas no sean directamente comparables, se destaca que en diciembre del 2018 la ENPOVE indicaba que el 91.5% de los mayores de 14 años trabajaba.

Una porción importante de los ingresos de las familias venezolanas se destina al pago de alquiler de las viviendas. Es así que el 49% de los encuestados siente algún grado de peligro de desalojo. Del total de la muestra, el 19.2% siente que hay un riesgo alto de que lo desalojen, 17.5% un riesgo medio, y 12.3% un riesgo bajo.

La salud es un tema muy delicado para las familias venezolanas debido a que el 87.4% de los encuestados no cuenta con seguro de salud. En el contexto de la pandemia, el 53.4% declara que sentiría miedo si tuviera que acercarse a las autoridades en caso de necesitar ayuda médica por la COVID-19. El 24.4% declara que sentiría ansiedad o estrés por la misma situación.

64 Lima y Callao representan el 84% de la muestra encuestada.

Con respecto a la educación, el 83.9% de participantes de la encuesta con hijos los había matriculado en la escuela en el 2020. Esto marca un incremento de la matrícula de niñas, niños y adolescentes venezolanos frente a la tasa de matrícula del 67.5% en Lima y Callao en el 2019 (de acuerdo con A.B. PRISMA 2020 p. 48) y el 38.2% del 2018 (de acuerdo con la ENPOVE). De la población escolar matriculada, la gran mayoría (87.9%) están en la escuela pública. Dado que las clases presenciales fueron canceladas, dos tercios de las familias siguen la educación a través de *Aprendo en casa*, tan solo el 4.7% no está estudiando, mientras que el resto está siguiendo otras modalidades de estudio.

6.1. Impacto de la pandemia en la situación de las familias migrantes venezolanas

Las familias venezolanas entrevistadas se vieron afectadas por el escenario de pandemia, principalmente, en términos económicos. Durante la cuarentena, solo una minoría de hombres y mujeres continuaron con sus trabajos, y solo dos familias realizaron trabajo remoto. Por el contrario, la situación común era tener un trabajo informal o autoempleo, sobre todo como vendedores ambulantes de golosinas y comidas. Estas tendencias identificadas en la muestra coinciden con aquellas reportadas previamente por la Encuesta de Equilibrium CenDE (2020) a la población migrante venezolana.

Las medidas de cuarentena decretadas por el gobierno significaron para las familias la falta de ingresos económicos y la consiguiente reducción de gastos. Pocas familias contaban con ahorros como un soporte en este contexto, los cuales fueron destinados a cubrir los costos de alimentación y de vivienda. Las demás familias, esto es, la mayoría, se vieron en la urgencia de buscar empleo u otra manera de generar ingresos durante el periodo final de la cuarentena o apenas esta fue levantada en el mes de julio.

Económicamente gracias a Dios, 15 días antes de la pandemia yo empecé a trabajar, pero cuando me mandaron a mi casa no me pagaron los días que estuve en mi casa. Fueron 45 días y no me los pagaron y eso me trastocó todo porque han sido meses difíciles, sobre todo porque nosotros los inmigrantes lamentablemente... Cuando dejas de generar es la presión no solamente de tu responsabilidad acá, el alquiler, la comida y cualquier otra necesidad, sino saber que los que dependen de ti que están allá en tu país pues quedan a la deriva. Entonces, económicamente todo se detuvo, en mi caso no me afectó tanto porque tenía un trabajo fijo, no estoy como ambulante que es como está la mayoría... no solo de inmigrantes, porque acá en Perú la economía es altamente informal.

(Madre, escuela pública, San Martín de Porres)

Pues sí, nos ha tocado feo porque mi mamá trabajaba de conserje en un colegio público. También teníamos una especie de bodegón, una tienda, pero la tuvimos que cerrar porque las ventas bajaron muchísimo: además de eso mi papá no pudo trabajar por dos semanas ya que le dio el COVID. Entonces fueron muchísimas cosas acumuladas que tuvimos que afrontar de diferentes maneras. Por lo menos dejamos de pagar la renta

de ese bodegón y pues aferramos unas mesas y todo lo que teníamos para vender allá y empezamos a venderlo en nuestra propia casa, con los vecinos. Y mi papá, bueno, al final no lo despidieron y por ahora todo está estable pero mi mamá, por lo menos siempre tiene que estar rebuscándose cómo conseguir el dinero ya que siempre ha estado en pequeños trabajos.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Ante esta situación, el involucramiento que anteriormente ya tenían las familias en diferentes redes de apoyo a familias migrantes se convirtió en uno de sus principales activos durante gran parte de la cuarentena. Parroquias, y distintas ONG brindaron diferentes formas de apoyo, como la donación de paquetes de materiales educativos (Aprendiendo Unidos), canastas de víveres y alimentos (Acción contra el hambre, en San Martín de Porres y Comas, y ACNUR, en Ate y Chorrillos), tarjetas para compra de alimentos (Save the Children), o la realización de talleres de reforzamiento escolar (Aprendiendo Unidos) o de recreación y salud emocional (Plan Internacional). Otros actores que brindaron apoyo fueron vecinos, padres de familia o incluso los propios arrendadores peruanos.

En términos de salud, la situación llevó a que las familias vivan un estado de presión constante debido a su vulnerabilidad. Como señaló la encuesta de Equilibrium CenDE (2020), la mayoría no contaba con seguro de salud. Si bien entre las familias entrevistadas los casos de contagio no son significativos, la precaria situación del sector salud hacía que consideren el acceso al servicio de salud pública prácticamente inviable dado que consideraban su situación de personas migrantes como una barrera para ello. Así, algunas madres y padres señalan que, ante la aparición de síntomas, prefirieron guardar reposo en casa y evitar el rechazo por parte del sistema de salud peruano.

Finalmente, la situación de pandemia, así como la acumulación de problemas en dicho contexto, llevó a muchos padres y madres a considerar retornar a Venezuela. Sin embargo, esta opción era desestimada una vez que constataban que la situación en dicho país era aún más difícil.

Pero sí te puedo decir y te hablo desde mi caso, hubo un momento en el que yo lo que quería era decir: “bueno, agarramos las cosas y nos vamos pues, nos vamos porque no veo qué vamos a hacer aquí”. Me sentía muy asfixiada. Ahorita van mejorando las cosas, de alguna manera, pero así asfixiada, o sea, para nosotros los venezolanos era angustiante que bueno, tú veías que el presidente hablaba, que de alguna manera iban a haber ayudas, aunque no les llegó a todas las personas acá, pero había una ayuda monetaria y entonces tú te sentías como más desvalido.

(Madre, escuela pública, San Martín de Porres)

Es importante mencionar que se pudo identificar una mejoría en los meses recientes en la situación general de las familias migrantes. Como se indicó al inicio, aquellas personas que tenían trabajo formal retornaron a sus labores, mientras que muchos tuvieron que adaptarse a los trabajos informales anteriores o encontrar nuevos espacios para generar ingresos económicos, principalmente en la venta de alimentos o en la realización de labores de limpieza en edificios o empresas.

6.2. Reinicio de clases de manera remota en el contexto de pandemia

La apertura del año escolar 2020 estuvo programada para darse el día 16 de marzo. Sin embargo, el 11 de marzo, mediante D.S. N° 008-2020-SA, se declaró la Emergencia Sanitaria a nivel nacional por un plazo de noventa días. Asimismo, se requirió al MINEDU a que dicte las medidas que correspondan para que las instituciones educativas públicas y privadas suspendan o posterguen sus actividades. Así, el día siguiente, el MINEDU, mediante R.V.M. N° 079-2020-MINEDU, reprograma el inicio del año escolar por parte de las escuelas públicas al 30 de marzo y dispone excepcionalmente que aquellas de gestión privada lo reprogramen o suspendan hasta no antes del 29 de marzo. Sin embargo, ante las extensiones de la cuarentena, y con el fin de reforzar medidas para garantizar la prestación del servicio educativo en el marco de la prevención y control de la COVID, el MINEDU, a través de la R.M. N° 160-2020-MINEDU determinó el inicio del año escolar bajo la modalidad de educación a distancia para instituciones públicas a través de la estrategia denominada ***Aprendo en Casa***, desde el 6 de abril. Asimismo, dispuso que instituciones públicas y de gestión privada podrían retomar la provisión presencial del servicio educativo de manera gradual desde el 4 de mayo. Sin embargo, el 18 de abril el presidente anunció la suspensión indefinida de clases presenciales a nivel nacional. Es en este contexto de incertidumbre que tanto las instituciones públicas y privadas implementaron las clases a distancia.

Es también importante mencionar que, en el marco de las medidas tomadas por la pandemia, el MINEDU habilitó, entre mayo y junio, un proceso de Matrícula excepcional 2020, a través del cual las familias podían solicitar, a través de una plataforma virtual, su ingreso a una escuela pública, en caso no hubieran accedido a una vacante a inicios de año, o su traslado de un colegio de gestión privada y la asignación de una vacante en uno público. Según un actor clave entrevistado⁶⁵, a través de este medio se habrían inscrito aproximadamente entre 2,000 a 3,000 estudiantes venezolanos.

Con respecto a la postergación del inicio de clases, la mayoría de las familias que estuvieron matriculadas en años anteriores señalaron haber sido contactadas por la escuela. En menor medida, encontraron indicaciones del proceso en las páginas de ***Facebook*** de las instituciones o por medio del contacto con padres de familias o extutores. En contraste, aquellas familias cuyos hijos e hijas iniciaban clases en un nuevo colegio, con mayor frecuencia, tuvieron que buscar activamente cómo informarse. Esto se dio a través del contacto con la institución por iniciativa propia o por otros medios. En este segundo grupo, los padres de familia también exploraron las páginas de los colegios en la red social ***Facebook*** o, en última instancia, se aproximaron a la misma institución.

No, la verdad no. Todo lo vimos por televisión, realmente todo, bueno, ya no iba a haber más clase, todo iba a ser de manera virtual y pues bueno, yo metiéndome en el Facebook vi que en el Facebook del colegio colocaron los números telefónicos de los profesores y comunicaron directamente con los profesores de cada grado.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

65 Entrevista a Equipo Lima Aprende.

La casi totalidad de familias entrevistadas indicó haber sido contactada durante la primera semana de abril por los tutores de sus hijas e hijos. Estos informaron a las familias que la comunicación tendría como medio principal la aplicación *WhatsApp* y, de ser el caso, sobre la necesidad de registrarse en alguna aplicación gratuita de videoreunión⁶⁶. Sin embargo, las familias venezolanas consideran que en estos primeros contactos no recibieron información clara y precisa sobre la modalidad de enseñanza, los medios de comunicación y los horarios, entre otros aspectos.

Es importante mencionar que, según las familias, algunas instituciones se vieron impedidas de iniciar los contactos en abril debido a falta de personal, en especial en el caso de instituciones privadas, o por la esperanza de poder brindar clases presenciales culminado el periodo de cuarentena.

Por último, con respecto a la matrícula, la pandemia no supuso un problema para las familias de estudiantes migrantes ya matriculados en instituciones públicas en años anteriores, pues esta se hacía de manera automática. Este no fue el caso de las familias que buscaron inscribir a sus hijas e hijos por primera vez o cambiarlos de escuela y no lo lograron hacer en el periodo de matrícula regular, o de aquellas familias que optaron por una escuela privada. En estos casos, la cuarentena iniciada en marzo impidió que los padres puedan continuar el proceso de búsqueda de vacante. En ese sentido, la plataforma Matrícula 2020 fue un medio importante para que sus hijos e hijas pudieran acceder a estudiar en una institución pública. Así lo indica el incremento, en todas las escuelas y todos los grados, del número de alumnos a partir de julio.

Sí, a consecuencia de la pandemia ella empezó [en la escuela privada] y eso, pero después nos dimos cuenta de que, bueno, no podíamos seguir el pago de los compromisos. Entonces, antes de empezar a acumularse mucho más las deudas, decidimos que no siguiera en el colegio privado y opté por la opción de la Matrícula 2020, que era el traslado del privado al público.

(Madre, escuela privada, San Martín de Porres)

Solo una familia que no encontró vacante durante los meses de enero y febrero tuvo que desistir en su intento de que sus hijas estudien este año, dadas las complicaciones que tuvo para continuar con la búsqueda por las medidas de distanciamiento social tomadas por el gobierno. En este caso, la familia no tuvo, posteriormente, conocimiento de la plataforma Matrícula 2020.

6.3. La educación a distancia y la estrategia educativa

Aprendo en Casa

La modalidad de educación a distancia supuso varias adaptaciones tanto para estudiantes como docentes en aspectos como los horarios personales, la dinámica de aprendizaje e interacción y también, en cuanto al contenido de los cursos, los cuales han ido variando a lo largo de los meses y de hecho han afectado a familias venezolanas y peruanas.

