

La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015-2020)

The incorporation of Venezuelan students into the Colombian educational system in Cúcuta (2015-2020)

Eder Orlando López Castro^a  <https://orcid.org/0000-0002-3776-1431>
Eunice D. Vargas Valle^b  <https://orcid.org/0000-0002-6980-3077>

^a Alma Migrante, A. C., Tijuana, México, correo electrónico: ederlopez.dem2019@colef.mx

^b El Colegio de la Frontera Norte, Departamento de Estudios de Población, Tijuana, México, correo electrónico: eunice@colef.mx

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar la incorporación de los estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta, municipio fronterizo del Norte de Santander, en el periodo 2015-2020. El estudio se basa en metodología mixta que incluye una encuesta en cinco colegios de educación secundaria, entrevistas a rectores de colegios y a familias con hijos venezolanos, así como grupos de discusión con docentes. La encuesta mostró que los estudiantes venezolanos entrevistados tuvieron un acceso más lento y difícil al colegio que los estudiantes colombianos, aunque con cierta mejoría a partir del despliegue de políticas migratorias para los venezolanos en Colombia. Los datos cualitativos muestran algunas barreras específicas enfrentadas durante la incorporación escolar entre las que destacan la falta de documentación o apostillas, la burocracia, la inexistencia de redes sociales, los prejuicios sociales y la discrecionalidad en los procesos de admisión.

Palabras clave: incorporación, política educativa, redes, estereotipos, inmigrantes.

Abstract

The objective of this article is to analyze the incorporation of Venezuelan students into the Colombian educational system in Cúcuta, border municipality of Norte de Santander, in the period 2015-2020. The study is based on a mixed methodology that includes a survey in five secondary schools, interviews with school principals and families with Venezuelan children, as well as discussion groups with teachers. The survey showed that Venezuelan students interviewed had slower and more difficult school access than Colombian students, although with some improvement since the deployment of migration policies for Venezuelans in Colombia. The

Recibido el 14 de octubre de 2022.

Aceptado el 30 de octubre de 2023.

Publicado el 21 de noviembre de 2023.

* Autor para correspondencia: Eder Orlando López Castro. Correo electrónico: ederlopez.dem2019@colef.mx



Esta obra está protegida bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

CÓMO CITAR: López Castro, E. O. & Vargas Valle, E. D. (2023). La incorporación de estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano en Cúcuta (2015-2020) [The incorporation of Venezuelan students into the Colombian educational system in Cúcuta (2015-2020)]. *Estudios Fronterizos*, 24, e134. <https://doi.org/10.21670/ref.2323134>

qualitative data show some specific barriers faced during school incorporation, among which stand out the lack of documentation or apostilles, bureaucracy, the lack of social networks, social prejudices, and discretionary admission processes.

Keywords: incorporation, educational policy, networks, stereotypes, immigrants.

Introducción

A partir de 2015 se registró la mayor emigración en la historia de Venezuela (Rodríguez & Ramos Pismataro, 2019). El país experimentó crisis en los ámbitos político, socioeconómico y de seguridad, lo que provocó la escasez de alimentos y suministros, precarizó las condiciones de vida y redujo el bienestar social de sus ciudadanos (Freitez, 2019). El mayor número de inmigrantes provenientes de Venezuela se concentró en Colombia por diversas razones: la colindancia geográfica, el alto intercambio socioeconómico y los fuertes lazos familiares e interculturales. El éxodo inició con el cierre de la frontera colombo-venezolana de 2015 y se intensificó entre 2017 y 2018 con el recrudecimiento de la crisis humanitaria en Venezuela.

En este éxodo llegaron a Colombia tanto venezolanos como colombianos que habían emigrado a Venezuela principalmente por las bonanzas petroleras (Sierra Musse, 2021) y retornaban a Colombia con sus hijos nacidos en Venezuela. Entre 2015 y 2020, la cifra de inmigrantes venezolanos en Colombia pasó aproximadamente de 31 471 en 2015 a 1 717 352 en 2020, 55% de estos en estatus irregular (Migración Colombia, 2020). En respuesta, el estado colombiano implementó a partir de 2018 una serie de medidas prerrogativas para los venezolanos en situación irregular como el Permiso Especial de Permanencia (PEP), válido por dos años, que facilitaba el acceso al empleo y a los beneficios sociales; el instrumento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (Departamento Nacional de Planeación, 2018) que extendía los principales lineamientos para la atención social; y, el Decreto 1288 (Departamento Administrativo de la Presidencia de la República, 2018) que garantizaba el acceso escolar. A partir de junio de 2021, se lanzó el Estatuto de Protección Temporal que extendió la posibilidad de obtener la regularización migratoria y los derechos sociales para los venezolanos en Colombia por 10 años.¹

Uno de los ámbitos donde se experimentó la llegada masiva de los venezolanos fue en el educativo. Miles de niños, niñas y adolescentes venezolanos (NNAV) solicitaron entrada en el sistema educativo colombiano (SEC). De acuerdo con la información proporcionada por la Jefatura de Acceso y Permanencia de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta, a solicitud expresa mediante oficio en febrero de 2020, tan solo en Cúcuta, departamento fronterizo del Norte de Santander, la población estudiantil venezolana creció de 75 NNAV en 2016 a 13 445 NNAV en 2020. Si bien es responsabilidad del estado Colombiano “no dejar a nadie atrás” en materia educativa (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2018, p. 11), el acceso a la educación está protegido por marcos normativos internacionales que garantizan los derechos humanos de NNA (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, 2009). La incorporación escolar de los NNAV ha sido un desafío tanto para

¹ Al momento del trabajo de campo de esta investigación, ninguna de las familias migrantes entrevistadas había realizado el preregistro para el acceso a este estatuto en la página de Migración Colombia.

las familias venezolanas como para el SEC. Una barrera que han experimentado las familias migrantes para inscribir a sus hijos en el sistema escolar ha sido la falta de documentos migratorios (López Villamil et al., 2018) o de identidad y su validación en el destino (Algarra, 2021). Además, para el SEC la inmigración venezolana implicó fuertes desafíos internos, como ampliar los servicios educativos, de infraestructura y capital humano, para un gran contingente de venezolanos, así como considerar las diferencias curriculares y valorar la diversidad cultural entre ambos países (Gómez, 2021).

Para comprender el proceso de incorporación educativa de los migrantes venezolanos es importante examinar empíricamente sus características, así como los contextos de recepción particulares. Por ello, el objetivo central de esta investigación es analizar la incorporación de los estudiantes venezolanos al sistema educativo colombiano (SEC) de nivel secundario (grados de sexto a noveno) en Cúcuta en el periodo 2015-2020. En primer lugar, a partir de datos cuantitativos, se propone describir los perfiles migratorios, sociodemográficos y de la incorporación escolar de los NNAV. En segundo lugar, a partir de datos cualitativos, se busca identificar algunos factores estructurales que han facilitado u obstaculizado el acceso escolar de estos migrantes, en este contexto fronterizo.

Este artículo se presenta en cuatro apartados. Primero, se sintetizan los argumentos de la teoría usada para el estudio y se hace una revisión documental de las principales barreras encontradas para el acceso escolar de los migrantes en las sociedades de acogida; segundo, se presenta la metodología empleada en la investigación; tercero, se exponen los resultados más relevantes encontrados en trabajo de campo; y cuarto, se cierra el artículo con la discusión, las conclusiones y las recomendaciones para política pública.

Elementos teóricos acerca de la incorporación social de los migrantes: aportes para el espacio escolar en el destino

Esta investigación se desarrolla utilizando como perspectiva teórica la propuesta de los modos de incorporación (Portes & Zhou, 1993). El concepto de incorporación lo definen Castles y colaboradores (2002) como: “el proceso global por el que los recién llegados pasan a ser parte de una sociedad” (p. 117). Por su parte, los modos de incorporación se refieren a los principales aspectos estructurales que le otorga a los migrantes reconocimiento social en el destino y les permite tener acceso a derechos y privilegios en determinado tiempo y espacio (Castles et al., 2002).

De acuerdo con Portes y Zhou (1993), estos modos de incorporación pueden clasificarse en tres ámbitos: *a*) la política pública en el país receptor en apoyo a la inmigración y la integración; *b*) las redes sociales de los migrantes; y, *c*) el grado de los prejuicios de la sociedad receptora. En sociedades donde existen políticas migratorias y sociales, redes de apoyo para los migrantes y se tiene un bajo grado de prejuicio hacia ellos, se abren posibilidades para que las familias migrantes y sus hijos establezcan relaciones sociales relevantes, ganen o usen diferentes capitales y accedan a las instituciones sociales en el destino. De hecho, los modos de incorporación pueden facilitar o bloquear la movilidad social de los migrantes; por ejemplo, puede ocurrir movilidad descendente si pierden acceso a oportunidades académicas o laborales o se ubican en lugares (barrios) donde encuentran condiciones de pobreza, trabajo informal y segregación social.

