



Imagen: Mary Taylor (Pexels).

BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS MIGRANTES

El presente estudio se desarrolló bajo la coordinación general del área de Investigación y Desarrollo de la Oficina para América Latina del IPE UNESCO, a cargo de Fernanda Luna (coord. interina), Felicitas Acosta y Bianca Gentinetta Delfino. Colaboraron de modo permanente en dicha coordinación Paula Klenner y Florencia Saffirio, de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). Se contó también con el apoyo de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF y con fondos de Education Cannot Wait (ECW) provenientes del First Emergency Response (FER).

La redacción de este estudio estuvo a cargo de Gabriela Quezada Escudero (investigadora principal) y Felipe Calderón Guzmán (investigador asociado). Ambos tuvieron la colaboración de consultores que trabajaron en el relevamiento de buenas prácticas de inclusión educativa en los países que conforman este estudio: Tatiana Waldman, Catalina Correa Salazar, Jacqueline Bueno Aguilar y Jorge A. Calle López. Finalmente, Diego Figueroa Medina asistió en la visualización de la información cualitativa y cuantitativa que se presenta en este informe.

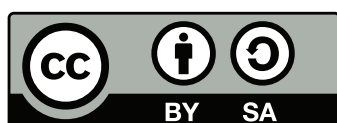
A todos y todas, nuestro mayor agradecimiento.

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma de posición alguna de parte de la UNESCO o del IPE en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Publicado en 2021 por la Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Agüero 2071, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

© UNESCO 2021

Esta publicación está disponible en acceso abierto bajo la licencia Attribution- ShareAlike 3.0 IGO (CC- BY- SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/deed.es>). Al utilizar el contenido de la presente publicación, los usuarios aceptan las condiciones de utilización del Repositorio UNESCO de acceso abierto (<https://es.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-sp>).



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1 - RACIONALIDAD DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA	5
Antecedentes del estudio	5
Marco conceptual	6
Estrategia metodológica	8
Limitaciones del estudio	10
CAPÍTULO 2 - SITUACIONES DE MOVILIDAD HUMANA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	11
Panorama general del fenómeno en la región	11
La afectación de los flujos migratorios en el contexto COVID-19	12
Panorama de la migración venezolana en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú	13
CAPÍTULO 3 - DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD	18
Marcos normativos que garantizan el derecho a la educación	19
Obstáculos para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad	23
CAPÍTULO 4 - BUENAS PRÁCTICAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD	32
Disponibilidad	32
Accesibilidad	35
Aceptabilidad	38
Adaptabilidad	41
Rendición de Cuentas	44
CAPÍTULO 5 - RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES FINALES	48
Recomendaciones inmediatas	48
Recomendaciones a mediano plazo	50
Desafíos y recomendaciones a largo plazo	54
Reflexiones finales	56
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58

INTRODUCCIÓN

La educación es uno de los ámbitos de mayor preocupación para los Estados, organismos de cooperación internacional y sociedad civil. En tal sentido, los países de América Latina y el Caribe se han comprometido a trabajar en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible y su ODS 4: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p.7). Bajo este marco y según la Estrategia Regional para la respuesta de la UNESCO a la situación de personas en contexto de movilidad (OREALC/UNESCO Santiago, 2019) los niños, niñas y adolescentes en movilidad son un grupo prioritario para la inclusión educativa. Para ello es indispensable transitar desde las consignas discursivas hacia la generación de marcos normativos y políticas educativas que puedan concretar este propósito, pero el escenario actual es complejo y exacerba los desafíos educativos en la región.

En los últimos cinco años, la movilidad regional ha estado fuertemente marcada por el desplazamiento masivo de población venezolana hacia otros países. De acuerdo a las cifras de marzo del 2021, existen aproximadamente 5,6 millones de migrantes y refugiados¹ venezolanos en el mundo, de los cuales 4,6 millones se encuentran en países de la región (R4V, 2021). La pandemia por la enfermedad coronavirus (COVID-19), ha afectado particularmente las situaciones de movilidad de esta población. Muchas familias han quedado “varadas en tránsito” en territorios fronterizos, con graves dificultades para satisfacer sus necesidades básicas y mayormente expuestas al riesgo de contagio; esta realidad se agudiza dada las situaciones de hacinamiento y escaso acceso a servicios de saneamiento (BID, 2020).