66 Como se señalará más adelante, algunas IIEE generaron aulas virtuales para la interacción con estudiantes.

Un primer aspecto que resaltar es la marcada reducción curricular en el marco de la educación a distancia. En abril, cuando iniciaron las clases, tanto instituciones públicas y privadas se vieron en la necesidad de restringir inicialmente el número de cursos ofrecidos: en el caso de aquellas públicas, debido a que la estrategia **Aprendo en Casa** brinda recursos para cuatro cursos en el nivel primaria y seis en secundaria, y en el caso de las escuelas privadas, debido a las dificultades económicas que supuso la educación a distancia, cuyas repercusiones las llevaron a reducir su plana docente. Por otro lado, a julio, las familias indicaron que en el nivel de primaria se continuaba con cuatro cursos, mientras que en secundaria se llevaban entre ocho y 12, según la institución.

A pesar de ello, un elemento que llamó la atención de padres de familias y adolescentes es que, desde el inicio de clases hasta el momento de las entrevistas en julio, las horas de estudio se habían incrementado considerablemente, principalmente en el caso de las IIEE públicas. Así, mientras que en las instituciones privadas el incremento no había sido tan drástico, pues continuaban llevando un horario fijo con sesiones de clase virtuales en vivo, las alumnas y alumnos de instituciones públicas indicaron que ahora deben dedicar casi todo el día al desarrollo de las actividades escolares. La principal causa de esta extensión sería el incremento de actividades diarias, además de las dificultades particulares que afronta cada familia e institución, las cuales serán abordadas más adelante.

Tengo algunas tareas ahí atrasadas, pero es que, a veces también, mucho también nosotros nos quejamos porque es tarea excesiva. Sin embargo, la hacemos para no buscarle así pega a los profesores. Muchas veces lo que mandan en Aprendo en Casa es mucha información, mucha tarea. Y uno se va juntando y entonces es muy difícil también administrar todo.

(Adolescente, escuela pública, Cercado de Lima)

Sobre las dinámicas de aprendizaje e interacción, para las familias que asisten a escuelas públicas, los docentes han sido la figura exclusiva con la que los padres y los alumnos se han comunicado este año escolar. Como en la modalidad presencial, a nivel de primaria se tiene un solo docente por sección, mientras que en secundaria hay uno por cada curso. La rutina estándar de un estudiante de institución pública está regida por la estrategia **Aprendo en Casa**, la cual propone una programación temática y de actividades para primaria y para secundaria⁶⁷. Entre las ocho y nueve de la mañana se marca asistencia en el grupo de **WhatsApp** coordinado por el tutor de la sección. Debido a las diferencias entre familias, las sesiones de **Aprendo en Casa** se siguen por televisión, radio o la página web. Normalmente, el docente envía las actividades a realizar por **WhatsApp**, además de un audio o video explicativo. Las actividades son realizadas por alumnos y alumnas en compañía de un adulto, usualmente la madre. Por último, a la hora determinada por el docente, se envía la “evidencia”, esto es, una fotografía de la actividad realizada durante el día.

Sin embargo, se detectó también que la aplicación de este esquema estándar de clases en IIEE públicas depende mucho de los docentes, quienes pueden variar la metodología e incluso los contenidos de los cursos. Así, por ejemplo, algunos docentes han dejado de lado los contenidos de **Aprendo en Casa** para brindar materiales propios complementados con videos personales,

67 Esto se aplica para los cursos de matemática, comunicación, desarrollo personal, ciudadanía y cívica (DPCC), educación para el trabajo, inglés, y ciencia y tecnología.

videollamadas, sesiones grupales de seguimiento y llamadas telefónicas de retroalimentación. Además, si bien algunos docentes encuentran dificultades para establecer clases virtuales en vivo, muchos desarrollan dinámicas participativas durante las horas de su sesión por medio de audios, imágenes y demás recursos que involucran a los alumnos. Toda la comunicación se da por medio de grupos de **WhatsApp** donde el docente, los padres y los alumnos se comunican; adicionalmente, se utilizan correos e incluso algunas instituciones han creado “aulas virtuales” para mejorar la gestión de la información entre docentes y alumnos. Sin embargo, cada docente determina el canal que desea emplear, llevando, en no pocos casos, a que los alumnos se confundan y a que esta pluralidad de canales se convierta en una fuente más de estrés. Como se observa en la siguiente cita, eso es contrastado con un modelo más coherente en el caso de las IIEE privadas.

[En el colegio privado daban clases por Zoom] entonces tú sentías que sí estaban en tu clase, ¿ve? ¿Me entiendes? Porque de alguna manera está la presencia de la miss, tú estás viendo la presencia de ella que los está observando, entonces lo único era que era a distancia. El caso de Diego [adolescente matriculado en una institución pública] es como más abstracto pues. Ellos tienen que estar metiéndose de vez en cuando, hay unos que no, si no que les mandan las tareas y otros que se las colocan en el modo [virtual].

(Madre, escuela pública, primaria-secundaria, San Martín de Porres)

No obstante, las familias reconocen que aquellos docentes que deciden dejar de lado las pautas y contenidos propuestos por **Aprendo en Casa** para enfocarse en materiales propios y mezclar dinámicas que consideran más apropiadas se caracterizan, además, por generar una participación más activa del alumno. Ello es considerado de gran importancia por las familias, en tanto las actividades pedagógicas desarrolladas y las formas de comunicación son adaptadas por los docentes a los medios con los que estas cuentan. En esta línea, para los y las adolescentes entrevistados, un factor de suma importancia en su aprendizaje a distancia ha sido el poder experimentar la cercanía y la interacción inmediata con sus docentes.

La clase más interactiva es matemática ya que a la profesora le gusta que participemos y tienes que estar ahí porque eso es nota. Así esté mal lo que tú mandes, tienes que participar. Es como una clase presencial: tú participas, levantas la mano y así. Entonces uno tiene que hacer las cosas rápido porque ella dice “copien esto y manden foto a ver si lo hicieron”, “ven este video, escriben qué les pareció y me lo envían”. Matemática es la materia que más énfasis tiene, tienes que estar en la clase ahí porque si no quitan puntos. Las demás sí son un poco más relajadas. Dices presente, te envían la tarea, las instrucciones de lo que tienes que hacer, todo, y te dan una hora establecida para que tú entregues.

(Adolescente, escuela pública, Cercado de Lima)

Pues que, en verdad, o sea, se siente bien cuando los profesores son apasionados con lo que hacen. Hay profesores tanto buenos como malos en mi colegio. El profesor de matemáticas es uno de los mejores profesores porque no solamente hace esto de subir videos y hacer clases de Zoom un sábado, que no está en la obligación de hacerlo, sino que también cuando

tú le envías la tarea vía email siempre te responde con un “muy bien”, o “puedes mejorar en esto”. Siempre te retroalimenta y siempre te dice lo que puedes mejorar y lo que no. En cambio, hay otros como por ejemplo el profesor de DPCC que yo, sinceramente, nunca los he conocido, nunca me han hablado, nunca ni siquiera me han respondido los correos, simplemente te ponen las tareas.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

En este sentido, es sugerente que las familias venezolanas, en su evaluación de los contenidos de ***Aprendo en Casa***, consideren que el formato no permita la profundización en los temas tratados, percepción que se agudiza mientras mayor es el grado que el alumno cursa. Así, las innovaciones llevadas a cabo por docentes estarían siendo evaluadas positivamente en respuesta a ello. Cabría preguntarse en dicho sentido si los docentes comparten dicha percepción y si esta sería la razón por la que optan por realizar adaptaciones.

Los padres y las madres de familia indican que la educación a distancia afecta más a sus hijas e hijos mayores pues son ellos quienes deben recibir conocimientos más complejos en años determinantes de su vida escolar, y se percibe que el formato de ***Aprendo en Casa***, no estaría permitiendo una adecuada profundización en los temas tratados. De este modo, las limitaciones de la nueva modalidad educativa para transmitir conocimientos complejos se suman a las dificultades previas que, según las familias, sus hijos mayores enfrentan para adaptarse académicamente al sistema educativo peruano –algo que vimos en la sección sobre experiencia escolar. Por su parte, con respecto a los niveles de inicial y primaria, las familias indican que en tanto el desarrollo de las habilidades, competencias y contenidos es progresivo a lo largo de los años, las falencias que se podrían generar en la modalidad a distancia podrían ser subsanadas en los siguientes grados.

Además de ello, los padres de familia y adolescentes afirmaron que sus procesos de transición, es decir, de ingreso al sistema escolar peruano, cambio de escuela o paso de un nivel al otro, no ha podido desarrollarse con normalidad y que los adolescentes se vieron afectados por la modalidad de educación a distancia. Uno de los aspectos más importantes reconocido por los adolescentes entrevistados fue la interacción inmediata con docentes y compañeros. En el caso de estos estudiantes migrantes, conocer los modos de expresarse, el modo en que los docentes imparten clase e involucran al alumno, el compartir espacios de desarrollo y establecer lazos de amistad con sus compañeros son considerados como elementos importantes para su inserción al sistema educativo y estos están ausentes en la modalidad a distancia.

He aprendido con la mayoría de ellos [los docentes], pero, como te digo, hay cursos en donde yo necesito más la práctica o más estar con el profesor y decirle lo que entiendo y lo que no, como por ejemplo en matemática o por lo menos educación física. Claro, educación física puede ser sencillo en la práctica, pero por lo menos ahorita que más que todo teoría y más que todo cosas que tienes tú que hacer con tu cuerpo es como complicado, incómodo, ya que, por lo menos yo, no tengo la capacidad para poder salir y correr, entonces... Porque todas las actividades que me pidieron hacer en educación física no las puedo hacer ya que tengo que tener un espacio donde yo pueda trotar o saltar y en verdad que mi casa sí es chiquita y sí está en un espacio un poco reducido y además de eso tendría que enviar fotos o videos de lo que hago y la mayoría de los

teléfonos no tienen la suficiente memoria como para enviar un video de dos minutos o cinco minutos.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Por otro lado, las familias no comprenden la utilidad de ciertos contenidos desarrollados por *Aprendo en Casa* o, en línea con lo ya descrito en la sección sobre experiencia escolar, encuentran que los temas no son aplicables a la realidad que sus hijos viven en Lima, sobre todo en términos de su situación de personas migrantes. Además, consideran que el hecho de que el programa toque un tema semanal o mensual en torno al cual se trabaja el contenido de las materias lleva a que las sesiones sean repetitivas. Ello fue mencionado especialmente en referencia al contenido de *Aprendo en Casa* durante el mes de Fiestas Patrias. Si bien nuevamente reconocen que deben adaptarse al sistema educativo peruano, encuentran que temas como la diversidad cultural, la identidad nacional y otros afines, abordados en julio, exigen a sus hijas e hijos comprender una realidad que aún no consideran cotidiana para ellos. Así, parecería que la poca presencia de una perspectiva intercultural, detectada previamente en las clases presenciales regulares, desaparecería por completo en el formato de clases a distancia, principalmente en el mes señalado.

Por ahí ven un tema, en el caso de Sebastián [hijo menor], y hoy tienen una exposición. Desde el lunes vienen hablando del reportaje, reportaje, reportaje. Entonces eso cansa, el mismo tema toda la semana cansa. Entonces se aburre porque es el mismo tema. Bueno, ahora los temas son la identidad nacional acá en Perú y nos cuesta porque no somos peruanos. Preguntan: "tú como peruano..." Choca pues, se nos hace un poquito... Pero en el caso de Sebastián, ellos están tocando ese mismo contenido, ella prefirió que hablaran los venezolanos del tema cultural en nuestro país, que hablaran de las regiones de nuestro país. Me pareció magnífico.

(Madre, escuela pública, Comas)

En relación con este punto, se indica que la modalidad de educación a distancia ha suprimido casi por completo la particularidad de cada estudiante y con ello, los hábitos, costumbres e historia que configuran su experiencia escolar y que los docentes deben considerar en la interacción con ellos.

Sí, ellos como que [preguntan] cuando van a abrir los colegios, que quieren ir otra vez, que están cansados de estar encerrados y pues bueno que los fastidia. Por lo menos la mayor, ella me dice que a veces no, que siente que pierde como el tiempo en hacer esta actividad porque bueno, ella entiende. Yo veo, lo leo y lo entiendo [las actividades], por lo menos lo entiendo pero ella quiere, como ese niño a esa edad, quiere tener reto. ¿Sí me entiende? Como aprender cosas nuevas, ella lo que ya está viendo, como que ya se lo sabe, ya está fácil de responder.