Las políticas migratorias y sociales a favor de los migrantes es el primer aspecto que comprende el planteamiento de los modos de incorporación. La incorporación de los migrantes depende del compromiso del Estado, y en el ramo educativo, de las políticas públicas que se generen para lograr la escolarización de todos los *MNA*, independientemente de su condición migratoria o la falta de documentación, de manera que el migrante pueda gozar de sus derechos educativos en la comunidad de acogida (Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2019).

La incorporación en los colegios permite avanzar hacia el reconocimiento de la población estudiantil migrante por el Estado. En los contextos receptores, las instituciones educativas tienen un rol social fundamental como un espacio integrador para la construcción de relaciones, redes de apoyo y las diversas formas de socialización (García-Yepes, 2017). No obstante, los migrantes pueden experimentar barreras para el ingreso escolar debido a que los marcos normativos no están basados en la justicia social o los procesos de incorporación no son congruentes a estos marcos. En muchos países receptores las medidas son solo provisionales y se continúan generando obstáculos con trámites largos y complejos para la inscripción, revalidación y certificación escolar (Agámez, 2015; Vargas, 2022). Por ejemplo, conseguir la documentación (de identidad o de historia escolar) y validarla en Venezuela se ha convertido en un obstáculo para la incorporación escolar, por la falta de suministros en Venezuela, dificultades en la plataforma del Servicio Administrativo de Identificación, Migración y Extranjería (SAIME) y los costos para conseguir las partidas de nacimiento y el pasaporte, así como para legalizar los documentos (Algarra, 2021). Un problema común a varios países de América Latina es el requerimiento de apostillas en los documentos emitidos en el origen para realizar trámites escolares en el destino (Berganza Setién & Solórzano Salleres, 2019; Jacobo, 2017).

Una serie de barreras se ligan también a las instancias administrativas de los sistemas educativos de recepción (Jacobo, 2017; Vargas, 2022; Vargas Silva & Lugo Nolasco, 2012; Zúñiga, 2013). Corresponde a dichas instancias brindar el acceso de acuerdo con la legislación o normas educativas; sin embargo, directivos, rectores y funcionarios terminan por implantar trámites burocráticos o mecanismos discrecionales ajenos a la normativa educativa (Jacobo, 2017; Stefoni et al., 2010). Otras barreras reportadas son la disponibilidad de cupos, la ausencia de estrategias eficientes para la nivelación académica o ubicación en los grados, la falta de información o en ocasiones información imprecisa y desorientación en el destino (Berganza Setién & Solórzano Salleres, 2019; Child Resilience Alliance & Unicef Colombia, 2020; Vargas, 2022).

Además, la limitada financiación estatal para la ampliación de infraestructura y cubrir los costos asociados a la escolarización se hace evidente por la alta densidad de población inmigrante en los sistemas educativos de algunos países en la última década (Agámez, 2015; Da Silva Ramos et al., 2020; De la Torre Díaz, 2011; Stefoni et al., 2010). Existen problemas de disponibilidad y accesibilidad de infraestructura, servicios básicos y provisión de maestros calificados en las sociedades de destino, incluido Colombia (Child Resilience Alliance & Unicef Colombia, 2020, p. 6). Además, las limitaciones económicas que enfrentan las familias migrantes impiden que puedan solventar la persistencia de cobros y los costos para el ingreso al sistema educativo (Child Resilience Alliance & Unicef Colombia, 2020; Stefoni et al., 2010; Vargas-Valle & Camacho Rojas, 2019). Por tanto, es necesario conocer las características de los inmigrantes para que las políticas y normativas educativas se propongan con enfoque diferencial en defensa de sus derechos humanos (Aliaga Sáez et al., 2020, p. 57).

En cuanto a las redes sociales de los migrantes en el lugar de acogida, estas pueden permitir movilizar capital social a favor de la incorporación de los migrantes (Portes, 1999), lo cual puede ser fundamental para el caso de los venezolanos por la disrupción familiar que genera la migración y la precariedad de sus condiciones de vida en los barrios de Colombia (Rodríguez-Lizarralde et al., 2022). Las redes familiares y de amigos proveen información que ayuda a los migrantes a situarse en los lugares de asentamiento, obtener empleos y ubicar a los hijos en las escuelas. En caso contrario, al tener limitadas redes sociales, los migrantes enfrentan mayores desafíos para la incorporación escolar de los hijos, situación que puede tener como consecuencia el abandono escolar, marginación y conflictividad en el destino.

Estos vínculos pueden ser fuertes o débiles (Granovetter, 1973). Los migrantes con redes fuertes, sobre todo familiares y comunitarias, en el destino pueden tener una mejor oportunidad de movilidad social mediante el uso del capital social y económico que las comunidades ponen a su disposición en el país receptor (Portes & Zhou, 1993). Por otra parte, las redes institucionales de los migrantes, que tienden a generar redes débiles, contribuyen a establecer conexiones sociales y valorar el capital cultural de las comunidades de migrantes (Portes, 1999). Si bien las redes débiles no siempre ayudan en la mejora del capital económico en el destino, sí pueden contribuir a ofrecer información sobre las instituciones educativas.

Además, de las barreras normativas y la falta de redes sociales, los migrantes pueden enfrentar prejuicios sociales en el destino. Portes y Böröcz (1998, pp. 55-58) apuntan que en ciertos contextos la población nativa observa con malos ojos la llegada de inmigrantes, debido a prejuicios. El prejuicio es construido sobre la base de un elemento cognitivo, el “estereotipo”, que la sociedad manifiesta cuando encuentra en los inmigrantes diferencias que se alejan de los patrones conocidos en su grupo social (Arriaga Martínez, 2009). Cuando no hay estereotipos, los migrantes pueden gozar de mayor igualdad de oportunidades, especialmente donde los gobiernos de acogida ofrecen asistencia activa, tanto legal como material, lo que resulta en una recepción pública favorable para los inmigrantes. Desafortunadamente, con base en prejuicios y sentimientos de superioridad y autoafirmación, la sociedad receptora puede ejercer comportamientos de discriminación hacia los migrantes, negándoles derechos y oportunidades (Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo [Inadi], 2016, p. 10).

Al ser Colombia un país tradicionalmente expulsor, a la llegada de los venezolanos no existían los antecedentes normativos y estrategias que pudieran responder a su integración en el ámbito escolar. A partir de 2018 se fueron generando cambios de política pública para la atención de la inmigración venezolana, aunque con enormes desafíos para su implementación, lo cual ha mostrado las debilidades de los sistemas sociales para darles acogida. Por ello, la pregunta de este artículo es ¿cómo ha sido la incorporación de los NNAV en el sistema educativo colombiano entre 2015 y 2020? Se usa para ello el planteamiento teórico de los modos de incorporación (Portes & Zhou, 1993) que, aunque surgió para la migración sur-norte, contribuye como marco de referencia para identificar estructuras sociales que influyen en la integración de los migrantes, incluso en contextos sur-sur. Los estudios que emplean este marco de análisis para abordar el acceso escolar de los migrantes siguen siendo escasos en América Latina (Medina & Menjívar, 2015).

En esta investigación se establece como hipótesis que la incorporación de los estudiantes venezolanos en Colombia se ha visto afectada por: a) una política educativa

inconsistente con el ejercicio del derecho a la educación de los migrantes; *b*) la ausencia de redes de apoyo familiares y extrafamiliares en el destino; y, *c*) estereotipos que permean en la discrecionalidad para la admisión escolar y obstaculizan el acceso a la educación.

Metodología

Esta investigación se desarrolló en el primer semestre de 2021, mediante el trabajo de campo en cinco instituciones educativas públicas del sistema oficial (IESO) en Cúcuta,² que en lo consecutivo serán nombrados colegios, cuatro ubicados en la zona urbana y uno en la zona rural de Cúcuta. Siguió un diseño mixto de tipo secuencial (Creswell & Plano Clark, 2011) desarrollado a través de dos fases consecutivas: cuantitativa y cualitativa. En la fase cuantitativa, mediante una encuesta, se ubicó a los estudiantes venezolanos en las IESO y se caracterizó su perfil educativo y sociodemográfico; y en la fase cualitativa se profundizó el análisis de los modos de incorporación escolar de los NNAV con relatos de estudiantes, profesores y rectores. En ambas fases, la participación fue voluntaria y se validó el consentimiento informado de todos los informantes.

En la fase cuantitativa, la encuesta se administró a 410 NNA, 327 colombianos y 83 venezolanos.³ El muestreo fue no probabilístico por conveniencia. La aplicación fue virtual mediante un formulario de Google y, al realizarse desde los hogares, los padres, representantes o acudientes tuvieron la posibilidad de apoyar en el llenado. Entre los venezolanos, la muestra presentó paridad por sexo, mientras que, entre los colombianos, 57 de cada 100 fueron mujeres. Además, cuatro de cada diez venezolanos tenían la doble nacionalidad. En cuanto a la edad, los jóvenes se mostraron uniformemente distribuidos en los distintos grados y la edad media fue ligeramente mayor entre los venezolanos que entre los colombianos (13.4 años versus 12.9 años).