En América Latina y El Caribe la pandemia ha generado una crisis sanitaria, social y económica sin precedentes, profundizando las desigualdades estructurales ya existentes en la región y afectando en mayor medida a poblaciones más vulnerables, siendo las personas en situación de movilidad y los niños, niñas y adolescentes parte de estos grupos (CEPAL, 2020a).

Esta crisis sanitaria ha provocado y justificado el cierre de fronteras en prácticamente toda la región, modificando las dinámicas de movilidad internacional e interna y afectando a cientos de personas en distintas situaciones, como el acceso a la regularización migratoria, los procesos de reunificación familiar, retornos y las dinámicas de movilidad circular en zonas fronterizas (OIM, 2020a). Es especialmente preocupantes las afectaciones en personas que se encuentran en situación migratoria irregular, las que pueden sufrir graves vulneraciones en sus derechos humanos y ver limitado el acceso a servicios sociales, entre ellos las prestaciones de salud (CEPAL, 2020b; BID, 2020).

En el ámbito de la educación en América Latina y el Caribe, la declaración de la pandemia llevó a un cierre masivo de las escuelas, dejando durante el año 2020 a más de 160 millones de estudiantes sin acceder a clases presenciales (CEPAL/UNESCO, 2020). En este escenario, los sistemas educativos de la región están atravesando por una situación de emergencia y enormes desafíos para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, desde un contexto educativo ya tensionado y desigual (UNESCO, 2020). Sumado a las falencias estructurales, la capacidad de respuesta de los Estados ha sido limitada ante el desafío de la inclusión de personas en situación de movilidad.

¹ Para conocer las principales definiciones respecto del fenómeno de movilidad humana, se recomienda revisar el Glosario de la OIM sobre migración disponible en <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

Bajo este contexto, el presente estudio forma parte del trabajo colaborativo entre la Oficina para América Latina del IIPe-UNESCO, la Oficina Regional para América Latina y el Caribe de UNICEF y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago, con el propósito de articular, profundizar y culminar un proceso investigativo llevado a cabo por estas tres oficinas. Así, este estudio tiene por objetivo **identificar y profundizar el estudio de buenas prácticas de inclusión educativa de estudiantes en situación de movilidad**, analizando la experiencia de diez países de América Latina: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú y República Dominicana. Luego, a partir de dicha información, se presentan **recomendaciones para la generación de políticas educativas que permitan la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú.**

Para la consecución de estos objetivos, se han establecido a las *dimensiones del derecho a la educación*² como el marco de análisis y eje articulador del estudio. Estas dimensiones se han empleado para identificar y profundizar en los obstáculos que dificultan garantizar el derecho a la educación de la población en situación de movilidad, seleccionar y analizar buenas prácticas para la inclusión educativa de dicho grupo y, finalmente, para generar recomendaciones en esta materia.

La relevancia del estudio radica, en primer lugar, en la mirada regional, abriendo las posibilidades para asumir el desafío de la inclusión educativa como región, sumando esfuerzos y saberes que permitan garantizar el derecho a la educación sin discriminación y en igualdad de condiciones. La crisis sanitaria actual devela nuevamente que la cooperación y la colaboración son un imperativo para los Estados de América Latina y el Caribe, a fin de perfilar estrategias pertinentes desde la realidad regional (OREALC/UNESCO Santiago, 2019).

Asimismo, visibilizar las buenas prácticas de inclusión educativa desde la experiencia de quienes han participado en su formulación y ejecución, permite alcanzar mayor profundidad respecto del diseño, la implementación y las lecciones aprendidas. Este estudio aborda el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad relevando iniciativas que contribuyen a materializarlo, y permitiendo también conocer el estado de avance y cumplimiento de los acuerdos y marcos normativos internacionales. Además, la generación de recomendaciones específicas para Brasil, Colombia, Ecuador y Perú es fundamental, considerando que han recibido el 82% del flujo venezolano en América del Sur, cifra que corresponde al 62% del total del flujo a nivel mundial (UN DESA, 2020).

El informe se divide en cinco capítulos. En el capítulo 1 se presenta el marco conceptual con las principales definiciones que actúan como del estudio y las estrategias metodológicas. En el capítulo 2 se entregan antecedentes que permiten comprender el panorama general de la movilidad humana en la región y el impacto de la pandemia (en particular en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú), con el fin de conocer la magnitud y complejidad actual del fenómeno. En el capítulo 3 se exponen los principales obstáculos que en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú dificultan el derecho a la educación de las personas en situación de movilidad, resaltando elementos comunes entre estos países y particularidades de estas barreras en cada contexto.