(Madre, escuela pública, San Juan de Miraflores)

Finalmente, sobre las diferencias entre instituciones públicas y privadas, una se refiere a los mecanismos de evaluación a los estudiantes. En el caso de las instituciones privadas sí se han rendido pruebas y se conoce las notas de los alumnos. En el caso de aquellas públicas, las

madres señalan que no se les ha indicado con claridad tanto el desempeño de sus hijos como las calificaciones que estos obtuvieron. Por otro lado, si bien ciertas escuelas públicas generaron aulas virtuales como mecanismo de interacción entre docentes y alumnos, esta fue una práctica adoptada sobre todo por escuelas privadas, con el fin de que los alumnos obtengan los materiales que los profesores publicaran y puedan, a su vez, presentar sus respectivas actividades.

En general, la percepción de las familias es que la calidad de la educación pública, a través del programa *Aprendo en Casa*, es deficiente pues casi la totalidad de docentes no profundiza los contenidos de las clases y no hay una retroalimentación adecuada que compruebe el avance de cada alumno, en términos de las competencias esperadas. Además, se percibe que el programa homogeniza la experiencia educativa para los estudiantes, lo cual reduce la posibilidad de un componente intercultural en su experiencia educativa. Por otro lado, en cuanto a las dinámicas, tanto padres como adolescentes coinciden en que las actividades realizadas en casa deben ser complemento de una clase presencial y participativa donde el alumno esté involucrado constantemente. Esto se habría logrado en mayor medida en el caso de las instituciones privadas, donde este aspecto se realiza a través de clases por videollamada donde profesor y alumno interactúan constantemente. En el caso de las instituciones públicas, sin embargo, ello dependería de la decisión del docente de cada curso para adaptarse a los recursos de sus alumnos. Por último, se puede afirmar que la adaptación y experiencia de la educación a distancia ha dependido de factores como la edad de los alumnos, las dinámicas empleadas por los profesores, y, como se verá a continuación, del acompañamiento de los padres y la situación económica de la familia en este año.

Rol y experiencia familiar

La modalidad de educación a distancia supone para los padres de familia una responsabilidad importante frente a la educación de sus hijas e hijos para la cual están desigualmente preparados. Los factores más importantes que determinan la experiencia familiar en este contexto son el tipo de trabajo que tienen los padres, la formación educativa de estos, la composición familiar y los recursos de los que disponen.

En primer lugar, el acompañamiento de los padres y madres durante la educación a distancia, en términos de tiempo, ha variado según las libertades que el Estado disponía. Así, durante los primeros meses de cuarentena, la educación a distancia fue tomada con más optimismo, dado que la mayoría de padres de familia se encontraba en sus viviendas. A diferencia de ello, en los meses recientes del periodo poscuarentena, los padres han retomado sus empleos o han salido buscar nuevas oportunidades fuera del hogar, lo que ha relegado su labor de acompañamiento. De este modo, las diferencias con respecto a carga laboral han vuelto a jugar el papel que normalmente tenían para permitir o restringir las posibilidades de involucramiento de los padres de familia en los procesos de aprendizaje de sus hijos.

Por otro lado, la gran variedad de dinámicas de enseñanza, adoptadas por los docentes en la modalidad a distancia, parecen ser un elemento adicional que dificulta la capacidad de padres y madres para acompañar la educación de sus hijos. Si bien aquellos con carreras universitarias reconocen encontrarse en una posición más favorable, los padres de familia con diferente nivel educativo coinciden en señalar que la educación de sus hijos se ha convertido, en este contexto, en una labor demandante que requiere habilidades que ellos no poseen y que, además, ocupa

ahora casi la totalidad del día, lo cual deja pequeños espacios de tiempo para las labores del hogar o la generación de ingresos.

Sí me doy cuenta ahora lo trabajoso que es ser docente, ahora que me toca serlo a mí acá en la casa, pero obviamente viendo ya. Tengo cuatro hijos diferentes y realmente no veo su aprendizaje. Yo les enseño, les pregunto si saben y ya pero yo no estoy capacitada. No sé si realmente cuando sé, cuando un niño sabe o no sabe, cuándo tiene dudas y cuándo no, obviamente para eso se estudia.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Por otro lado, la composición de las familias y los recursos con los que estas disponen tuvieron un impacto en las facilidades que tenían las familias para seguir la modalidad de educación a distancia. Las familias contaban con mínimo un celular, siempre propiedad del padre o la madre, y solo dos tenían una *laptop* cada una, además de otras dos que contaban con *tablets*. Así, en el caso de las familias más vulnerables, en las cuales los padres se dedicaban a la venta ambulante o empleos informales, se presentaron problemas para acceder a las clases cuando tenían más de un hijo, dado que debían compartir el equipo celular de modo que todos estos cumplan con las actividades respectivas⁶⁸. Sumado a ello, las aplicaciones como *WhatsApp* o *Zoom*, las más usadas, requerían que tuviesen celulares de gama media o alta, cuyos costos son más elevados, en tanto la gestión de la información para el seguimiento de las clases (videos, audios, fotografías, documentos, etc.) lo exigía. Se observó que las familias accedían a internet a través de datos móviles, wifi compartido y, en menor proporción, a través de wifi propio.

Sí, realmente nos atrasamos un poco, bastante súper atrasados porque la verdad como te digo, un solo teléfono, mi esposo no tiene teléfono, se le dañó y pues obviamente mi teléfono este nos vamos turnando un ratico en la mañana uno y en la tarde el otro y así sucesivamente hasta ir avanzando pues. Igual los profesores me han entendido, hay momento por lo menos, hay momentos donde no le enviamos al día hasta el viernes porque nos dan chance hasta el viernes, a veces le envío el sábado, el domingo.

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Entonces a veces se les choca, les choca las clases. Por ejemplo, el de primer año [de secundaria] tiene clase Zoom y el de cuarto año [de secundaria] tiene clase Zoom y entonces hay un solo aparato para que vean y entonces, bueno, o media hora está uno, media hora está el otro o asiste uno y el otro queda inasistente, o sea, así.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima)

Finalmente, se pudo identificar que en el contexto de poscuarentena, las hijas e hijos mayores de las familias han asumido, en mayor medida, responsabilidades de cuidado en el hogar u otras laborales

68 En un caso donde la madre se contagió de COVID-19, los hijos dejaron de llevar clase una semana debido a que el único celular lo tenía ella mientras guardaba cuarentena en su habitación.

de apoyo a los padres, lo que los ha llevado a dejar de lado la prioridad escolar, la cual, como se indicó, exigía mayor atención en la modalidad a distancia. No obstante, esto no ha significado un determinante de deserción escolar. Los más afectados han sido los adolescentes de los últimos grados de secundaria, ya que son ellas y ellos quienes asumen más responsabilidades en el hogar y al mismo tiempo, deben continuar sus estudios. Así, se puede observar cómo la mayor vulnerabilidad de las familias en el contexto de pandemia ha afectado la trayectoria educativa de los estudiantes venezolanos de secundaria.

Claro, bueno, para hacer seguimiento de las tareas me encargo yo... Bueno, mi mamá y yo nos encargamos del seguimiento de las tareas de mi hermana y yo lo que hago para que mi mamá sepa que yo hago las tareas es que paso todas las tareas, o sea, las envío a todos mis profesores desde su correo y así cuando ellos me comentan o me retroalimentan, ella sabe. Pero sí se ha vuelto como que muy complicado el hecho de la comunicación, ya que las clases de mi hermana empiezan a las ocho y terminan como a las diez y mis clases empiezan a las diez y mi mamá no puede estar pendiente de todo, de la casa, del trabajo.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

Cuando no salgo [a vender café o hacer las compras], [es porque] envían bastante tarea. Pero, por lo menos, cuando estoy bien con las tareas, normal, al día, tengo que salir. Al estar afuera en la calle, envían más y más tareas y cuando llego a las cinco de la tarde, me pongo a hacerlas.

(Adolescente, escuela pública, Cercado de Lima)

Se pudo identificar que la percepción, en gran medida negativa, de la estrategia ***Aprendo en Casa*** y de la oferta de la educación pública en general, sumada a la gran cantidad de actividades diarias que deben realizar, produce desmotivación entre las niñas, niños y adolescentes migrantes. Dada la imposibilidad de balancear actividades de ocio con deberes de la escuela, los adolescentes señalan la necesidad de un soporte emocional durante este periodo. Así, estas dificultades se sumarían a los problemas propios de su experiencia de migración que afectaban su salud mental.

Pues que mejorara [de la experiencia educativa a distancia] un poco la ayuda psicológica, ya que es un poco difícil todo esto... Yo lo estoy tomando muy normal. Como te digo, esta última semana ha sido un poquito tediosa pero sé que para algunos que son más sociables que yo, que sí quieren estar con sus amigos o cosas así, sí les resulta muy difícil el hecho de no poder verse o de no volver a la escuela. Entonces si pudiéramos ayudar un poco en eso de mejorar la salud psicológica poniendo en tutoría a algunos psicólogos o cosas por el estilo sería maravilloso.

(Adolescente, escuela pública, Comas)

En suma, la condición económica y la formación de los padres se conjugan en el rol que estos tienen en la educación de sus hijos, en el contexto de la educación a distancia. Las familias más

vulnerables tienen que reincorporarse rápidamente a sus actividades económicas fuera del hogar y son, asimismo, aquellas que cuentan con menos recursos para que sus hijas e hijos puedan llevar las clases a distancia. Los adolescentes que son parte de estas familias también ven sus trayectorias educativas afectadas, en tanto deben asumir roles en el hogar para apoyar a sus padres. Esta sería una realidad compartida entre las familias venezolanas y peruanas más vulnerables.

Impacto en el rol y la experiencia de los docentes

Los padres de familia sostienen que hay diferencias en el rol que juegan los docentes en la modalidad de educación a distancia según su edad y grado de familiaridad con el uso de medios digitales. Así, por ejemplo, las y los docentes jóvenes son quienes tienen mayor dominio de las tecnologías de información y comunicación y por tanto, quienes en mayor medida han optado por adaptar los contenidos y competencias que han planificado para sus clases a los medios de comunicación de los que disponen sus alumnos. Como fue señalado previamente, esto es evaluado muy positivamente por las familias. Sin embargo, más allá de esta distinción, ante la amplia variedad de condiciones económicas y disponibilidad de recursos tecnológicos de los alumnos, los docentes, en general, se estarían enfrentando precisamente al problema de adecuación tecnológica y nuevas exigencias pedagógicas, con mayores o menores facilidades según su formación previa.

Mira, lo que pasa es que, si tú ves a los profesores que están dando clase en Zoom, que están utilizando su propio método, que están poniendo a los muchachos, puliéndolos o dictándoles clase, de verdad, enseñándoles realmente, ese porcentaje de profesores, son los que son jóvenes porque, por ejemplo, la profesora de DPCC, que le ponen horario para que dé clase, para que explique la profesora no da nada, no hace nada. Es una señora ya casi de 60 años, me imagino que no sabe manejarse por las redes. Me imagino, supongo que es que no sabe y que por eso acabas de mal.

(Madre, escuela pública, Cercado de Lima)

Además de esta dificultad, las familias consideran que los docentes han visto sus horas laborales extenderse. Debido a que cada vez los padres deben volver con mayor normalidad a sus trabajos y a que por ello, su seguimiento a las actividades pedagógicas o tareas se ha visto afectado, las evidencias de las actividades realizadas por las y los alumnos son enviadas a altas horas de la noche o durante los fines de semana. Del mismo modo, en tanto ciertos docentes son conscientes de las dificultades de adaptación al aprendizaje que el estudio a distancia supone para las alumnas y alumnos, algunos de ellos, si bien una minoría, han optado por establecer horarios de reforzamiento para aquellos estudiantes que lo necesiten.

Bueno, por lo menos la profesora de quinto [de primaria] hacía retroalimentación en las tardes, pero con quienes lo ameritan. En este caso te digo porque, ayer, mi hija entregó la tarea de matemática, pero yo no la ayudé. Estoy dejando que ella haga sus cosas sola porque está en quinto grado. Entonces la profesora le escribió tarde, como a las siete [de la noche], dándole los correctivos. Es una foto que mi hija le manda a la profesora y ella tuvo la delicadeza de leer y le dijo: "Ariana, tuviste un error ahí"...

(Madre, escuela pública, San Juan de Lurigancho)

Podemos concluir a partir de esta mirada a la experiencia educativa de las familias venezolanas, en el contexto de la pandemia por la COVID-19, de las medidas de cuarentena y suspensión de las clases escolares, que la particularidad de su experiencia proviene, sobre todo, de la profundización de su situación de vulnerabilidad, que en algunos casos es extrema. Por lo demás, muchos de los problemas identificados con relación al acceso y experiencia con la educación presencial parecen diluirse en el contexto de la educación a distancia.