En la fase cualitativa, en primer lugar, se realizaron cinco entrevistas a rectores para explorar e identificar la política educativa, así como la atención y gestión institucional para el acceso de los NNAV al colegio. En segundo lugar, se hicieron 20 entrevistas semiestructuradas a familias con hijos que nacieron y estudiaron en Venezuela, cinco venezolanas y 15 mixtas (con padres retornados colombianos o doble nacionalidad adquirida por parentesco); las 20 familias provenían de diferentes municipios de Venezuela, 14 habían llegado a Colombia a partir de 2018, y en el total de familias se encontraban todos sus miembros en los hogares. Por último, se realizaron tres grupos de discusión en tres colegios, donde participaron 66 docentes⁴ de diferentes áreas de formación.

En las entrevistas semiestructuradas se abordaron cuatro ejes temáticos: los aspectos sociodemográficos; la política nacional e institucional y los requisitos para el acceso; los prejuicios o estereotipos; y las redes de apoyo para conseguir el cupo en el

² Con un total de 57 IESO con los grados de sexto a noveno en Cúcuta, 2020, con 3 073 NNA venezolanos (Jefatura de Acceso y Permanencia de la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta, comunicación personal, febrero, 2020).

³ Se desconoce la población de venezolanos inscritos en estos cinco colegios; los colegios no compartieron la matrícula específica por país de nacimiento para el periodo 2021.

⁴ Los grupos de discusión se desarrollaron con herramientas tecnológicas mediante el uso de la plataforma Zoom en tres salas generales que corresponde con las tres IESO y, en la herramienta virtual de Jamboard, se dividió a los 66 docentes en grupos reducidos (entre 8 a 12 docentes).

colegio. Mientras que en el grupo de discusión la pregunta generadora giró en torno a la política educativa y su adecuación para responder a la situación de la migración y la educación en Cúcuta.

El procesamiento y el análisis de los datos cuantitativos se generaron con el software estadístico Stata versión 15-1, con un alcance descriptivo (Hernández Sampieri et al., 2014). Se construyeron variables sociodemográficas y educativas para el análisis de los perfiles y con ellas se sacaron frecuencias y porcentajes. Entre las variables sociodemográficas se incluyeron: país de nacimiento (Colombia o Venezuela), tiempo de arribo (en años), razones de la migración (sí o no en cada razón), sexo (hombre o mujer), edad (en años), documentos de identidad presentados para la inscripción escolar (sí o no en cada documento), coresidencia con padre, madre o abuelos (sí o no en cada rubro), escolaridad (máximo grado alcanzado) y desempleo de los padres (sí o no para madre y padre), trabajo del NNA (sí o no), tenencia de la vivienda (propia, alquilada o prestada), residencia en habitación (sí o no) y condición de la vivienda (mala, regular o buena). Las variables educativas fueron: acceso tardío (sí o no), acceso difícil (sí o no), dificultad en acceso por falta de documentos (sí o no) o por falta de dinero (sí o no), y respecto al último grado aprobado en Venezuela (sí o no).

En lo cualitativo se transcribieron las entrevistas con el programa de Atlas.ti versión 7.5 y se procedió al análisis de los códigos libres y la codificación axial (Hernández Sampieri et al., 2014). Una limitación de la aproximación metodológica es que solo se entrevistó a las familias de los estudiantes, no a aquellas excluidas del sistema escolar, que reportan otros estudios (Observatorio de Venezuela-Universidad del Rosario & Fundación Konrad Adenauer, 2018; Ruiz Mancera et al., 2020). Es probable que estas familias se encuentren en condición de irregularidad e incluso se les haya negado el acceso escolar por esta situación.

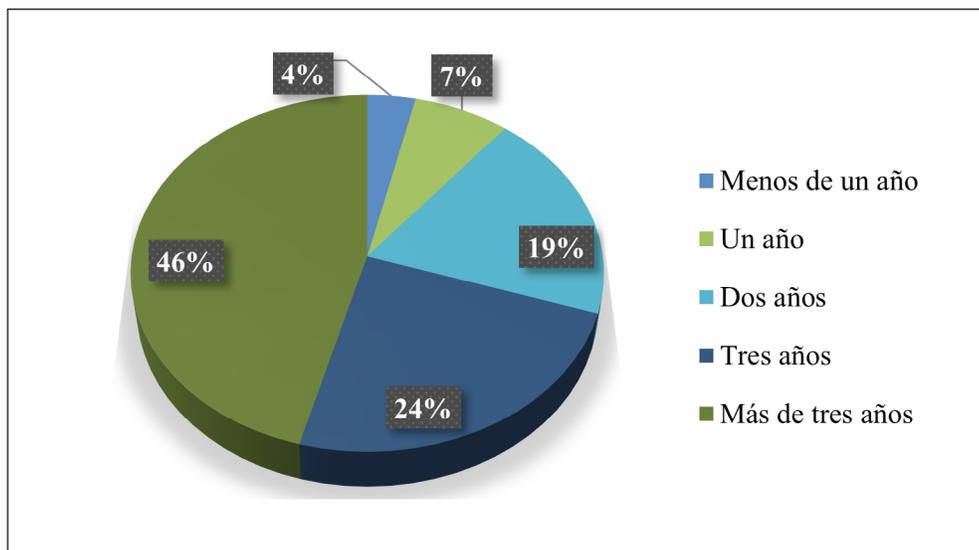
Caracterización de los estudiantes venezolanos en Cúcuta y su incorporación educativa

El tiempo que los estudiantes venezolanos han vivido en Colombia permite reflexionar en la posible diversidad de trayectorias de incorporación escolar, ya que el sistema escolar tuvo que adecuarse para dar cabida a los inmigrantes. Del total de 83 estudiantes venezolanos encuestados, 11 % tenía menos de dos años en Colombia, 19 % tenía dos años, 24 % tres años y, finalmente, 46 % más de tres años (véase Figura 1). Estos últimos llegaron a Colombia antes de la implementación de políticas para el acceso a los derechos sociales de los migrantes con estatus irregular, lo cual pudo haber hecho más difícil su incorporación.

Al preguntarles la razón de la migración, la mayoría de los venezolanos aseguraron que la migración ocurrió por la crisis económica de Venezuela (85.5 %), indistintamente del periodo de arribo (véase Figura 2). Esto coincide con los informes acerca de la pérdida de bienestar y la calidad de vida de los habitantes de Venezuela (*Encuesta Nacional de Condiciones de Vida [Encovi]*, 2021). En segundo lugar, se ubicaron las razones laborales, 28.9 % aseveró que por el trabajo de los padres. Y con cifras muy similares se ubicaron aquellos por motivos educativos, quienes querían seguir estudiando en Cúcuta (28.9 %) o consideraban mejor la calidad de la educación en Colombia (27.7 %). Otro 16.9 % aseguró que migró a Colombia porque en Venezuela no había

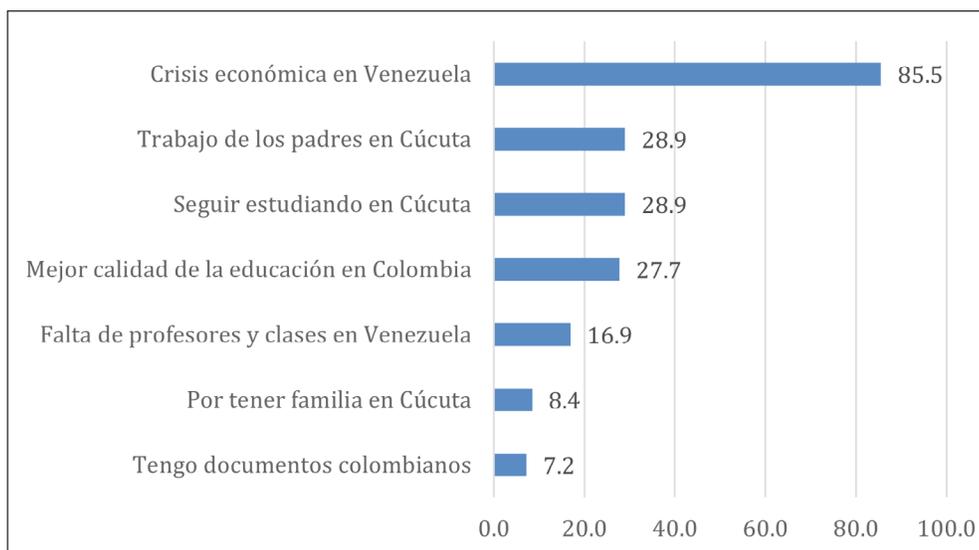
profesores ni clases. Finalmente, otras causas que destacaron fue tener familia en Cúcuta o documentos para vivir en Colombia.