² En el siguiente capítulo se profundizará en las dimensiones del derecho a la educación.

En el capítulo 4 se presenta un análisis de buenas prácticas para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad, destacando sus elementos innovadores y potencial de replicabilidad y sostenibilidad. Finalmente, en el capítulo 5, se comparten recomendaciones que tienen el potencial para movilizar la generación de políticas educativas para garanticen el derecho a la educación de estos grupos, distinguiendo entre aquellas para el inmediato y mediano plazo, e identificando desafíos a trabajar en el largo plazo.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIEP-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina



Imagen: UNICEF Ecuador.

CAPÍTULO 1 RACIONALIDAD DEL ESTUDIO Y ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Antecedentes del estudio

El presente estudio articula y avanza en el trabajo que la Oficina para América Latina del IIEP-UNESCO Buenos Aires, OREALC/UNESCO Santiago y UNICEF LACRO han realizado previamente, en relación a la inclusión educativa de las personas en situación de movilidad en América Latina y El Caribe, con especial énfasis en el flujo de migración y desplazamiento de la población venezolana.

Así, este estudio cuenta con dos etapas investigativas previas que han sido utilizadas como un valioso antecedente para esta segunda fase; tanto para la identificación de obstáculos para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad, como para la profundización de buenas prácticas que atiendan a estos obstáculos.

Por una parte, el IIEP-UNESCO junto con la UNICEF LACRO desarrollaron un estudio acerca de las problemáticas y los obstáculos para la escolarización de la población venezolana en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, conociendo las normas, los procedimientos y las políticas existentes para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad, e identificando los nudos críticos o limitaciones para su efectiva implementación. A partir de ello, se generaron recomendaciones para abordar las dificultades detectadas.

Por otra parte, desde OREALC/UNESCO Santiago se realizó un estudio para constatar el estado de los marcos normativos y las políticas nacionales vinculadas al acceso y la inclusión educativa de personas en situación de movilidad, en ocho países de la región: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México y República Dominicana.

En base a ambos insumos, se ha logrado tener un panorama regional respecto de los obstáculos, avances y desafíos para la inclusión educativa de personas en situación de movilidad, abarcando un total de diez países de la región.

Marco conceptual

A continuación se presentan las definiciones sobre los principales conceptos que se han utilizado durante este estudio.

Dimensiones del derecho a la educación

La educación, como derecho humano fundamental e inherente a las personas, debe estar vinculada a la preservación de otros derechos como la dignidad, participación, la libre expresión, no discriminación, entre otros. Como derecho humano, implica el reconocimiento de la obligación de los Estados de garantizar una educación gratuita y universal (CLADE, 2015).

En base a las cuatro dimensiones del derecho a la educación que presenta el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (CDESC, 1999), y tomando en cuenta la importancia de la rendición de cuentas para el progreso en el derecho a la educación (UNESCO, 2017), se plantean las cinco dimensiones del derecho a la educación que son utilizadas como marco de análisis central de este estudio, desde una doble función. Por una parte, se las utiliza para identificar obstáculos que dificultan garantizar el derecho a la educación de la población en situación de movilidad en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, y la selección de buenas prácticas que responden a estos obstáculos. Por otra parte, se utiliza como un marco para analizar las buenas prácticas desde una perspectiva multidimensional del derecho a la educación.

Estas son las definiciones para cada una de las cinco dimensiones del derecho a la educación:



La educación debe estar disponible para todas las personas, considerando capacidades y condiciones apropiadas; cantidad suficiente de instituciones, vacantes, programas de enseñanza, recursos humanos, materiales educativos y equipamiento apropiado, considerando la conectividad para la educación virtual.



La educación debe ser accesible para todas las personas sin discriminación, tanto en términos físicos como económicos. En relación a los/as niños, niñas y adolescentes en movilidad, es fundamental considerar la documentación para matrículas, canales de información y atención, procesos de convalidación de estudios previos, nivelación y ubicación en el grado apropiado para cada uno/a.



La educación debe ser aceptable en su forma y contenido, haciendo de ella una experiencia pertinente y de calidad, que garantice el bienestar de cada persona. En el caso de los/as niños, niñas y adolescentes en movilidad, se deben considerar espacios libres de discriminación, racismo y xenofobia, la dimensión de género, la formación docente, y prácticas educativas que incorporen la lengua materna y la pertinencia cultural.