Los problemas de acceso a la escuela parecieran ser bastante menores en el 2020, seguramente por la ampliación de vacantes como parte de Lima Aprende, así como también por la Matrícula 2020. Por otro lado, los problemas vinculados a la convivencia, como el predominio de estereotipos o las diferentes concepciones de la disciplina en la escuela, desaparecen en el contexto de la educación a distancia.

Lo que es claro también –y seguramente en esto hay mucho en común con las familias peruanas– es que las familias tienen una valoración crítica de la educación remota. Por un lado, consideran que la cobertura curricular es limitada, que el tratamiento de los temas es superficial, y que la oferta no se adecúa a las necesidades particulares de distintos estudiantes. Además, tienen poco clara la manera como se evaluarán los aprendizajes. Por otro lado, los estudiantes consideran que la carga horaria y de tareas es demasiado fuerte, y esto los abruma, al igual que el monitoreo y comunicación constante, a veces por varios medios, con los docentes. Las experiencias, sin embargo, parecen variar de acuerdo con los distintos docentes, algunos más dinámicos y acostumbrados al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) que otros.

Las conclusiones de esta sección y su impacto como factores habilitadores o limitantes en la experiencia educativa de las familias migrantes se presentan en la siguiente sección.



VII. FACTORES QUE FACILITAN O LIMITAN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA POBLACIÓN MIGRANTE

A continuación, presentamos los principales hallazgos de este estudio agrupados en tres grandes conjuntos de factores que influyen tanto en el acceso como en la experiencia escolar y permanencia en la escuela de las niñas, niños y adolescentes venezolanos.

Un primer conjunto de factores es aquel vinculado con lo que podría llamarse **el contexto habilitador (o limitante)** de la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos. Se trata de factores no directamente vinculados con las características de las familias (demanda), ni tampoco con las características de la oferta educativa, sino más bien vinculados con el contexto mayor que da forma tanto a las respuestas de política, como a los discursos en torno a la población migrante extranjera.

CONTEXTO

FACTORES	ACCESO	LA PERMANENCIA Y EXPERIENCIA EN LA ESCUELA
Respuesta del Estado peruano frente a la migración venezolana <ul style="list-style-type: none"> • Política migratoria • Articulación de respuestas entre instancias y niveles de gobierno 	Política migratoria impacta sobre la situación documentaria de la población migrante, incrementando, en particular, el número que tiene un ingreso irregular, y esto a su vez sobre el acceso a los servicios educativos.	Política migratoria impacta sobre la inserción laboral y vulnerabilidad de las personas migrantes y esto a su vez sobre la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes. Las limitaciones en la construcción de un discurso de política claro e integral frente a la migración dificultan el desarrollo de las respuestas de política del sector Educación.
El rol de los medios de comunicación	Los medios de comunicación contribuyen a difundir estereotipos sobre la población migrante, que a su vez influyen en la percepción que los actores educativos (directivos, docentes, estudiantes) y las familias tienen sobre esta población, dificultando su inclusión.	
El rol de las ONG	Cumplen un rol importante de apoyo a las estrategias del sector Educación, así como a la provisión de servicios no escolarizados de educación no formal para la población migrante.	

Encontramos aquí tres factores principales que afectan el acceso y la experiencia en el sistema educativo de las niñas, niños y adolescentes migrantes. El primero es **la respuesta del Estado peruano frente a la migración venezolana**, tanto en lo referido a la política migratoria, como a las estrategias y coordinación de acciones orientadas a la población migrante. Aquí, encontramos, por un lado, que la política migratoria ha tenido un fuerte impacto en la situación documentaria de la población migrante. El requerimiento de contar con visa humanitaria para ingresar al territorio peruano ha conducido a un incremento del ingreso irregular de muchas personas migrantes, cuya situación documentaria influye a su vez sobre su posibilidad de acceder a servicios educativos, en tanto no cuentan con la documentación en regla. El aumento de la población migrante que ingresa al territorio de manera irregular también contribuye a una mayor vulnerabilidad de las familias, en tanto dicha situación dificulta el acceso al empleo formal.

Más allá de esto, encontramos que no se ha construido un discurso de política claro e integral de respuesta al fenómeno de la migración venezolana, lo cual ha limitado la respuesta sectorial, incluida la del sector educación, para construir una respuesta coherente y articulada intersectorialmente para atender a la población migrante venezolana. El discurso de política ha pasado de ‘puertas abiertas’ a la migración extranjera a un control migratorio más exigente y un énfasis casi exclusivo en la lucha contra la criminalidad asociada a la población migrante venezolana. Esto no ha hecho sino contribuir a la configuración de un discurso público que con frecuencia equipara al migrante con el crimen. Por otro lado, la actual estructura de coordinación de las acciones del Estado frente la migración venezolana, que hoy recae en la Mesa de Trabajo Intersectorial para la Gestión Migratoria bajo el liderazgo de la Cancillería –tradicionalmente más enfocada en liderar las acciones vinculadas a la población peruana residente en el extranjero– no pareciera ser la más adecuada para asegurar una respuesta coherente, integral e intersectorialmente coordinada.

A la ausencia de una respuesta clara y coherente por parte del Estado se suma el importante **rol que juegan los medios de comunicación** en la reproducción del discurso público que liga al migrante con actos criminales. Los medios influyen claramente sobre las percepciones, no solo de los actores educativos, sino también de las familias peruanas sobre la población venezolana, y esto impacta tanto en el acceso a la educación –en tanto que algunas escuelas pueden ser reacias a aceptar venezolanos– como sobre la experiencia de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en la escuela. Muchos actores, tanto estudiantes, como padres de familia, docentes y directivos, mencionan el rol que han jugado los medios de comunicación al difundir de modo casi exclusivo noticias sobre actos criminales cometidos por migrantes venezolanos y cómo esto ha afectado la percepción sobre la población migrante.

En un contexto donde la respuesta del Estado ha sido limitada, **las organizaciones internacionales y las ONG** han cumplido un rol clave en facilitar el acceso a información y a los servicios educativos, así como en proveer oportunidades de aprendizaje para aquellas niñas, niños y adolescentes que no asisten a la escuela y en proveer herramientas para promover una mirada menos sesgada sobre la población migrante.

El segundo conjunto de factores tiene que ver con las características de la **demand**a, es decir de las familias venezolanas que acceden o buscan acceder a los servicios educativos.

DEMANDA

FACTORES	ACCESO	LA PERMANENCIA Y EXPERIENCIA EN LA ESCUELA
Características del proceso migratorio y situación inicial de las familias	<p>Procesos migratorios más difíciles afectan la obtención de documentos/certificados de estudio y dificultan el proceso de búsqueda de información sobre el sistema educativo peruano.</p> <p>El momento de llegada al Perú (mes del año) influye en el tiempo que las niñas, niños y adolescentes pasan fuera de la escuela y afectan las posibilidades de acceder al sistema.</p> <p>Las familias que llegan en situaciones precarias priorizan la obtención de empleo y vivienda antes que la educación.</p>	Experiencias difíciles/traumáticas durante el proceso migratorio impactan en salud mental de niñas, niños y adolescentes y la estabilidad de sus familias.
Situación de la administración pública venezolana	Ineficiencia y corrupción afectan la posibilidad de obtener documentos y certificados de estudio requeridos.	
Características de la zona de llegada en Lima (percepción de seguridad, acceso a servicios, etc.)	<p>En la búsqueda de escuela, las familias priorizan cercanía por seguridad y para ahorrar en transporte, incluso descartando posibilidades lejanas.</p> <p>Escuelas en zonas percibidas como inseguras no son consideradas en la búsqueda.</p>	
Características y recursos de la familia Red de contactos Capital económico y ahorros Situación laboral Estructura de las familias	<p>La red de contactos en el Perú afecta la obtención de información sobre escuelas y proceso de matrícula y puede facilitar el acceso a partir de recomendaciones.</p> <p>El capital económico afecta las posibilidades de tiempo para obtener la matrícula y permite considerar escuelas privadas.</p> <p>La situación laboral de los padres (dificultad de pedir permisos o temor de perder el empleo) influye sobre la disponibilidad de tiempo para buscar escuelas y lidiar con los procesos de matrícula.</p> <p>Trabajo adolescente, iniciado en condiciones de precariedad y/o ante dificultad de obtener matrícula inicialmente, reduce las posibilidades posteriores de inserción.</p> <p>Presencia de ambos padres u otros familiares/cuidadores en el hogar facilita la búsqueda y las posibilidades de acceso.</p>	<p>Precariedad e inestabilidad laboral de las familias y características de la estructura familiar afectan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de los padres de familia venezolanos para hacer seguimiento a los estudios de sus hijos y apoyarlos en su adaptación • Inestabilidad de residencia y traslados de escuela • Trabajo adolescente que puede o no afectar estudios, en la mayoría de los casos se trata de realizar sin afectar el estudio, pero esto depende del grado de vulnerabilidad de las familias • Salud mental de niñas, niños y adolescentes • Capacidad para sostener el pago de pensiones en escuelas privadas

<p>Características de las niñas, niños y adolescentes (edad de ingreso al sistema educativo peruano, género etc.)</p>	<p>Mayor facilidad para encontrar vacantes para niñas y niños que acceden al primer año de inicial y primer grado de primaria.</p> <p>No se encuentran mayores diferencias en términos del género de las niñas, niños y adolescentes. El género no condiciona al acceso.</p>	<p>Grado y edad de incorporación a escuelas peruanas afectan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para los niños mayores y los adolescentes es más difícil la adaptación académica • Para los niños mayores y los adolescentes es más difícil la adaptación a dinámicas sociales de la escuela <p>Mayor desarrollo de habilidades comunicativas o expresión oral de estudiantes venezolanos con respecto a sus pares peruanos genera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilidades para integración a dinámicas sociales de la escuela • Conflictos con docentes con nociones de disciplina más tradicionales • Mayor facilidad de adaptación académica en el área de comunicación
<p>Percepción/actitud de las familias sobre proceso de matrícula y sobre experiencia educativa</p>	<p>Familias venezolanas no están acostumbradas a los diferentes procesos y (falta de) servicios asociados a la matrícula y les cuesta navegar el sistema.</p>	<p>Una vez en la escuela, las familias consideran la importancia de adaptarse e integrarse a las dinámicas de la escuela, sea en términos académicos o de participación en sus actividades, para de ese modo ser tratados como iguales, mostrar su voluntad de integrarse, y combatir estereotipos negativos asociados a la población migrante.</p>

Aquí encontramos, para empezar, que las **características del proceso migratorio y la situación inicial de las familias cuando llegan al Perú** influyen de manera importante tanto en el acceso como en la experiencia educativa de las niñas, niños y adolescentes venezolanos. El proceso migratorio de las familias es bastante heterogéneo, y en los casos más difíciles, cuando las personas migrantes salen de su país con poca planificación y pocos recursos, estos suelen llegar al Perú sin la documentación necesaria para facilitar el proceso de matrícula (*i. e.* certificados de estudio), muchas veces sin documentación migratoria en regla y con poca información acerca de los procesos de búsqueda de escuelas y matrícula escolar. Más aún, para muchas familias, el proceso migratorio puede ser arduo y traumático, y esto afecta el bienestar emocional de las niñas, niños y adolescentes y su experiencia y adaptación a la escuela. El momento de llegada al país también marca el acceso, en tanto que muchas familias llegan cuando ya se han cerrado los procesos de matrícula y deben pasar un tiempo fuera del sistema educativo. La situación de vulnerabilidad de muchas familias, además, las lleva a priorizar el acceso a empleo y vivienda antes que la incorporación de sus hijas e hijos al sistema educativo.

Otro factor importante que influye sobre el acceso al sistema educativo es **la situación de la administración pública venezolana** que pasa por una fuerte crisis. La ineficiencia y la corrupción afectan la posibilidad de las personas migrantes para obtener documentos como certificados de

estudio, lo cual puede influir sobre sus posibilidades y condiciones de acceso a la matrícula. La falta de documentación en regla lleva a la necesidad de que las escuelas apliquen las pruebas de ubicación de grado, un proceso algo engorroso, que en ocasiones lleva a que las escuelas desincentiven la matrícula migrante.