Figura 1. Tiempo viviendo en Colombia de estudiantes venezolanos de nivel secundario. Cúcuta, Colombia, 2021



Fuente: cálculos propios con base en encuesta a NNAV en Cúcuta (2021)

Figura 2. Razones por las cuales estudiantes venezolanos de nivel secundario migraron de Venezuela a Colombia. Cúcuta, Colombia, 2021



Fuente: cálculos propios con base en encuesta a NNAV en Cúcuta (2021)

Respecto a la documentación con la que cuentan los estudiantes venezolanos de acuerdo con el periodo de arribo a Colombia, aquí es importante notar que hay diferencias antes y después de 2017 (véase Figura 3). En un primer momento, hasta 2017, en orden de importancia, los estudiantes se insertaron al colegio con la tarjeta de movilidad fronteriza (42.2 %), y luego, con la tarjeta de identidad colombiana (20.0 %) o sin ninguno de los documentos enlistados (17.8 %). La tarjeta de movilidad fronteriza se otorgaba a venezolanos ubicados en la zona colindante a Colombia y fue usada como documento válido a nivel nacional para que los alumnos en situación irregular se inscribieran en el colegio.⁵ A partir de 2018, el principal incremento se registró en aquellos con Permiso Especial de Permanencia (PEP, 29 %), aunque también se duplicaron aquellos con la tarjeta de identidad colombiana (42.1 %), lo que indica tanto el aumento de los NNAV que lograron aprovechar las políticas migratorias como de aquellos con doble nacionalidad (por parentesco).

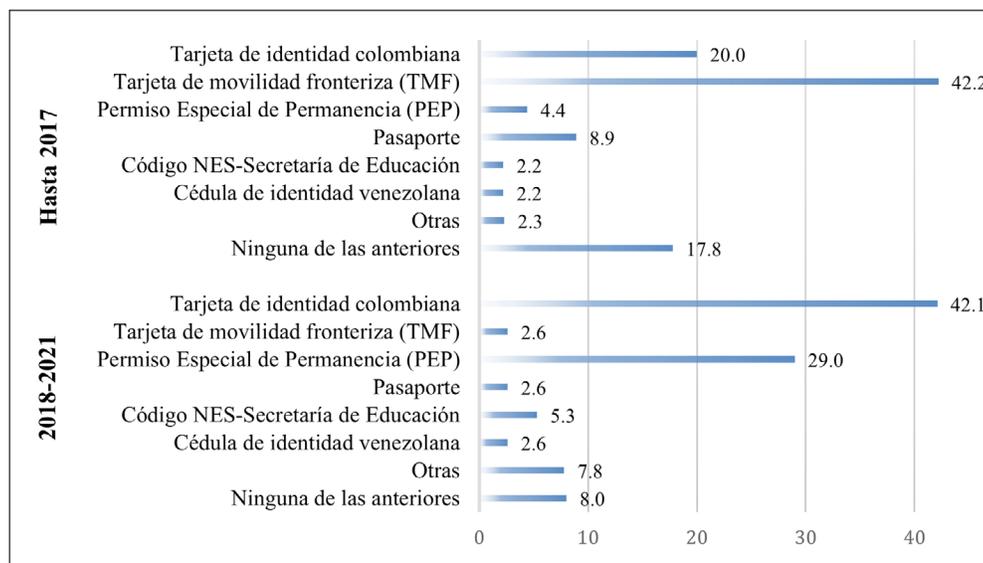
Es relevante observar también las características sociodemográficas de los estudiantes venezolanos, ya que reflejan desventajas en sus condiciones de vida que pueden influir en la integración social en el destino (véase Tabla 1). En comparación con los nativos, los estudiantes venezolanos reportan trabajar con mucha mayor frecuencia y tener un menor acceso a los servicios de salud, situación que empeora entre los inmigrantes venezolanos recientes.

En cuanto a las características de sus hogares, los venezolanos viven en hogares con un mayor número de miembros que los colombianos y tienen una menor coresidencia con el padre, pero más con los abuelos, sobre todo aquellos que llegaron a Cúcuta antes de 2018, lo cual es común en procesos de retorno migratorio (véase Tabla 1). También llama la atención que los venezolanos tienen padres con educación universitaria con mayor frecuencia que los colombianos, aunque esto decreció en los inmigrantes recientes. Por último, los venezolanos reportan que sus padres y madres tienen mayor desempleo que los colombianos, y el desempleo se recrudeció para quienes llegaron después de 2017.

Respecto a las condiciones de las viviendas de las familias de los venezolanos, la mayoría paga alquiler o consigue prestada la vivienda, mientras que los colombianos gozan más de vivienda propia (véase Tabla 1). También un porcentaje más elevado de estudiantes venezolanos que de colombianos vive en una habitación dentro de una casa que comparte con otras familias o en viviendas en malas condiciones, lo cual refleja sus condiciones de extrema pobreza. Además, en los inmigrantes recientes aumentaron quienes consiguieron vivienda prestada, viven en una habitación y en viviendas en mal estado, lo que indica que las oleadas más recientes son poblaciones en aún mayor vulnerabilidad socioeconómica.

⁵ Migración Colombia permitió la expedición de esta tarjeta no solo a los venezolanos radicados en frontera sino a todos los que ingresaban a Colombia (por lugares oficiales de migración).

Figura 3. Documentos con los que estudiantes venezolanos de nivel secundario contaban para inscribirse en el colegio en Colombia. Cúcuta, Colombia, 2021



Fuente: cálculos propios con base en encuesta a NNAV en Cúcuta (2021)

Los resultados de la encuesta arrojan que para insertarse e integrarse al colegio los estudiantes venezolanos tenían mayores dificultades que los colombianos (véase Tabla 2). Entre los venezolanos, la frecuencia de quienes tuvieron un acceso escolar tardío fue casi el doble respecto a los colombianos (13.3 % versus 7.3 %). Además, la frecuencia de quienes tuvieron un acceso escolar difícil fue aproximadamente tres veces mayor que la de los colombianos (18.1 % versus 4.6 %). Al preguntar las razones entre quienes tuvieron dificultad, el motivo más importante, con aproximadamente un cuarto de estos venezolanos fue no contar con documentos de identidad, seguidos por no tener dinero para el proceso escolar. En la admisión, 34.9 % reportó que no se le respetó el grado que traía aprobado de Venezuela, decisión que por lo general la toma el director del colegio apoyado de un examen de validación (diagnóstico de competencias académicas). Al evaluar estos indicadores por el periodo de arribo, se observa que tanto la tardanza como la dificultad en los procesos de acceso escolar parecen haber disminuido entre los inmigrantes recientes, pero aumentó el porcentaje de aquellos a quienes no se respetaron los grados cursados en Venezuela.

Tabla 1. Características sociodemográficas selectas de inmigrantes y nativos. Estudiantes de secundaria. Cúcuta, Colombia, 2021

Variable	Colombianos %	Venezolanos %		
		Total	2017 o antes	2018-2021
Doble ciudadanía	0.9	41.0	26.7	57.9
Servicio de salud	96.0	54.2	33.3	78.9
Trabaja	7.0	14.5	8.9	21.1
Núm. miembros del hogar	4.7	5.3	5.0	5.7
Personas con las que reside				
Papá	65.4	50.6	48.9	52.6
Mamá	91.7	91.6	88.9	94.7
Abuelos	15.9	21.7	26.7	15.8
Educación de padres				
Padre con universidad	2.8	24.1	26.7	21.1
Madre con universidad	5.5	25.3	28.9	21.1
Empleo de padres				
Padre desempleado	2.4	9.6	6.7	13.2
Madre desempleada	5.2	14.5	10.5	17.8
Características de la vivienda				
Propia	68.8	10.8	6.7	15.8
Alquilada	23.2	78.3	84.4	71.1
Prestada	8.0	10.8	8.9	13.1
Vive en habitación	7.6	16.9	8.9	26.3
En malas condiciones	1.5	6.0	4.4	7.9
n (Tamaño de la muestra)	327	83	45	38

Fuente: cálculos propios con base en encuesta a NNAV en Cúcuta (2021)

La incorporación escolar de los inmigrantes venezolanos en Cúcuta

Las entrevistas semiestructuradas a 20 familias con hijos venezolanos y a los rectores de los colegios, así como los grupos de discusión con los docentes permitieron conocer más detalles de los modos de incorporación escolar, en particular sobre las barreras para el ingreso escolar que se encuentran aun con la política de flexibilización adoptada en Colombia, así como sobre el papel de las redes sociales para el acceso escolar y las percepciones sobre los prejuicios y estigmas contra los migrantes prevalentes en el sistema educativo. Además, se incluyen sugerencias que surgieron sobre cambios necesarios de política pública para mejorar la atención educativa de los NNAV.