Las características de las zonas donde viven las familias venezolanas influyen también sobre los procesos de búsqueda de escuelas. La percepción de riesgo que muchas familias tienen sobre las zonas donde habitan o donde se ubican las escuelas con posibles vacantes afectan sus decisiones educativas. Las familias priorizan la cercanía de las escuelas a sus viviendas, tanto por seguridad como porque esto implica un ahorro en los costos de transporte; y a veces descartan escuelas lejanas que sí tienen vacantes.

Por el lado de la demanda, **las características y recursos de las familias** influyen fuertemente tanto en el acceso como en su experiencia educativa. Para empezar, la red de contactos con la que las familias cuentan juega un rol clave en su capacidad de navegar el sistema de matrícula escolar y la identificación de escuelas. A esto se suma el capital económico y las demandas laborales, que influyen sobre la disponibilidad de tiempo que las familias tienen no solo para buscar escuelas, sino también para embarcarse en procesos de matrícula que con frecuencia involucran varios días y largas colas. La situación económica de las familias influye también sobre la necesidad de contar con el trabajo adolescente, lo cual puede afectar la inserción educativa de los jóvenes, así como su permanencia en el sistema educativo.

La estructura familiar también afecta las posibilidades de inserción y la experiencia educativa de las niñas, niños y adolescentes en tanto que las familias donde ambos padres están presentes facilitan el proceso de búsqueda y acceso a escuelas. Del mismo modo, la situación de vulnerabilidad de las familias repercute en la experiencia educativa de las niñas, niños y adolescentes, en tanto que las familias más vulnerables tienen mayores dificultades para acompañar la educación de sus hijos, suelen tener situaciones de vivienda más inestables que las obligan a mudanzas continuas y al traslado de sus hijos a diferentes escuelas, y enfrentan una mayor presión para que los adolescentes trabajen. Una mayor vulnerabilidad socioeconómica puede impactar también en la salud mental de las niñas, niños y adolescentes, para quienes la experiencia migratoria ha sido ya traumática.

Las características de las niñas, niños y adolescentes son también un factor que influye en la inclusión educativa de la población migrante. Así, encontramos que hay mayor facilidad para el acceso para las niñas y niños más pequeños, que inician su trayectoria en inicial o en el primer grado de primaria; mientras que las niñas, niños y adolescentes que se incorporan en otros años tienen mayores dificultades para encontrar vacantes y deben pasar la prueba de ubicación de grado. El grado y edad de incorporación al sistema educativo peruano también influye sobre la integración de las niñas, niños y adolescentes a la escuela y en su adaptación académica. Encontramos que a mayor la edad de ingreso a la escuela peruana, mayores son las dificultades de adaptación. En lo académico, tanto los docentes como las familias entrevistadas coinciden en que hay una mayor facilidad de adaptación en el área de comunicación, y una mayor dificultad en el área de matemáticas, en especial en la secundaria, donde los adolescentes consideran que la exigencia en el sistema educativo peruano es mucho mayor que la de su país de origen. A su vez, hay una percepción extendida entre las personas migrantes con respecto al predominio de una noción de disciplina

jerárquica y rígida en el Perú, que contrasta con su experiencia en el sistema educativo venezolano. Esto último también es mencionado, desde otro ángulo, por los docentes, quienes perciben que los estudiantes venezolanos son poco disciplinados, irrespetuosos o incluso moralmente laxos. En contraste con las diferencias por edad, no encontramos mayores diferencias por género en cuanto al acceso, ni en cuanto a la capacidad de adaptación académica y de convivencia escolar de las niñas, niños y adolescentes venezolanos.

La percepción de las familias sobre los procesos de matrícula y sobre las dinámicas de las escuelas peruanas también influyen el acceso y la experiencia educativa. Por un lado, las familias no están familiarizadas con los procesos de matrícula y los consideran engorrosos y poco transparentes, lo que les genera dificultades para navegar el sistema. Por otro lado, los adolescentes perciben las relaciones al interior de las escuelas como jerárquicas y verticales, lo que contrasta con su experiencia educativa en Venezuela y les dificulta la adaptación a las dinámicas escolares peruanas. Esto, no obstante, una vez que acceden a las escuelas, tanto los adolescentes como los padres de familia buscan adaptarse y ser tratados como iguales, pasando a veces por alto las incidencias de discriminación.

Por último, aunque no menos importante, encontramos un grupo de factores asociados a la oferta educativa que juegan roles importantes como habilitadores o limitantes del acceso y de la experiencia educativos de las niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos.

OFERTA

FACTORES	ACCESO	LA PERMANENCIA Y EXPERIENCIA EN LA ESCUELA
<p>Políticas y Normativa del sector</p> <p>Requerimientos documentarios</p> <p>Trámites</p> <p>Grado de discrecionalidad de actores</p> <p>Naturaleza (no integral) de la política educativa de respuesta a la población migrante</p> <p>Orientaciones técnico-pedagógicas y de convivencia escolar</p>	<p>Antes del 2019, los requerimientos documentarios dificultaban la matrícula de la población migrante. Solo se podía hacer la matrícula de extranjeros con pasaporte.</p> <p>A partir del 2019, se flexibilizan los procedimientos de matrícula y se aceptan documentos de identidad alternativos, lo que facilita la matrícula.</p> <p>A partir del 2019, se modifica la normativa de evaluación para permitir el uso de las pruebas de ubicación como forma de convalidar el nivel de estudios de las niñas, niños y adolescentes venezolanos que no cuenten con certificados de estudios apostillados.</p> <p>A pesar de las facilidades, los directivos perciben que trámites de matrícula y aplicación de la prueba de ubicación son engorrosos y, en algunos casos, esto los predispone a rechazar a estudiantes migrantes. La principal dificultad es la carga para los docentes que implica el diseñar pruebas en todas las materias para cada grado requerido.</p> <p>Norma del 2020 reduce requerimientos de pruebas de ubicación a solo comunicación y matemáticas (solo en primaria).</p> <p>Alta discrecionalidad de directivos permite heterogeneidad en la atención a las familias en procesos de matrícula e influye sobre acceso a vacantes.</p>	<p>Ausencia de políticas pedagógicas o de convivencia escolar nacionales dirigidas a población migrante extranjera genera que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuelas no cuenten con programas institucionales dirigidos a facilitar adaptación académica de niñas, niños y adolescentes extranjeros • Directores y docentes no cuenten con directrices claras para recibir y trabajar con niñas, niños y adolescentes extranjeros • Mayoría de escuelas no desarrolle a nivel institucional estrategias transversales de inclusión o educación intercultural relacionadas con la población venezolana • Escuelas no reciben orientación sobre cómo lidiar con casos de xenofobia, y tienen problemas para identificar y responder de manera institucional a dinámicas de discriminación • Población venezolana desconoce mecanismos institucionales para reportar incidentes de discriminación y SISEVE • Escuelas se encuentran desprovistas de herramientas u orientación para dar soporte emocional a estudiantes con problemas de salud mental por vulnerabilidad económica y proceso migratorio <p>En cuanto a normas para facilitar la experiencia de la población migrante solo se encuentra, a inicios del 2020, el cambio que permite el registro de reportes en el SISEVE a extranjeros.</p>
<p>Características del sistema educativo peruano y diferencias con el sistema educativo venezolano</p>	<p>Diferencias entre el sistema educativo venezolano y el peruano generan dificultades para las niñas, niños y adolescentes venezolanos para aprobar la prueba de ubicación.</p>	<p>Diferencias entre el sistema educativo venezolano y el peruano generan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades para la adaptación académica de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el área de matemáticas • Facilidades para la adaptación académica de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el área de comunicación • Dificultades entre docentes y estudiantes por diferencias en nociones de disciplina y modos de relacionarse

<p>Capacidad operativa del sistema educativo</p>	<p>Limitaciones en infraestructura, personal, recursos y vacantes limitan capacidad de incorporación de la población migrante al sistema educativo.</p> <p>No hay un sistema para referir escuelas con vacantes libres. Las referencias surgen de acudir a la UGEL o ministerio o por la ayuda de un director predispuesto.</p> <p>Escuelas con población estudiantil en caída están más dispuestas a recibir niñas, niños y adolescentes venezolanos.</p>	
<p><i>Lima Aprende</i></p>	<p>Habilita nuevas aulas y turnos que facilitan el acceso y la matrícula: permite hacer uso de la capacidad instalada de un número de escuelas para responder a la necesidad de incluir en el sistema escolar a la población migrante venezolana que no había podido acceder a una vacante hasta el momento.</p> <p>Apertura tardía del año escolar en junio del 2019 para el programa Lima Aprende permite acceder a la escuela y no perder el año escolar a muchos alumnos que no se matricularon en la fecha regular.</p> <p>La principal forma de promoción de las vacantes surge de la iniciativa de directores y docentes de salir a las calles, mercados y otros espacios públicos a informar a la población, ‘volantear’ y buscar alumnos.</p> <p>Acceso a recursos (docentes, auxiliares, personal de vigilancia) incentiva a la escuela a facilitar el proceso de matrícula para la población migrante.</p> <p>Canaliza apoyo de ONG y organismos internacionales.</p> <p>En el tiempo pierde su enfoque de atención a la población migrante extranjera para convertirse en un programa de ampliación de la oferta en general.</p>	<p>Provisión diferenciada de recursos y falta de articulación con mecanismos regulares de financiamiento escolar genera:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de gestión por demoras en aprobación de transferencias del pliego presupuestal o normas para contratación • Recelos entre escuelas no focalizadas y al interior de escuelas focalizadas <p>Escuelas focalizadas por Lima Aprende reciben visitas de equipos itinerantes para trabajo breve de convivencia escolar, los cuales, sin embargo, son considerados como muy cortos e insuficientes.</p> <p>Actividades de componente de gestión de aprendizajes no se articulan a estrategias de acompañamiento pedagógico coordinadas por las UGEL y se dirigen principalmente a docentes de inicial contratadas que tenían poca experiencia.</p> <p>En el tiempo se convierte en un programa de acceso y no consolida propuesta pedagógica y de convivencia.</p>

<p>Percepciones y actitudes de los actores de la escuela frente a la población migrante extranjera</p>	<p>Prejuicios de los actores de la escuela hacia población migrante genera rechazo al atenderlos.</p>	<p>En general, estereotipos negativos difundidos por los medios de comunicación sobre la población venezolana y actitudes discriminatorias de padres de familia influyen en normalización de actos discriminatorios (xenófobos) por parte de estudiantes y familias peruanas, sean estos de mayor o menor gravedad (desde burlas hasta agresiones verbales o físicas).</p> <p>En una minoría de casos, reproducción de prejuicios hacia la población migrante por parte de algunos docentes incentiva dinámicas de discriminación en el aula.</p>
<p>Prácticas de gestión escolar</p>	<p>Los docentes, en general, adaptan la prueba de ubicación para que los alumnos no tengan dificultad para aprobarla. Las adaptaciones pueden ser de contenido u otras formas de evaluación, como entrevistas.</p> <p>Se reportan colegios que no aplican la prueba de ubicación y asignan el grado solo por la edad.</p> <p>Es práctica habitual que escuelas privadas brinden facilidades de pago para incentivar la matrícula de familias migrantes.</p>	<p>Prácticas de autogestión de la escuela que exigen aportes económicos por parte de las familias generan:</p> <p>Dificultades para asumir los gastos que la escuela solicita para materiales adicionales a ser usados en actividades de aula o extracurriculares, o para asumir los gastos que las APAFA solicitan, lo que a su vez genera tensiones e incomodidad con parte de docentes y padres de familia peruanos.</p> <p>Escuelas que se adaptan a necesidades económicas de familias venezolanas facilitan la participación de estudiantes venezolanos más vulnerables en actividades de la escuela.</p> <p>Espacios de participación existentes influyen sobre oportunidades para que padres de familia y estudiantes venezolanos se integren a la comunidad educativa.</p> <p>Espacios de reflexión abiertos en la escuela sobre migración venezolana generan resultados positivos en la convivencia escolar.</p> <p>Mecanismos inadecuados de presión que ejerce el personal de las escuelas privadas cuando familias no pagan pensiones son comunes y afectan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencia escolar de niñas, niños y adolescentes y continuidad de estudios de aquellos con familias con mayor inestabilidad laboral
<p>Composición del aula</p>		<p>Asistencia a aula con mayor presencia de estudiantes venezolanos facilita:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experiencias positivas de adaptación y convivencia, y apertura al intercambio cultural.

Encontramos en primer lugar algunas **políticas y normativas del sector educación que afectan el acceso y la experiencia educativa de la población migrante**, algunas son normativas generales del sector y otras se refieren más directamente a la problemática de la inclusión de los extranjeros. Este es el caso, por ejemplo, de los requerimientos documentarios y de otros requisitos del sistema de matrícula, que dificultaban mucho el acceso de las niñas, niños y adolescentes venezolanos antes del 2019. El sistema trató de corregir el problema simplificando el proceso para facilitar el acceso, pero persistieron algunos problemas. Este es el caso, en particular, de la dificultad que enfrentan los directores y docentes para generar y aplicar pruebas de ubicación, cuando las familias migrantes no cuentan con certificados de estudio apostillados, que es el común de los casos. Los cambios, además, no fueron adecuadamente difundidos y, más aún, el alto grado de discrecionalidad de las autoridades de la escuela frente a las decisiones de matrícula permiten una muy alta heterogeneidad en la atención a las familias migrantes, encontrándose casos en que se les facilita el proceso y otros en que se les rechaza, generando desconfianza por parte de las familias afectadas.

El acceso está sobre todo limitado por **la capacidad operativa del sistema escolar público**, que es el que la mayoría de la población migrante requiere. Es así como las limitaciones en términos de infraestructura, personal, recursos y vacantes dificultan la incorporación de la población migrante. Puede ser que existan vacantes en algunas escuelas, pero es muy difícil para las familias venezolanas, que se encuentran en condiciones de adaptación y precariedad, en su mayoría, entender el funcionamiento del sistema, visitar muchas escuelas y encontrar las vacantes a tiempo. Además, no existe un sistema para referir a las familias o indicarles las escuelas con vacantes libres. De hecho, se identifican algunas escuelas que más bien se encontraban con problemas de reducción de población estudiantil y que se encuentran muy dispuestas a recibir niñas, niños y adolescentes venezolanos, pero no siempre las familias migrantes las logran identificar o se encuentran en sus zonas de residencia. La estrategia *Lima Aprende*, como se menciona líneas abajo, cambia la naturaleza de este factor.

El acceso se ve limitado también por las dificultades que enfrentan las familias para asumir los gastos que las escuelas públicas solicitan para materiales, actividades, y gastos de las APAFA. Una vez en el sistema, estas dificultades generan tensiones con algunos docentes y padres de familia afectando la adaptación y convivencia, aunque también se encuentran casos en que las escuelas adoptan prácticas de gestión orientadas a apoyar a las familias migrantes. Por su parte, las escuelas privadas, en muchos casos, facilitan el acceso a las familias migrantes ofreciendo descuentos y facilidades de pago. Sin embargo, una vez en el sistema privado, muchas de las familias venezolanas tienen dificultades para continuar con los pagos y en algunos casos son expuestas a mecanismos inadecuados de cobros.

Un factor determinante en la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes venezolanos ha sido sin duda la implementación de la **estrategia Lima Aprende**. Principalmente la estrategia ha actuado como un facilitador importante del acceso al habilitar nuevas aulas y turnos y ofrecer recursos a las escuelas (docentes, auxiliares, personal de vigilancia) y responder así a la necesidad de ampliar vacantes e incluir a muchos estudiantes venezolanos que no habían logrado acceder al sistema por las razones expuestas. Sin embargo, debido principalmente a las dificultades para implementar políticas enfocadas en la población venezolana migrante, la estrategia enfrentó una serie de dificultades que determinaron, por un lado, que se convierta en una estrategia general de ampliación de oferta de vacantes y, por otro lado, que no lograra consolidar su propuesta

pedagógica y de convivencia. Los esfuerzos de los equipos itinerantes de convivencia, apreciados por las escuelas participantes, resultaron insuficientes.

La ausencia de políticas pedagógicas o de convivencia escolar nacionales dirigidas a población migrante extranjera, generada por la falta de una política más transparente y general frente a la problemática migrante, determinan que las escuelas no cuenten con programas institucionales o apoyo para facilitar la adaptación académica y emocional de las niñas, niños y adolescentes extranjeros. Los directores y docentes señalaron que no cuentan con directrices claras para recibir y trabajar con niñas, niños y adolescentes extranjeros y que no recibieron ninguna capacitación u orientación enfocada al trato con población migrante venezolana (con excepción del caso de *Lima Aprende*). Así, se tiene que la mayoría de las escuelas no desarrollan, a nivel institucional, estrategias transversales de inclusión o educación intercultural en relación a la población venezolana, sino que se observan solo acciones puntuales de parte de ciertos docentes o directores que generan algunos espacios para que los estudiantes migrantes compartan aspectos de su país, sobre todo culturales, lo que es muy apreciado por ellos y sus familias. De hecho, los actores de la escuela, en varios casos, perciben que no es pertinente implementar una estrategia de inclusión hacia la población venezolana, que podría ser entendida como una discriminación a la población estudiantil peruana. Es importante mencionar que las escuelas no reciben orientación sobre el tema de xenofobia, y tienen problemas para identificar y responder a dinámicas de discriminación. Cabe precisar que los problemas asociados a la experiencia educativa son menores en las aulas y escuelas en las que hay una mayor proporción de estudiantes migrantes, caso de escuelas que pertenecen a la estrategia *Lima Aprende*.

Adicionalmente, diferencias entre el sistema educativo venezolano y el peruano generan dificultades para la ubicación de las niñas, niños y adolescentes venezolanos (a través de las pruebas) y para su adaptación académica y social en relación con sus docentes y compañeros. Las dificultades de adaptación académica se dan en particular en el área de matemáticas y en secundaria. Por otro lado, las diferencias se traducen en facilidades en el área de comunicación, debido principalmente a su fortaleza en competencias relacionadas a la expresión oral. Las diferencias de los sistemas educativos y culturales se reflejan también en distintas nociones de disciplina y de modos de relacionarse, tal como se mencionó líneas arriba, lo que limita la adaptación de las niñas, niños y adolescentes, que están acostumbrados a una relación más horizontal, por lo que su comportamiento es entendido en ocasiones como irrespetuoso por los docentes.

El acceso y, sobre todo, la experiencia de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el sistema educativo peruano se ve también afectada por los estereotipos negativos difundidos por los medios de comunicación sobre la población venezolana. Se pueden dar casos, o al menos así es percibido por ellos, de rechazos o poca voluntad de ayudar a familias venezolanas con la matrícula. Los prejuicios y estereotipos tienen comúnmente un origen en los padres de familia e incluso en algunos docentes, lo que resulta en la normalización de actos discriminatorios (xenófobos) por parte de estudiantes peruanos. Este es el caso, por ejemplo, del uso de generalizaciones basadas en estereotipos y la calificación de venezolanos como delincuentes o peligrosos.

La pandemia por el virus de COVID-19, la consecuente cuarentena y paralización generalizada de las actividades económicas ha representado nuevos retos en el sector educación y ha dado lugar a situaciones que han afectado el acceso, permanencia y experiencia de los estudiantes peruanos

y venezolanos. En la sección sobre los efectos de la COVID-19 se exploran las vivencias de un grupo de familias venezolanas con el sistema educativo peruano en este contexto. Las situaciones expuestas pueden ser también factores que estén afectando a las familias peruanas por igual, pero la orientación del estudio no permite hacer una distinción específica sobre factores que afecten a las familias peruanas y venezolanas por separado, pero igual se exponen los resultados encontrados.

Impacto de la pandemia en la experiencia educativa de las familias migrantes venezolanas	
FACTORES	ACCESO
Estrategias de matrícula en contexto de cuarentena	<p>Factor probablemente común a peruanos y venezolanos: Plataforma 'Matrícula 2020' permitió matrícula y traslado a la escuela pública a distancia a muchas familias. Ayuda a familias venezolanas cuyos hijos estaban matriculados en la escuela privada para no perder el año escolar.</p> <p>Factor particular a la experiencia de la población migrante: Afectó inicialmente a quienes buscaban matrícula extemporánea. Venezolanos están en mayor proporción fuera de la matrícula, por lo que dependen más de la matrícula extemporánea.</p>
FACTORES	EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN
Mayor precariedad de las familias debido a pérdida de empleo. Se genera estrés y preocupación para mantener el alquiler y proveer de otros bienes	<p>Factores probablemente comunes a peruanos y venezolanos, aunque existe evidencia de que la pandemia afecta más a la población migrante: Dificultad de los padres para el seguimiento de las niñas, niños y adolescentes por trabajo tras levantamiento de inmovilización. Aumenta la carga a los adolescentes en las tareas domésticas y en el cuidado de los hermanos menores mientras que deben atender a las actividades de la escuela. Falta de espacio (vivienda/privacidad) para realizar actividades escolares. No tener las herramientas tecnológicas suficientes y adecuadas impacta cómo realizan las actividades o si pueden hacerlas. La precariedad económica impacta también en las posibilidades de contacto y relación entre las familias/estudiantes y docentes.</p>
Propuesta pedagógica y curricular de la educación a distancia en contexto de la pandemia	<p>Factores probablemente comunes a peruanos y venezolanos: El uso de muchos canales de comunicación y sobrecarga de tareas y horas de estudio generan estrés y saturación en las niñas, niños y adolescentes. Sienten que no pueden cumplir siempre las expectativas. Se percibe poca profundización en los temas de estudio, particularmente grave en secundaria. Programa 'Aprendo en casa' percibido como insuficiente en contenidos. Preocupación de los estudiantes por la falta de retroalimentación y la falta de claridad sobre cómo serán evaluados.</p> <p>Factor particular a la experiencia de las personas migrantes: Educación a distancia suprime la particularidad de cada estudiante y los homogeneiza, lo que lleva a que no se preste atención al intercambio intercultural, pero también reduce los espacios para la discriminación y xenofobia</p>
Adaptación de los docentes a las clases a distancia	<p>Factores probablemente comunes a peruanos y venezolanos: Profesores más jóvenes y los que manejan mejor las TIC son más dinámicos y plantean estrategias propias. Estudiantes sienten la falta de contacto directo con docentes; les hace falta el acompañamiento uno a uno para aclarar dudas.</p>

Debido a que la cuarentena se impuso el primer día de clases de las escuelas públicas y poco después de iniciadas las clases de las escuelas privadas, el grueso de estudiantes ya se encontraba matriculado. En ese sentido, la paralización de las actividades de las escuelas afecta, en mayor proporción, a las familias venezolanas debido a que no pueden acudir a las escuelas a buscar la matrícula extemporánea. La tasa de matrícula es inferior a la tasa de matrícula de las familias peruanas. Como se ha visto a lo largo del texto esta diferencia puede deberse a factores socioeconómicos de las familias, las dificultades de navegar el sistema educativo o discriminación. En ese sentido, muchas familias venezolanas dependen de la matrícula extemporánea para ingresar a la escuela.

Asimismo, la inmovilización social afectó inicialmente a aquellas familias que vieron su economía familiar afectada por la crisis y optaron por trasladarse a una escuela pública. La alta dependencia de los procesos presenciales para la matrícula escolar imposibilitó el acceso a la educación a quienes no se encontraban matriculados o quienes deseaban trasladarse a la escuela pública. Esto fue resuelto en gran medida por el sistema de 'Matrícula 2020' que permitió realizar el traslado y matrícula a distancia a muchas familias. Esto ha igualado la experiencia entre las familias venezolanas y peruanas al eliminar las barreras que se generaban en el sistema educativo cuando había una interacción presencial directa, como los tratos discriminatorios en el proceso de búsqueda de matrícula.

La crisis económica generada por la cuarentena ha causado que muchas familias migrantes pierdan su trabajo. Esto supone un mayor estrés y preocupación para procurar el alquiler y otros bienes a la familia. El posterior levantamiento de las restricciones de movilización ha supuesto una mayor carga laboral para los padres y la dificultad para hacer seguimiento a la educación de sus hijos. Asimismo, la situación ha impuesto una mayor carga en las tareas domésticas a los adolescentes, que deben ayudar en el hogar y en el cuidado de los hermanos menores. Esto lo deben compatibilizar con el tiempo para sus estudios. Por último, no todas las familias tienen los recursos de espacio y tecnológicos (laptops, celulares) para seguir adecuadamente las clases. Compartir el espacio y las herramientas de estudio dificulta el seguimiento de las clases.

La adaptación curricular para las clases a distancia es percibida por las familias como insuficiente. Se percibe una sobrecarga de tareas y tiempo de estudio que los estudiantes no pueden llegar a cumplir. Esto genera estrés y saturación en los estudiantes. Por otro lado, los contenidos que se están enseñando a los estudiantes son percibidos como insuficientes. Las familias señalan que hay poca profundización de los temas de estudio en especial con el uso del programa *Aprendo en casa* para los grados mayores. También, se señala la poca claridad que hay sobre cómo se están evaluando los aprendizajes de los estudiantes. Estos no se identifican como factores particulares a la experiencia de los estudiantes venezolanos.