Tabla 2. Indicadores del acceso escolar de NNA de inmigrantes y nativos. Estudiantes de secundaria. Cúcuta, Colombia, 2021

Variable	Colombianos %	Venezolanos %			Diferencia A-B
		Total	2017 o antes	2018-2021	
	A	B	C	D	
Acceso al colegio fue tardío	7.3	13.3	15.6	10.5	*
Acceso al colegio fue difícil	4.6	18.1	22.2	13.2	***
Dificultad por falta de documentos de identidad	1.2	26.5	21.2	31.6	***
Dificultad por no tener dinero	2.8	18.1	17.8	18.4	***
No se respetó grado aprobado en Venezuela	—	34.9	28.9	42.1	—
n (Tamaño de la muestra)	327	83	45	38	—

Nota: *** = Pr < 0.001, * = Pr < 0.05

Fuente: cálculos propios con base en encuesta a NNAV en Cúcuta (2021)

Los obstáculos en la garantía del acceso escolar: las experiencias de los NNAV en la matriculación en los colegios

En Colombia, los padres y representantes se ven obligados a realizar largos trámites para la inscripción de sus hijos en el colegio. Entre los documentos solicitados para la inscripción de los hijos están el acta de nacimiento venezolana legalizada, el pasaporte o un documento que acredite la residencia legal en Colombia (registro de nacimiento, visa, tarjeta de identidad colombiana, cédula de extranjería, PEP o TMF), certificado de calificaciones del grado inmediato anterior, la boleta de vacunación y el seguro de salud.

Algunos de estos requerimientos no se tramitan fácilmente, porque dependen de las instancias administrativas en Venezuela y Colombia, y de los limitados recursos económicos de las familias. Por ejemplo, los documentos de identidad o educativos apostillados de los NNA venezolanos son difíciles de conseguir cuando los padres migraron sin papeles y se enfrentan a la burocracia en Venezuela y a tener que acudir a intermediarios para realizar las solicitudes. El señor Cárdenas, retornado colombiano, expresó esta realidad:

El abogado le está cobrando trescientos dólares por legalizar una partida de nacimiento para que el papá venezolano pueda traer legalizada la partida a Colombia y aquí el registrador pueda allí acceder a la identificación del niño (...) no los hay (...). Además, llega uno allá y le cobran a uno, bueno deme cien mil pesos colombianos, y le palanqueo aquello y lo otro. (Entrevista Padre 01)

Otro tipo de documentación que se les pide a los padres en los colegios es la regularización migratoria de sus hijos venezolanos, lo cual fue fundamental antes de 2018 para el acceso al colegio. “Al principio era muy complicado porque si ellos no tenían

los documentos completos en regla desde el principio los cupos eran negados porque nuestro sistema de matrícula, nuestro Simat [sistema integrado de matrícula], no lo permitía” (Entrevista Rectora 02). Según la señora Pérez, madre venezolana quien llegó hace cinco años a Cúcuta, señala: “No recibían a niños venezolanos porque al momento de hacer la matrícula la niña no tenía cédula de extranjería, o sea un papel que le permitiera el ingreso, prácticamente tenía la partida de nacimiento” (Entrevista Padre 13).

En cambio, la incorporación escolar de los venezolanos se ha facilitado para los NNAV con doble nacionalidad (tarjeta de identidad colombiana). La señora Rincón expresa que: “Por ser venezolano en ese tiempo no estaban abiertas las puertas como tal porque venía de Venezuela (...), pero cuando yo le dije que era hijo de padres colombianos (...), cambió la situación para conseguir el cupo de él” (Entrevista Padre 05).

Con el tiempo, aunque algunos relatos muestran que sigue siendo difícil cubrir todos los requisitos de los colegios, se flexibilizaron los mecanismos impuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y se otorgaron números de identificación a los alumnos venezolanos en situación migratoria irregular, conocidos como código NES⁶. Como apunta una rectora:

A medida que ha venido avanzando el tema de la migración, esos procesos se han venido flexibilizando (...) con los decretos y lineamientos a nivel nacional. Entonces, yo puedo recibir a un estudiante de Venezuela que, aunque no esté completamente regularizado, (...) me permita registrarlo en la base de datos a nivel nacional (...) y, darle tiempo a esta familia para que termine su proceso de regularización. (Entrevista Rectora 02)

Si bien se han flexibilizado los requisitos de ingreso escolar, los NNAV deben pasar por la revalidación de grados y presentar pruebas de nivelación académica en Colombia, de acuerdo con los lineamientos del Decreto 1860 del Ministerio de Educación Nacional (1994). De las 20 familias entrevistadas, en quince sus hijos presentaron examen al llegar al colegio en Colombia. Los rectores manifestaron que hacían pruebas por la dificultad para conseguir la revalidación académica y las desventajas en la calidad educativa que experimenta Venezuela. Un rector apunta: “por las condiciones de Venezuela, (...) no es fácil llegar, por ejemplo, con un documento convalidado, entonces en ese sentido nos autorizaron a que realizáramos esos exámenes de validación” (Entrevista Rector 01). Además, otro rector indica la importancia de hacer estas pruebas para fomentar el éxito escolar de los NNAV: “La directriz que tenemos desde la Secretaría de Educación Municipal de Cúcuta es que en básica el mismo colegio tiene la autonomía para ubicar al estudiante en donde cree que el estudiante es capaz de rendir” (Entrevista Rectora 02).

Los NNAV han tenido que demostrar su conocimiento en diversas pruebas de aprendizaje, pero no queda claro si los mínimos respetan la multiculturalidad en los contenidos de los aprendizajes esperados. En general, los contenidos de las pruebas estuvieron relacionados con los mínimos aprendizajes esperados y el componente curricular, de acuerdo con el grado al que aspiraban cursar, lo cual corresponde a los derechos bá-

⁶ A partir de la Circular Conjunta núm. 16 de 2018, del MEN y Migración Colombia, el Simat contiene la “variable país de origen = Venezuela”, que permite identificar a los inmigrantes venezolanos. En el caso de aquellos sin documentación se crea el código NES (número establecido por la secretaría) para darlos de alta.

sicos de aprendizaje propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Entrevista Rector 01; Entrevista Rectora 02; Loya Ortega, 2017). Sin embargo, algunos de los NNAV expresaron que les evaluaron geografía de Colombia, por ejemplo: “me preguntó de Cúcuta, de algunas cosas de aquí de Cúcuta y ya. Me dijo sobre los municipios, me pregunto por el Departamento Norte de Santander (...) y algunas costumbres de aquí de Cúcuta” (Entrevista NNAV 08); “la prueba tenía varias cosas para responder, preguntaban cosas de aquí de Cúcuta que yo no sabía y pues se me hacía complicado, pero si lo pasé” (Entrevista NNAV 12, estudiante proveniente de Mérida, Venezuela).

Una consecuencia de las barreras para el acceso a la educación es el ingreso tardío. De las 20 familias entrevistadas, en cinco se experimentó un ingreso tardío, por falta de cupo escolar, pedir acceso ya iniciado el ciclo escolar o no poder cumplir con los requisitos por falta de recursos. Por ejemplo, un padre aseguró: “pasaron casi como seis meses porque (...) no los recibían hasta ya terminar el año escolar (...)” (Entrevista Padre 01). En otras familias, los hijos pasaron hasta un año sin ingresar al colegio: “ambas duraron un año sin estudiar” (Entrevista Padre 12); “él perdió un año de estudio porque cuando llegamos aquí, pues llegamos con una mano adelante y la otra atrás” (Entrevista Padre 05).

Además, los requerimientos administrativos que enfrentan con las pruebas de nivelación también pueden repercutir en la repetición de grados y extraedad. Solo once de los NNAV entrevistados continuaron en Cúcuta con el grado que correspondía, seis fueron regresados al último grado cursado en Venezuela, y cinco de los estudiantes no presentaron prueba de nivelación, pero estuvieron en supervisión por los responsables de cada colegio.

Un problema para el ingreso oportuno es que el hecho que se haga la prueba de nivelación y se conceda la validación de competencias o no puede estar sujeto a la discrecionalidad de los rectores. Un padre de familia expresó: “nosotros insistimos en el examen (...), y lo preparamos para la prueba esa, de promoción de grado, y no dejamos que repitiera el mismo grado” (Entrevista Padre 17).

Por último, es importante notar que, en áreas urbanas, cuando un NNAV tiene 15 años o más ya no puede ser dado de alta en el registro de educación básica. Al excederse la edad normativa para el nivel, los rectores sugieren que el adolescente acuda a otros programas educativos: “la aceleración del aprendizaje o la variación por ciclos, un modelo para jóvenes (...) que no están en el sistema por varios años, que quieren terminar sus estudios (...) el Simat no lo recibe, por edad” (Entrevista Rectora 02). En cambio, en el área rural la extraedad se ve como parte de la dinámica educativa; “es común la extraedad y la Secretaría de Educación municipal genera directrices al respecto” (Entrevista Rectora 02).

Estigmatización y rechazo al estudiante para su incorporación

En las entrevistas, los directivos, coordinadores y docentes de estos colegios manifestaron la existencia de estigmas acerca de la formación escolar en Venezuela, sobre todo al inicio de la inmigración masiva. Esos estigmas conllevaron a que los directivos negaran el acceso escolar a los NNAV, porque consideraban que no tenían las mismas competencias educativas que los colombianos y que sus niveles de rendimiento escolar podían afectar la calidad educativa de los colegios al momento de ser evaluados por el

Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Por ejemplo, una rectora comenta “casi siempre teníamos la idea que si un niño venezolano llegaba a nuestro colegio de pronto iba a bajar el rendimiento académico y la institución iba a bajar los resultados de las pruebas Saber, es lo que nosotros cuidamos” (Entrevista Rectora 03). Además, otra rectora afirmó:

No es un misterio, no es un secreto (...) que no son iguales las calidades educativas de Venezuela y Colombia (...), a pesar de que los niños de Venezuela tienen acceso a un grado escolar, cuando llegan a Colombia se encuentran con que no estaba preparado para asumir el grado que supuestamente decía que estaba preparado. (Entrevista Rectora 02)

En contraste, los hallazgos muestran que los estudiantes entrevistados con exámenes de validación lograron resultados positivos e ingresaron a los grados correspondientes, y algunos incluso ocuparon los primeros lugares del cuadro de honor, lo cual ha mitigado la estigmatización que se tenía acerca de ellos. Sin embargo, un rector consideró que todavía persistía el rechazo, pero se estaban generando acciones para solventarlo. Por ejemplo: “al principio veo una actitud muy fuerte de rechazo sí, con respecto a los estudiantes venezolanos [...], pero hay un Comité Internacional de Rescate, ellos han trabajado tanto en la institución para bajar esos roces en los estudiantes” (Entrevista Rector 04).

De igual manera, algunos padres han manifestado que sus hijos han tenido rechazo en el colegio porque los compañeros de clase replican los comentarios que dicen los padres en los hogares, por ejemplo,

yo he visto como humillación al venezolano, me duele en el corazón porque primero mis hijos son venezolanos y mi esposa es venezolana y ha habido como esa discriminación, que los niños tienen mañas (roban), porque son hijos de venezolanos. (Entrevista Padre 01)

o con expresiones como que deben irse a limpiar carros o vender dulces (golosinas) en los semáforos para comprar útiles escolares, así lo manifestó una abuela: “un niño se burlaba de mi nieta por no tener todos los útiles, le decía: ve a vender caramelos en el semáforo como todos los venezolanos” (Entrevista Abuela 12). Además del trato hacia los estudiantes con palabras peyorativas como “veneco, que se dice para ofender a los inmigrantes” (Entrevista NNAV 05).

La red familiar y de amigos: apoyo para lograr el cupo en el colegio

Algunas de las familias venezolanas contaron con el apoyo de la red familiar para conseguir el cupo escolar en Cúcuta. Una familia de conformación mixta contó con un vínculo fuerte al comentar que: “Una tía de la niña trabaja en la institución en limpieza, por medio de ella logramos el cupo, posteriormente le hicieron una serie de exámenes para verificar en qué grado la iban a adaptar. Conseguir cupo, no es fácil” (Entrevista Padre 18). Algunos entrevistados lograron activar redes familiares con el apoyo de primos:

pues mi primo tenía a sus tres hijos estudiando ahí, entonces la prima me hizo la vuelta, habló con la secretaria, con el rector y todo (...) él me pidió los

papeles, yo le dije, yo de verdad no tengo papeles y me permitieron inscribir a mi hija. (Entrevista Madre 02)

Otra familia, también mixta, consiguió información del colegio por medio de su red de amigos que habían consolidado en Venezuela. En su caso, una profesora colombiana les dio las pautas y les ayudó a conseguir el cupo: “fue una estudiante que yo le di clase en Venezuela, que yo la contacté y, ella me dijo que ella trabajaba en ese colegio y, que ella me podía colaborar (...) a través de ella pude contactar la institución” (Entrevista Padre 17). Este tipo de redes fuertes les permitió a estas familias tener una mejor oportunidad.

Mientras que la situación fue contraria con las familias sin redes porque tuvieron que perder un año escolar mientras gestionaban un cupo: “al llegar el periodo escolar ya había iniciado y no pude encontrar ayuda para el cupo, por eso ella perdió el año completo, no tuve con quién hablar antes para el cupo” (Entrevista Madre 09). Y en otros casos donde no existían redes de familiares o conocidos al emigrar, los padres fueron consiguiendo información para el cupo escolar con vecinos y profesores, es decir, a partir de las redes débiles fueron buscando rutas para vincularse con los colegios. Por ejemplo, una madre venezolana, que llegó a la zona rural en 2017, comentó:

el vivir cerca del colegio me permitió conversar con el coordinador y los docentes, hasta recibir asesoría para ir a realizar varios trámites en la zona educativa del municipio (Secretaría de Educación) y solicitar el cupo porque ya había cerrado la página para inscripción. (Entrevista Padre 14)

Política educativa para la incorporación escolar de inmigrantes

Las experiencias de incorporación de los estudiantes venezolanos apuntan hacia la necesidad de coherencia entre la política migratoria y la política educativa, de manera que los NNAV logren regularizar su estancia en Colombia, acceder a servicios básicos y a la vez ingresar a los colegios de forma oportuna y estos puedan ser un espacio de integración social.

Los rectores y docentes señalan que la política de incorporación escolar en Colombia cumple con el marco jurídico, que “se le ha dado igual prioridad que a los colombianos, no se ha hecho excepción, o sea no se ha mantenido una diferencia entre estudiante venezolano y colombiano” (Entrevista Rector 04). Sin embargo, también plantearon la necesidad de: “revisar la normatividad existente” (Entrevista Rector 05) para reforzar las “políticas de protección a sus derechos y menos burocracia al momento de acceder al sistema educativo” (Grupo de discusión 1_docente 01). También apunta un rector que se les permite entrar sin documentación, pero no graduarse de noveno, y esto afectará a futuro la continuidad educativa de los venezolanos:

Colombia les permite que accedan a la educación sí, pero si no tienes el pasaporte y la visa de estudiante no vas a poder graduarte de bachiller (...). Mientras que las políticas migratorias, documentales y de acceso a la educación no sean lo suficientemente reales, no de promesas, no de acción mediática, sino de hechos reales, no podemos hablar de una política educativa que promueve el acceso de la población migrante. (Entrevista Rector 01)

Además, los rectores reconocen que Colombia no estaba preparada en materia educativa para la atención de los NNAV y, por ello, se ha ido improvisando sin una ampliación de la oferta educativa y los presupuestos. Por ejemplo, un rector aseveró:

El país no está en condiciones para recibir toda esa cantidad de migrantes provenientes de Venezuela. No se tiene experiencia para atender estas cantidades de personas que han ingresado al país y súmele que en este contexto estamos en un conflicto armado y una economía inestable. (Entrevista rector 05)

Al mismo tiempo, la política educativa para los migrantes, según el rector 01:

Es insuficiente, tardía y poco adaptada a la realidad (...) mucha de la población que quiere regularizar su condición tiene que pasar por una cantidad de trámites y las cosas no son tan fáciles como se pretenden (...) también hay un gran déficit presupuestal, porque no se trata solo de generar decretos, resoluciones y textos, cuando no hay inversión.

Otro aspecto que se argumentó en los grupos de discusión fue la necesidad de invertir en personal docente para reducir el tamaño de los grupos y mejorar la efectividad de la enseñanza: “ampliar la planta docente en los espacios de frontera por la alta concentración de migrantes venezolanos” (Grupo de discusión 2_docente 04).

En la política institucional, los rectores y docentes apuntan que es necesario adecuar los programas de apoyo al aprendizaje que permitan a los NNAV superar las dificultades académicas de acuerdo con su grado y edad, en lugar de rezagarlos en grados. Por ejemplo, se propone que desde las secretarías de educación se reactiven los programas de aceleración del aprendizaje para NNA inmigrantes. En un grupo de discusión un docente aseguró: “ojalá que hubiese un programa que acelerara al menos las competencias básicas de modo que pudiera ubicarse en un grado según su edad, y según sus competencias para que no queden por fuera del sistema educativo” (Grupo de discusión 3_docente 01).

También los actores educativos consideran necesario crear planes de atención para incentivar la interculturalidad, por ejemplo con: “protocolos para la aceptación y adaptación de los migrantes venezolanos” (Grupo de discusión 2_docente 04); “mecanismos de planificación para enfrentar las demandas de atención en diferentes áreas” (Entrevista Rector 05); “una atención integral a todos los estudiantes desde el punto de vista de inducción y conocimiento de nuestro sistema educativo y la atención en salud a través de la escuela”; y acciones para “modernizar los currículos revisando a fuerza la ley 115, que avala la interculturalidad en la educación, que se fue perdiendo” (Grupo de discusión 2_docente 03).

Conclusiones

En este artículo se analizó la incorporación de los estudiantes venezolanos en el sistema educativo colombiano (SEC) en Cúcuta entre 2015 y 2020, con base en metodología mixta. En general, se comprobó la hipótesis del estudio. La incorporación escolar de los NNAV dependió de la inconsistencia de la política educativa colombiana para garantizar el derecho a la educación, así como la influencia de las redes sociales de venezolanos o de familiares o conocidos colombianos en Cúcuta, y los prejuicios de la sociedad receptora, que permearon los procesos de admisión y asignación de grados.