Finalmente, los profesores más jóvenes y los que manejan mejor las TIC son percibidos positivamente como más dinámicos y que plantean estrategias de aprendizaje propias, según las familias entrevistadas. Los docentes mejor preparados pueden solventar y adaptarse a los diferentes recursos con los que cuentan las familias. No obstante, se hace patente la necesidad del contacto presencial uno a uno en la resolución de dudas y la atención personalizada a cada alumno. Tampoco se identifica como factor particular a la experiencia de los estudiantes venezolanos.



© UNICEF Perù/Mica J.

VIII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La mirada a los factores que limitan o facilitan la inclusión educativa de las niñas, niños y adolescentes venezolanos nos permiten concluir que si bien hay algunas medidas que podrían mejorar las condiciones desde las cuales las familias se acercan al sistema educativo peruano, es en el ámbito de la oferta donde más hay que trabajar. Las familias venezolanas llegan al país en condiciones muy diversas, aunque por lo general en situación de gran vulnerabilidad y muchas veces sin los documentos requeridos, luego de trayectorias sumamente difíciles que se inician en un contexto, el venezolano, en el cual el acceso a servicios básicos de salud y educación, así como a alimentos, es sumamente limitado. Muchas familias se embarcan en viajes marcados por la precariedad y los abusos frecuentes. Esto marca profundamente su llegada e inserción al Perú, su acceso a una vivienda digna, su inserción al mercado laboral peruano, y finalmente la inserción educativa de sus hijas e hijos. En casos de alta precariedad, la situación lleva a los adolescentes migrantes a la necesidad de trabajar, lo que dificulta la adaptación al sistema educativo y en casos extremos también al acceso.

Una vez establecidas en el país, las familias venezolanas deben enfrentarse a un sistema educativo donde el proceso de matrícula es sumamente atomizado y confuso, las familias deben identificar escuelas, acercarse a ellas directamente y enfrentar no solo largas colas que requieren una fuerte inversión de tiempo, sino también al alto grado de discrecionalidad del personal de las escuelas (desde porteros hasta directivos), quienes pueden decidir finalmente quién accede a las instituciones educativas y quién no. Si bien estas condiciones son comunes también para las familias peruanas, estas están más acostumbradas y, en cierta medida, mejor preparadas para enfrentar las complejidades del sistema de matrícula peruano –aunque como mostró la fuerte demanda por parte de familias peruanas durante el proceso de matrícula de Lima Aprende 2019, muchas familias peruanas, generalmente migrantes nacionales, tampoco están preparadas y se quedan fuera del sistema educativo. Si el acceso a los primeros años de la primaria son algo más sencillos, el proceso de matrícula para aquellos estudiantes que deben incorporarse en otros años del ciclo educativo, trasladándose de una escuela a otra, es bastante más engorroso. Esto es particularmente así para el caso de las personas migrantes que deben convalidar estudios realizados en otro país, algo que, en el caso de los venezolanos, es sumamente difícil dadas las condiciones de la administración pública en Venezuela.

El proceso de inserción educativa de las niñas, niños y adolescentes venezolanos está marcado también por los prejuicios y los estereotipos, que con frecuencia dan lugar a actos de discriminación abierta o sutil, y que se alimentan de la mirada que tanto los medios de comunicación, como el Estado –enfocado casi exclusivamente en la lucha contra la criminalidad y el control migratorio– contribuyen a generar. Así, las actitudes de las familias peruanas y del personal de las escuelas –aunque con excepciones– pueden ir desde el temor hasta la discriminación xenófoba abierta. Las escuelas, poco preparadas para lidiar con el conflicto y la discriminación (incluso entre peruanos) desde un enfoque intercultural concentrado no solo en los pueblos indígenas sino incapaz de incorporar a las nuevas minorías culturales presentes en el país (Hernández Yulcerán, 2016), pueden terminar invisibilizando o reproduciendo las actitudes y prácticas discriminatorias.

En este contexto, la flexibilización de las normas de matrícula y evaluación por parte del MINEDU, y la implementación de Lima Aprende desde el 2019, han sido de suma importancia. Aunque falta aún avanzar en la capacitación del personal de las escuelas con respecto a la aplicación de las normas de matrícula, y sobre todo con respecto a los procedimientos de evaluación para la ubicación de grado, Lima Aprende ha permitido la incorporación de un importante número de niñas, niños y adolescentes venezolanos (y peruanos) al sistema educativo. En su diseño original, el programa planteaba, además de la estrategia de ampliación de matrícula, el trabajo en el ámbito pedagógico y de convivencia escolar. De estos dos componentes, solo el segundo (el de convivencia), se implementó durante el 2019, con una innovadora propuesta de trabajo mediante equipos itinerantes –que podría servir de modelo para generar mejoras y cambios en el ámbito de la convivencia escolar en general. La evidencia de que un gran número de los estudiantes matriculados en Lima Aprende eran peruanos, así como las limitaciones presupuestales y la suspensión de las clases escolares en el marco de la pandemia por la COVID-19, ha llevado a que durante el 2020 Lima Aprende se convierta casi exclusivamente en un programa de ampliación de matrícula que se enfoca en la población en general –algo que por cierto genera cierta actitud crítica por parte del personal de las escuelas y de las UGEL, quienes consideran que la ampliación de matrícula debería darse como parte del proceso regular de matrícula, y no mediante un programa separado de esta, y quienes no dudan en resaltar las contradicciones entre este proceso de ampliación de matrícula y el proceso de racionalización docente en marcha desde hace varios años. Esta concentración en la problemática del acceso ha implicado la pérdida del trabajo de las dimensiones pedagógica y de convivencia, tan importantes para garantizar una experiencia educativa positiva entre los estudiantes extranjeros.

En el marco de la suspensión de las clases escolares a causa de la pandemia de la COVID-19 la situación de vulnerabilidad de muchas familias se ha profundizado, llegando, en algunos casos, a condiciones de precariedad extrema. En este contexto, los problemas de acceso, tanto por la continuación de Lima Aprende como por la implementación de Matrícula 2020 parecen haber disminuido. Sin embargo, la situación de vulnerabilidad sin duda impacta sobre la experiencia educativa de las niñas, niños y adolescentes, quienes ahora se enfrentan con los retos propios de la educación remota. La experiencia de las familias venezolanas con esta nueva modalidad educativa debe ser, sin duda, similar a la de las familias peruanas. Por un lado, las familias se enfrentan a las exigencias de la educación remota desde condiciones de partida diferentes. Mientras que algunas familias cuentan con computadoras, otras comparten un solo celular con baja conectividad. Las familias y los estudiantes plantean, además, que la oferta educativa en la modalidad remota es, por un lado, reducida, superficial y poco adecuada a la particularidad de los estudiantes, y por otro, muy exigente en cuanto a horarios y cantidad de tareas. En este contexto, además, parecieran diluirse muchos de los elementos propios del encuentro de las personas migrantes con la escuela (p. ej. la presencia de estereotipos, las tensiones por los modos diferentes de concebir la disciplina).

En vista de estos hallazgos planteamos las siguientes recomendaciones:

- Urge mejorar la calidad de la respuesta de política pública frente a la migración venezolana, empezando por la formulación de un discurso claro y abierto que permita la puesta en marcha de estrategias sectoriales e intersectoriales adecuadas y que sirva también para guiar la manera como los medios de comunicación abordan la información sobre la población migrante extranjera.

- Es necesario mejorar la información que reciben las familias extranjeras que llegan al país con respecto al funcionamiento de los procesos de matrícula y ubicación en grado, así como sobre sus derechos. Aquí, la cooperación internacional podría jugar un papel importante y complementario al rol del Estado peruano, por ejemplo, en la provisión de información en los puestos de frontera, así como en las estrategias comunicacionales, para lograr un mejor proceso de integración de las niñas, niños y adolescentes migrantes y sus familias a la comunidad educativa.
- El MINEDU debería considerar la conveniencia de tener un liderazgo más claro con respecto a las políticas y estrategias de respuesta a la demanda educativa por parte de la población migrante extranjera. Hasta el momento, si bien ha habido cierto liderazgo por parte de la Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar (DIGC), este se ha limitado a un rol habilitador de las acciones de la DRELM, la cual se ha convertido, de facto, en la principal institución encargada de diseñar y liderar la estrategia de inclusión educativa de la población venezolana. Esta falta de liderazgo por parte del MINEDU limita los alcances del discurso y de las estrategias de política educativa de respuesta a la inclusión educativa de la población venezolana. Una acción concreta en este sentido podría ser la realización de estudios de cierre de brechas o de oferta y demanda que permitan tener un mejor acercamiento a la demanda potencial, utilizando toda la información disponible, tal como la ubicación de las viviendas y centros de trabajo de la población migrante, e identificando centros educativos elegibles.
- El MINEDU debería revisar los procesos de matrícula y considerar el paso a un sistema único/centralizado de matrícula que permita una asignación menos discrecional y más equitativa de los estudiantes. Esta recomendación va más allá del caso específico de los estudiantes migrantes venezolanos y se alinea con la evidencia disponible que sugiere que efectivamente los sistemas centralizados de matrícula permiten una asignación más eficiente y equitativa de los estudiantes a las escuelas (Westh Olsen & Parma Irrázaval, 2020). Un sistema de matrícula único podría estar acompañado de estrategias, como mesas de ayuda virtual, que faciliten los procesos de matrícula y ayuden a garantizar que nadie se quede fuera. Además, convendría también continuar la expansión de vacantes y habilitación de nuevas aulas, pero como parte de un sistema integrado que reevalúe las necesidades reales de la oferta y se acompañe de una mejor distribución de demanda y de recursos.
- La expansión o continuación de Lima Aprende debe ser al inicio de año escolar y asegurando que no se segreguen las aulas de venezolanos y peruanos, y se debería acompañar la estrategia con políticas de convivencia e integración para migrantes extranjeros y nacionales.
- Conforme se vayan solucionando los problemas de matrícula identificados por Lima Aprende, convendría, en atención a lo señalado por las UGEL, considerar que el presupuesto para la ampliación de la matrícula se incorpore al presupuesto regular de las unidades ejecutoras, a modo de evitar que se genere una carga administrativa adicional o que surjan superposiciones de funciones o procedimientos (como por ejemplo con los procedimientos de racionalización docente).
- Es importante capacitar a los directivos de las instituciones educativas con respecto a la aplicación de los procedimientos de matrícula para la población migrante extranjera. Si bien estos se han flexibilizado es claro que para muchos directivos el matricular a un estudiante extranjero, en especial si no cuenta con la documentación en regla, es un proceso engorroso, lo que puede desincentivarlos de matricular a estos estudiantes.
- Es igualmente importante establecer protocolos específicos para la aplicación de las pruebas

de ubicación en grado, así como mejorar la capacitación de los directivos y docentes con respecto a la formulación y aplicación de dichas pruebas, con el fin de evitar la discrecionalidad. La necesidad de elaborar pruebas propias para cada grado es algo engorroso y el MINEDU debería reconsiderar la conveniencia de tener una prueba única que todas las escuelas puedan aplicar y con protocolos adecuados que guíen las acciones de los directivos. En particular, es necesario aclarar cómo se vinculan los resultados de las pruebas con la directiva de asignar a los estudiantes al grado que les corresponde por edad –algo que genera confusión entre los directivos.

- A nivel de las instituciones educativas es necesario trabajar de manera clara en la dimensión pedagógica y de convivencia escolar desde una perspectiva intercultural que permita un trato igualitario y sin discriminación de la población migrante extranjera. Esto podría incluir la provisión de programas o periodos de nivelación y reforzamiento para estudiantes migrantes, sobre todo en el área de matemática, y aprovechando los periodos de espera que los estudiantes migrantes con frecuencia pasan antes de incorporarse al sistema educativo. Las organizaciones no gubernamentales, como UNICEF o Education International, que ya tienen experiencias interesantes en este sentido podrían cumplir un rol importante con respecto a este punto.
- Además, convendría proveer a las escuelas de orientaciones y material de apoyo para que los docentes puedan desarrollar en clase –sobre temas de interculturalidad, migración, no discriminación, buen trato, etc. Para esto hay ejemplos útiles que ya están siendo trabajados por organizaciones no gubernamentales que podrían evaluarse y, con los ajustes respectivos, replicarse en las escuelas del país.