En la fase cuantitativa se logró identificar que los venezolanos han presentado mayores barreras para ingresar al colegio que los colombianos; el acceso para ellos fue más difícil y tardío, lo que resultó en rezago en grados o extraedad. Este tipo de desventajas educativas entre los migrantes también han sido identificadas en Colombia y otros países de Latinoamérica (Berganza Setién & Solórzano Salleres, 2019; Child Resilience Alliance & Unicef Colombia, 2020; Vargas, 2022). En primer lugar, los procesos de ingreso escolar se complicaron por la falta de documentos de identidad. Los NNAV presentaron principalmente la tarjeta de movilidad fronteriza, que en un principio solo era para los residentes venezolanos en la zona fronteriza colombo-venezolana y, a partir de 2018, el permiso especial de permanencia (PEP) fue usado como documentación de identidad válida o se asignó el código NES cuando no se tenía algún otro documento. Además, otra barrera para la incorporación oportuna fue no contar con la revalidación oficial de los documentos escolares, y en consecuencia los procesos de asignación del grado estuvieron determinados por pruebas de validación de los aprendizajes esperados. De hecho, los datos sugieren que el acceso escolar de los venezolanos mejoró con el paso del tiempo, pero empeoró el reconocimiento del grado que traían de Venezuela. Finalmente, otro obstáculo común para el acceso de los NNAV a los colegios en Colombia fue la falta de dinero. Esto concuerda con los perfiles socioeconómicos, ya que, si bien la escolaridad de los padres venezolanos es muy alta, las familias venezolanas cuentan con mayor número de miembros en el hogar, pagan arriendo en viviendas donde las condiciones son regulares o malas e incluso viven en habitaciones. Además, los NNAV tienden a trabajar para aportar económicamente a sus hogares.

En la fase cualitativa se logró identificar que efectivamente la incorporación de los venezolanos en algunos casos presentó múltiples dificultades. Los venezolanos encontraron barreras al realizar los trámites administrativos de las apostillas y los procesos para validar las competencias académicas, por la ausencia de políticas educativas suficientemente flexibles para la incorporación escolar. Los relatos ponen de manifiesto que para salvaguardar el derecho a la educación de NNAV, el acceso a la educación de las infancias y adolescencias migrantes no debe estar limitada por procesos administrativos que obstaculicen este derecho universal, por falta de una regularización migratoria en Colombia (Clavijo & Balaguera, 2020).

Además, las experiencias de acceso escolar de los venezolanos mostraron que, en general, los migrantes con redes familiares y extrafamiliares en Cúcuta obtuvieron cupo más rápido que los padres venezolanos a los que les tocó acercarse a la comunidad receptora y a la Secretaría de Educación para recibir información. Otro factor no contemplado inicialmente fue la importancia de la doble nacionalidad para la incorporación educativa, por el reconocimiento social como colombianos y el capital social, mientras que aquellos sin regularización migratoria enfrentaron una doble desventaja al no poder cumplir los requisitos escolares y no tener redes sociales que les ayudaran a evadir la burocracia. A partir de 2018, a raíz del documento Conpes 3950 y del Decreto 1288, los relatos evidencian que los NNAV tuvieron mayores posibilidades de acceso independientemente del estatus migratorio.

Los relatos muestran que los directivos tenían estereotipos sobre la formación escolar de los estudiantes venezolanos y cómo esto afectó la decisión de otorgar un cupo en los colegios o respetar el máximo grado aprobado en Venezuela y, por lo tanto, el acceso y la repetición de grados. Los directivos consideraron que las competencias académicas que se exigen en los colegios de Cúcuta eran más avanzadas que

las alcanzadas en Venezuela, por lo que dar ingreso a los venezolanos podía afectar la evaluación de la calidad educativa de los colegios, lo cual constituyó una justificación para negar el acceso escolar. Además, se realizaron exámenes para demostrar competencias académicas básicas como un recurso común de validación de estudios, y algunos incluían la evaluación de la historia y la geografía de Colombia. De manera que cuando los estudiantes no pasaban estos exámenes, los NNAV eran obligados a repetir grado, lo cual constituye otra barrera para el reconocimiento de las credenciales educativas de los venezolanos.

A partir de los resultados se recomienda en materia de política pública educativa que el estatuto temporal de protección que el Estado colombiano otorga a inmigrantes venezolanos a partir de 2021 garantice no solo la incorporación escolar de los NNAV sino la continuidad, la permanencia y la certificación (títulos) de los estudios cursados en Colombia, en todos los niveles. Además, se propone que se genere una política para estandarizar los trámites administrativos de ingreso y la aplicación de pruebas con pautas específicas por grado, así como a implementar programas de apoyo al aprendizaje para lograr la nivelación en todas las etapas de formación académica. También se plantea que las secretarías de educación departamental y municipal realicen monitoreos en las matrículas y las solicitudes de acceso de los NNAV en cada colegio de Cúcuta, para acabar con la discrecionalidad en la admisión de venezolanos, lo cual permitiría mejorar la matriculación en los colegios localizados en barrios o comunas donde hay mayor porcentaje de familias venezolanas con hijos en edad escolar. Además, se propone que las políticas migratorias en Colombia se consoliden y sean articuladas con otros ministerios para facilitar la continuidad escolar y de profesionalización de los inmigrantes venezolanos que deseen, por ejemplo, continuar su formación técnica en el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). Estudios futuros podrían explorar las trayectorias educativas de los NNAV y la continuidad en otros niveles educativos en Colombia.

Asimismo, es necesario que se incorporen políticas educativas e institucionales que mitiguen las acciones de discriminación en la población estudiantil venezolana. Se pueden generar campañas de sensibilización y capacitación para la población receptora, familias, docentes, funcionarios y autoridades que toman decisiones en los diferentes niveles de gobierno para que las secretarías y los colegios promuevan como eje transversal la educación intercultural, el respeto a la diversidad cultural y el diálogo de saberes entre inmigrantes y nativos. Finalmente, también se pueden impulsar estrategias para la incorporación educativa exitosa de inmigrantes en espacios fronterizos y no fronterizos como parte de los proyectos educativos institucionales (PEI) para que desde las acciones locales en los colegios públicos o privados se logren derribar los obstáculos administrativos, sociales y culturales que enfrentan los NNAV en Colombia.

Agradecimientos

Se reconoce el apoyo financiero del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México. Los autores escribieron este artículo a partir de los resultados de la investigación desarrollada por Eder Orlando López Castro en el Doctorado de Estudios de Migración de El Colegio de la Frontera Norte, con la dirección de Eunice D. Vargas Valle. También, se agradecen las recomendaciones realizadas por María Dolores París Pombo y Felipe Andrés Aliaga Sáez.

Referencias

- Agámez, L. (2015). *Políticas de integración en el ámbito educativo: Propuestas políticas y expectativas de la población inmigrante* [Trabajo final de grado sin publicar]. Universidad de la Rioja.
- Algarra, Á. (2021, 27 de enero). *El problema de los venezolanos para obtener documentos de identidad*. Voz de América. https://www.vozdeamerica.com/a/venezuela_el-problema-de-los-venezolanos-para-obtener-documentos-de-identidad/6071137.html
- Aliaga Sáez, F., Flórez de Andrade, A., García Sicard, N. & Díaz Medina, F. (2020). La integración de los venezolanos en Colombia. Discurso de líderes inmigrantes en Bogotá y Cúcuta. *Sociología, Problemas e Prácticas*, (94), 39-59. <https://doi.org/10.7458/SPP20209417249>
- Arriaga Martínez, R. (2009). Inmigración y discriminación: mecanismos sociocognoscitivos generadores de comportamientos discriminatorios en los Estados Unidos. *LiminaR Estudios Sociales y Humanísticos*, 7(2), 30-40. <https://doi.org/10.29043/liminar.v7i2.297>
- Berganza Setién, I. & Solórzano Salleres, X. (2019). *Límites y retos del Estado: procesos de integración de la comunidad venezolana en Perú*. Universidad Antonio Ruiz de Montoya, Jesuitas/Lutheran World Relief/Asociación Encuentros-Servicio Jesuita para la Solidaridad. <http://hdl.handle.net/20.500.12833/2058>
- Castles, S., Korac, M., Vasta, E. & Vertovec, S. (2002, diciembre). *Integration: mapping the field* (Home Office Report). University of Oxford Centre for Migration and Policy Research/Refugee Studies Centre/Immigration Research and Statistics Service. <https://forcedmigrationguide.pbworks.com/w/page/7447907/Integration%3A%20Mapping%20the%20Field>
- Child Resilience Alliance & Unicef Colombia. (2020, enero). *Impacto del flujo migratorio de NNA venezolanos en el Sistema Educativo Colombiano —respuesta actual y recomendaciones—*. <https://data.unhcr.org/es/documents/details/75761>
- Clavijo Cáceres, D. & Balaguera, A. (2020). Derecho a la educación de los migrantes irregulares en Colombia. En D. Clavijo Cáceres (Coord.), *Migración irregular en la frontera colombo-venezolana* (pp.153-183). Universidad Libre/Grupo Editorial Ibáñez.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed-methods research* (2a. ed.). Sage.
- Da Silva Ramos, M. E., Barreto dos Santos, A. C. & Gômes García, C. (2020). Niñez migrante y procesos de acogida en una escuela de Montevideo. *Periplos. Revista de Investigación sobre Migraciones*, 4(1), 273-288. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20201030043923/periplos-04-01.pdf>
- De la Torre Díaz, P. A. (2011, julio). La migración. La migración vivenciada en el espacio escolar: la experiencia de alumnado extranjero en una escuela pública de Santiago. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 10(9), 113-126. <https://doi.org/10.25074/07195532.9.443>
- Departamento Administrativo de la Presidencia de la República. (2018, 25 de julio). *Decreto 1288 Por el cual se adoptan medidas para garantizar el acceso de las personas inscritas en el Registro Administrativo de Migrantes Venezolanos a la oferta institucional y se dictan otras medidas sobre el retorno de colombianos*. <http://es.presidencia.gov>