IX. Referencias

- ACNUR. (2019). *Monitoreo de Protección, Informe Semestral*.
- ACNUR. (2020). *Perú. Fact Sheet Marzo 2020*.
- Anderson, J. (2020). *Elaboración de diagnóstico situacional en relación con población migrante y de acogida en tres sectores de San Martín de Porres y un sector de Carabayllo*.
- Balarin, M. (2016). La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú – ¿Cuáles son sus consecuencias? *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 9(2), 181-196.
- Balarin, M., & Escudero, A. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*.
- Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., & Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: los servicios educativos de provisión privada en el Perú*.
- Banco Mundial. (2019). *Una Oportunidad para Todos: Los Migrantes y Refugiados Venezolanos y el Desarrollo del Perú*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Barrios-Valenzuela, L. A., & Palou-Julián, B. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Revista Educación y Educadores, 2014, vol. 17, num. 3, p. 405-426*.
- Berganza, I. (2017). Los flujos migratorios mixtos en tránsito por Perú: Un desafío para el Estado. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya/Encuentros, Servicio Jesuita de la Solidaridad. 205 pp. In N. Pedemonte Rojas & J. Koechlin (Eds.), *Migración Haitiana hacia el Sur Andino*. Lima: Editorial de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.
- Berganza, I., & Solórzano, X. (2019). El proceso de integración social de la migración venezolana en el Perú. In C. Blouin (Ed.), *Después de la Llegada. Realidades de la migración venezolana* (pp. 83-101). Lima: Themis.
- Blouin, C., Hurtado, E., Jave, I., Vargas, G., & Jáuregui, A. (2019). *Estudio sobre el perfil socio económico de la población venezolana y sus comunidades de acogida: una mirada hacia la inclusión*.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. *Consortio Universitario para la Educación Inclusiva*. Universidad Autónoma de Madrid, 16.

- Burke, L. A., & Miller, M. K. (2001). *Phone interviewing as a means of data collection: Lessons learned and practical recommendations*. Paper presented at the Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research.
- Carrasco, S., Rovira, J. P., & Pedro, L. N. (2012). A propósito de la acogida de alumnado extranjero. Paradojas de la educación inclusiva en Cataluña (España). *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 105-122.
- Cerón, L., Pérez Alvarado, M., & Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la Presencia de Niños y Niñas Migrantes en Escuelas de Santiago: Retos y Desafíos para la Inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 233-246.
- CLACSO. (2020). *Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú* (CLACSO Ed.). Buenos Aires: CLACSO.
- Domenech, E., & Magliano, M. J. (2008). Migración e inmigrantes en la Argentina reciente: políticas y discursos de exclusión/inclusión. *Pobreza, exclusión social y discriminación étnico-racial en América Latina y el Caribe*, 423-448.
- Equilibrium CenDE. (2020). Resultados de la Encuesta de Opinión a Población Migrante Venezolana, Perú, Junio 2020. Recuperado de <https://equilibriumcende.com/resultados-de-la-encuesta-de-opinion-a-poblacion-migrante-venezolana-en-peru-junio-2020/>
- ESCALE. (2015, 2015). Tasa neta de matrícula. Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/tendencias-portlet/servlet/tendencias/archivo?idCuadro=215&tipo=meta>
- Flick, U., von Kardoff, E., & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*: SAGE.
- Freier, F., Bird, M., Galarza, F., Pérez, L. M., & Torres, J. (2019). *Propuesta de política pública N°1, La Integración socioeconómica de migrantes venezolanos en el Perú: Hacia una integración humana*. Lima: CIUP.
- Hernández Yulcerán, A. (2016). La construcción social del sujeto migrante en Chile y sus consecuencias en educación. *Diálogos educativos* (31), 111-136.
- INEI. (2019). *Condiciones de Vida de la Población Venezolana que reside en Perú* (2343-5534). Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1666/
- Irvine, A. (2010). Realities toolkit# 14: using phone interviews. *ESRC Centre for Research Methods*, 1-7.
- Jiménez, F., Aguilera Valdivia, M., Valdés Morales, R., & Hernández Yáñez, M. (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno. *Psicoperspectivas*, 16(1), 105-116.
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la Educación* (45), 132-173.

- Kurmanaev, A., & Herrera, I. (2019, 2 de diciembre del 2019). En las escuelas de Venezuela los estudiantes se desmayan de hambre. *New York Times*. Recuperado de <https://www.nytimes.com/es/2019/12/02/espanol/america-latina/escuelas-venezuela.html>
- OIM. (2017). *MATRIZ DE SEGUIMIENTO DE DESPLAZAMIENTO (DTM) – OIM PERÚ RONDA 1 | Octubre - Noviembre 2017*.
- OIM. (2020). *MONITOREO DE FLUJO DE LA POBLACIÓN VENEZOLANA EN EL PERÚ – DTM REPORTE 7*. Recuperado de <https://www.dtm.iom.int/peru>
- Panizo Toapanta, A. G. (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24-27.
- Pavez-Soto, I., Ortiz-López, J. E., Jara, P., Olgún, C., & Domaica, A. (2018). Infancia haitiana migrante en Chile: barreras y oportunidades en el proceso de escolarización. *EntreDiversidades*(11), 71-97.
- Pérez, L. M., Espinosa, N., Luzes, M., & Freier, F. (2019). *Propuesta de política pública N°3. Frente a un triple peligro: migrantes venezolanas y su integración laboral*
- Plataforma de Coordinación para refugiados y migrantes de Venezuela (RV4). (2019). Recuperado de <https://r4v.info/es/situations/platform>
- Poblete Melis, R., & Galaz Valderrama, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 239-257.
- PRISMA, A. B. (2020). *Informe preliminar de la Línea de Base del proyecto: “Integrando a niños, niñas y adolescentes venezolanos en el Perú”*.
- PROVEA. (2019). *Informe anual: Derecho a la educación*. Recuperado de <https://www.derechos.org/ve/actualidad/informe-anual-crisis-educativa-se-generaliza-y-profundiza-de-manera-preocupante>
- Reich, W., & Earls, F. (1990). Interviewing adolescents by telephone: is it a useful methodological strategy? *Comprehensive Psychiatry*, 31(3), 211-215.
- RPP. (2019). ¿Cuánto aumentó el ingreso de los peruanos durante el 2018? Recuperado de <https://rpp.pe/economia/economia/cuanto-aumento-el-ingreso-de-los-peruanos-durante-el-2018-noticia-1181047?ref=rpp>
- UNICEF Perú. (2020). *Los chicos nuevos del barrio Evidencias de la situación de las niñas, niños y adolescentes venezolanos en el Perú*
- Westh Olsen, A. S., & Parma Irarrázaval, A. (2020). *Admisión Escolar Centralizada y Migrantes*.

X. Anexo 1

Lista de actores clave entrevistados

ACTOR	CARACTERÍSTICAS DE LA ACTUACIÓN	REPRESENTANTE
MINEDU	Representantes de Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar, que cuenta con direcciones de línea de gestión escolar, convivencia escolar, entre otros.	Mariella Zapata
Coordinación General de Programa Lima Aprende	Incidencia para el acceso de migrantes a la matrícula de estudiantes extranjeros en Lima Metropolitana	Angie Zevallos
Coordinación de Convivencia Escolar de Programa Lima Aprende	Estrategia de convivencia escolar y prevención de xenofobia	Maria Zoila Fernández
RET International	Coordinador del programa del modelo alternativo para atender a niñas, niños y adolescentes extranjeros que no acceden al sistema educativo	Edgar Ramírez
Defensoría del Pueblo	Recoge y atiende observaciones sobre el acceso de niños extranjeros a la escuela	Eugenia Fernán
UNICEF	Coordinadora territorial de Lima Norte	Rosario Rodríguez
Unión Venezolana	Organización de migrantes y refugiados venezolanos en Perú	Oscar Pérez
Cancillería	Dirección General de Comunidades Peruanas en el Exterior y Asuntos Consulares	Jorge Méndez Torres-Llosa

XI. Anexo 2

Reflexiones y lecciones aprendidas a partir del trabajo de campo telefónico y virtual

Problemas y lecciones del proceso de reclutamiento y concertación de entrevistas del trabajo de campo telefónico y virtual

- Una de las principales dificultades para la realización del trabajo de campo telefónico y virtual ha sido el proceso de reclutamiento de los participantes del estudio.
- En el caso de las familias y adolescentes, este proceso se vio facilitado por el avance en el reclutamiento presencial realizado antes de la cuarentena, y que permitió identificar y comprometer a casi el 50% de la muestra requerida.
- Una vez iniciada la cuarentena, el reclutamiento de las familias fue bastante más lento y difícil pues se apoyó en contactos previos, por ejemplo, con las familias ya reclutadas, así como en contactos provistos por la ONG Unión Venezolana. Algo especialmente retador fue el reclutamiento de familias con perfiles muy específicos (ej. familias con adolescentes hombres y o mujeres en determinados distritos y tipos de escuelas), por lo que se recomienda que en procesos de reclutamiento de esta naturaleza los criterios sean algo menos específicos y estrictos.
- Encontramos dificultades adicionales para el reclutamiento de adolescentes, pues encontramos mucha desconfianza entre las familias contactadas, quienes tenían una preocupación natural por la seguridad de sus hijos. Es importante tomar esto en cuenta en el reclutamiento de adolescentes y asegurar que se incluya mecanismos para dar seguridad a las familias sobre la seriedad del estudio y de la entrevista. En nuestro caso esto se logró brindando a las familias la posibilidad de asistir a la entrevista, y los temores se redujeron una vez que los padres de familia fueron entrevistados.
- La situación de vulnerabilidad de las familias y el contexto de la COVID-19 puede haber sido un factor adicional que dificultó tanto el reclutamiento como el desarrollo de las propias entrevistas.
- El reclutamiento de actores vinculados a las escuelas (directores y docentes) fue particularmente lento, pues nos apoyamos en la información y contactos proporcionados por las UGEL, muchas de las cuales demoraron en concretar las entrevistas y en proporcionar la información. Las UGEL, como suele ocurrir con instancias de este tipo, fueron sumamente burocráticas y establecer el contacto y las entrevistas requirió de múltiples llamadas, así como del envío de documentación formal. En algunos casos fue la gestión directa del equipo de Lima Aprende en la DRELM la que permitió gestionar las entrevistas.

- En el caso de los docentes y directores fue mucho más difícil concretar las entrevistas y hubo que recurrir a casos de reemplazo, lo cual generó más demoras. Es probable que esto haya sido así porque, a diferencia de lo que ocurrió con las familias, no se incluyó ninguna retribución económica por su tiempo. En muchos casos, los docentes contestaban a la primera llamada, pero luego de esta ya no contestaban el teléfono ni los mensajes para poder concretar las entrevistas.
- En el caso de los docentes, el reclutamiento se apoyó en la información proporcionada por los directores de escuelas, lo cual, además de demoras, puede haber dado lugar a un sesgo de selección. Notamos en las entrevistas que los docentes seleccionados eran posiblemente los más comprometidos con la inclusión de la población migrante en las escuelas. Si bien este posible sesgo es siempre un problema en este tipo de estudios, el trabajo de campo presencial permite hacer observaciones y conversar con docentes no seleccionados por los directores que no fue posible en este caso.
- En términos generales, las demoras en el reclutamiento y concreción de las entrevistas han extendido la duración del trabajo de campo a casi el triple del tiempo esperado. Esto es algo a tomar en cuenta para futuros trabajos de campo telefónicos/virtuales, en particular en el contexto de crisis.

El desarrollo de las entrevistas telefónicas y virtuales

- Una vez que se concretaron las entrevistas estas funcionaron bastante bien, se logró tener conversaciones fluidas y obtener la información buscada, lo cual ha permitido lograr los objetivos del estudio.
- Un reto adicional en el contexto de la cuarentena fue que hubo que adecuar los protocolos de entrevista para permitir que los entrevistados puedan expresar sus preocupaciones acerca de su situación actual relacionada a la pandemia, sin alejarnos demasiado de los temas de interés del estudio. Esto no fue problemático, pero puede haber llevado a que las entrevistas se extiendan un poco más de lo esperado.
- Algo que ayudó mucho al buen funcionamiento de las entrevistas fue hacer las llamadas en dos etapas y compartir la información de la entrevista (las guías) previamente a la llamada, lo que permitió que los entrevistados estuvieran bien preparados para la conversación.
- Un punto a favor de las entrevistas telefónicas es que estas nos permitieron acomodarnos mejor a los horarios de los entrevistados, lo cual fue positivo.
- A diferencia de las entrevistas con adultos, notamos que las entrevistas con adolescentes fueron más difíciles por teléfono, pues los adolescentes tienden a explayarse poco en las respuestas.

UNICEF trabaja para que cada niña, niño y adolescente tenga igualdad de oportunidades de ejercer plenamente sus derechos.

 UNICEF Perú

 @unicefperu

 @UNICEFPeru

 UNICEF Perú

 UNICEF Perú

 @unicefperu

 www.unicef.org/peru

 lima@unicef.org

©Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF
Parque Melitón Porras 350, Miraflores.