- co/normativa/normativa/DECRETO%201288%20DEL%2025%20DE%20 JULIO%20DE%202018.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. (2018, 23 de noviembre). *Estrategia para la atención de la migración desde Venezuela* (Documento Conpes 3950). Ministerio de Relaciones Exteriores. <https://www.cancilleria.gov.co/documento-conpes-estrategia-atencion-migracion-venezuela>
- Encuesta Nacional de Condiciones de Vida* (Encovi). (2021). *Encovi 2019-2020*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://www.proyectoencovi.com/encovi-2019>
- Freitez, A. (2019). Crisis humanitaria y migración forzada desde Venezuela. En L. Gandini, F. Lozano Ascencio & V. Prieto (Coords.), *Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica* (pp. 33-58). UNAM. <https://www.sdi.unam.mx/docs/libros/SUDIMER-CyMdPV.pdf>
- García-Yepes, K. (2017). Procesos de integración social de inmigrantes en escuelas de Huelva, España: diversidad cultural y retos educativos. *Alteridad Revista de Educación*, 12(2), 188-200. <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.05>
- Gómez, L. C. (2021). Historias de migración. Experiencias escolares que relatan y resisten el desplazamiento poblacional Venezuela-Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 12(2), 59-84. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS12.2.2021.4>
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://www.jstor.org/stable/2776392>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ta ed.). Mc Graw Hill Interamericana Editores.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2009). *Manual para la ejecución de tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia, y el manejo de los trámites consulares para la restitución internacional de derechos de la niñez* (Tratados y convenios internacionales en materia de niñez y de familia). https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/manual_para_la_ejecucionytratados_sep172009.pdf
- Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (Inadi). (2016). Migrantes y discriminación. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos- Presidencia de la Nación. <http://inadi.gob.ar/contenidos-digitales/producto/migrantes-y-discriminacion/>
- Jacobo-Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicanoamericanos en México. *Sinéctica*, (48). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/712>
- López Villamil, S., Rodríguez Lizarralde, C., Aristizábal González, L. D. & Barriga Durán, L. C. (2018, julio-diciembre). Infancias migrantes en Colombia: retos del derecho a la educación. *Hojas y Hablas*, (16), 10-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6749406>
- Loya Ortega, C. G. (2017). Diagnóstico de necesidades educativas de estudiantes migrantes en el estado de Chihuahua: las condiciones de atención. En G. C. Valdéz Gardea & I. García Castro (Coords.), *Tránsito y retorno de la niñez migrante. Epílogo en la administración Trump* (pp. 205-222). El Colegio de Sonora/ Universidad de Sinaloa.
- Medina, D. & Menjívar, C. (2015). The context of return migration: challenges of mixed-status families in Mexico’s schools. *Ethnic and Racial Studies*, 38(12), 2123-2139. <http://dx.doi.org/10.1080/01419870.2015.1036091>

- Migración Colombia. (2020, octubre). *Radiografía venezolanos en Colombia*.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994, 5 de agosto). Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. *Diario Oficial*, (41.473). https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Observatorio de Venezuela-Universidad del Rosario & Fundación Konrad Adenauer. (2018). Retos y oportunidades de la movilidad humana venezolana en la construcción de una política migratoria colombiana. <https://www.kas.de/documents/287914/287963/Retos+y+oportunidades+de+la+movilidad+humana+venezolana+en+la+construcci%C3%B3n+de+una+pol%C3%ADtica+migratoria+colombiana.pdf/bcee4a33-9677-4405-bc16-b10dc456593>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2018). *Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros* (Resumen del Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2019). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_spa
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2019). *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*. <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>
- Portes, A. (1999). Capital social: sus orígenes y aplicaciones en la sociología moderna. En J. Carpio & I. Navacovsky (Comps.), *De igual a igual. El desafío del Estado ante los nuevos problemas sociales* (pp. 243-266). FCE.
- Portes, A. & Böröcz, J. (1998). Migración contemporánea. Perspectivas teóricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación. En G. Malgesini (Comp.), *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 43-73). Icaria/Fundación Hogar del Empleado.
- Portes, A. & Zhou, M. (1993). The new second generation: segmented assimilation and its variants. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 530(1), 74-96. <https://doi.org/10.1177/0002716293530001006>
- Rodríguez-Lizarralde, C., López-Villamil, S. & Barrera-García, A. D. (2022). Inclusión educativa en pandemia: interseccionalidad y situación de menores venezolanos en Bogotá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rllcsnj.20.2.5123>
- Rodríguez, R. F. & Ramos Pismataro, F. (2019). Colombia de cara a los desafíos y oportunidades que representa la migración venezolana. En E. Pastrana Buelvas & H. Gehring (Eds.), *La crisis venezolana: impactos y desafíos* (pp. 547-578). Fundación Konrad Adenauer. <https://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2019/07/La-crisis-venezolana-Impactos-y-desafi%C3%81os.pdf>
- Ruiz Mancera, S., Ramírez Bolívar, L. & Rozo Ángel, V. (2020). *Acceso, promoción y permanencia de niños, niñas y adolescentes migrantes en el sistema educativo colombiano. Avances, retos y recomendaciones* (Documentos Dejusticia 55). Unicef/Dejusticia. <https://www.dejusticia.org/publication/acceso-promocion-y-permanencia-de-ninos-ninas-y-adolescentes-migrantes-en-el-sistema-educativo-colombiano-avances-retos-y-recomendaciones/>
- Sierra Musse, L. (2021, 14 de octubre). *¿Sabía que en los 70's el número de colombianos en Venezuela creció en un 170%?* Proyecto Migración Venezuela. <https://migravenezuela.com/web/articulo/el-recorrido-historico-de-los-flujos-migratorios-entre-colombia-y-venezuela-/2879>

- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M. & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile* (Cuadernos Deusto de Derechos Humanos núm. 58). Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>
- Vargas, E. (2022). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México. En S. Giorguli Saucedo & A. Bautista León (Coords.), *Derechos fragmentados. Acceso a derechos sociales y migración de retorno a México* (pp. 91-131). El Colegio de México.
- Vargas Silva, A. D. & Lugo Nolasco, E. (2012). “Los que llegan, regresan y se quedan”. experiencias de menores binacionales en las escuelas de Baja California Sur. En G. C. Valdéz Gardea (Coord.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante. Una mirada antropológica* (pp. 73-89). El Colegio de Sonora (Colson)/ Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS).
- Vargas-Valle, E. & Camacho Rojas, E. (2019). Desigualdad e inserción escolar de niños inmigrantes de Estados Unidos en Baja California. En M. D. París Pombo, A. Hualde Alfaro & O. Woo Morales (Coords.), *Experiencias de retorno de migrantes mexicanos en contextos urbanos* (pp. 227-259). El Colegio de la Frontera Norte.
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Sinéctica*, (40). <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/50>

Eder Orlando López Castro

Venezolano. Doctor en estudios de migración por El Colegio de la Frontera Norte, México. Es el coordinador de Estrategias en Comunidad en Alma Migrante, A. C. Miembro activo de RedColVen, Colombia y RELATEF, México. Líneas de investigación: educación, ambiente y desarrollo. Publicación reciente: López Castro, E. O., Moncada Rangel, J. A. & Nieto Terán, Y. A. (2022). La educación y la interpretación ambiental como estrategias del turismo sostenible en el Páramo El Zumbador, estado Táchira, Venezuela. En A. Paniagua Vázquez, F. J. Maza Ávila, J. E. Borunda Escobedo & I. Camargo González (Coords.), *La migración en Latinoamérica: estado actual, oportunidades y retos* (pp. 213-251). El Colegio de Chihuahua. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/14634?locale-attribute=en>

Eunice D. Vargas Valle

Mexicana. Doctora en sociología por la Universidad de Texas en Austin, EUA. Investigadora titular del Departamento de Estudios de Población de El Colegio de la Frontera Norte, México. Líneas de investigación: sociodemografía de la niñez y juventud; migración y su impacto en la educación y las familias; dinámica poblacional en las fronteras de México. Publicación reciente: Vargas Valle, E. D. (2022). Adaptación lingüística de los estudiantes transnacionales provenientes de Estados Unidos en un contexto fronterizo. *Latin American Research Review*, 57(3), 627-645. <https://doi.org/10.1017/lar.2022.44>