Adaptabilidad

La educación debe ser capaz de transformarse de manera permanente, con el fin de garantizar el derecho en relación a las necesidades sociales y educativas de las personas y comunidades. Para la situación de los/as niños, niñas y adolescentes en movilidad, cobra relevancia la pertinencia territorial de las acciones, la flexibilización curricular y sus adaptaciones a otras lenguas, así como la coordinación operativa de los distintos niveles del Estado e instituciones que intervienen en la comunidad educativa.



Rendición de cuentas

Para progresar en la garantía del derecho a la educación, es fundamental generar mecanismos de monitoreo que permitan mejorar la gestión educativa. Uno de los elementos centrales para estos fines, es contar con sistemas de información, que permitan realizar el seguimiento de las trayectorias educativas y la participación de las familias y de los/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad.

Obstáculos para garantizar el derecho a la educación

El derecho a la educación está condicionado por factores externos que pueden limitar o facilitar su pleno ejercicio.

En este estudio se ha tomado el concepto de obstáculos para identificar aquellos factores que limitan el derecho a la educación, en este caso de personas en situación de movilidad. En base al enfoque de inclusión en educación, los obstáculos son denominados como barreras que coartan las posibilidades de las personas a vivir una experiencia educativa en condiciones de igualdad y calidad. La insuficiencia de recursos humanos y económicos se convierten en barreras estructurales de los sistemas educativos. Lo son también aquellas creencias y actitudes que se materializan en formas culturales, en prácticas y en políticas educativas. Estas barreras “al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos (...), generan exclusión, marginación o fracaso escolar” (Ainscow y Echeita, 2011, p. 33).

Buenas prácticas

Para efectos de este estudio, se consideran como buenas prácticas aquellas políticas, reglamentos, normativas, programas o acciones que contemplan los siguientes elementos:



Contribuyen al cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad.



Tienen un objetivo claro y desarrollan soluciones que aportan a la superación de los obstáculos para la inclusión educativa de esta población.



Poseen un impacto positivo y medible.



Son reconocidas y valoradas por alguno de los actores del sistema educativo en cuanto a su logro y resultado: equipos directivos, equipos docentes, autoridades ministeriales, profesionales de la educación y organismos internacionales.



Poseen elementos de sostenibilidad; es decir, pueden mantenerse a largo plazo produciendo efectos duraderos.



Poseen elementos replicables que sirven como modelo para desarrollar iniciativas en otros contextos.

Considerando dichos elementos, se han identificado y seleccionado iniciativas que se implementan en distintos niveles, tales como normativas, políticas o programas desarrollados desde los Estados nacionales, regionales, locales, instituciones educativas, organizaciones de la sociedad civil y de cooperación internacional. Como criterio general, las buenas prácticas abordadas tienen en común el involucramiento parcial o total del Estado en su diseño o implementación. Además, con esta selección se pretende visibilizar buenas prácticas que contemplen al menos una de las cinco *dimensiones del derecho a la educación*.

De este modo, las buenas prácticas analizadas no pretenden ser valoradas ni evaluadas en términos ideales, tampoco se pretende presentar estas estrategias como productos transferibles de manera descontextualizada. El valor de analizar estas prácticas reside en la creación, el acceso y la gestión del conocimiento, con el fin de ponerlo a disposición para promover procesos de reflexión crítica y compartir experiencias desde los propios actores educativos. En este sentido, la información sistematizada en este informe pretende abrir posibilidades y brindar distintos elementos que permitan pensar y diseñar nuevas estrategias para la inclusión educativa de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad.

Estrategia metodológica

El estudio tiene los siguientes objetivos:



1 Identificar, en los diez países abordados en las fases previas de este estudio, aquellas buenas prácticas de inclusión educativa para personas en situación de movilidad, incorporando también buenas prácticas surgidas durante la pandemia de COVID-19.



2 Generar recomendaciones para fortalecer e incentivar la generación de políticas de inclusión educativa, dirigidas a Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, con el objetivo de orientarlas para el cumplimiento del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad.

Para lograr dichos objetivos, el estudio se ha desarrollado en las siguientes cuatro etapas:

Etapa 1

A partir de los estudios de UNICEF/IPE Y OREALC/UNESCO Santiago mencionados en los antecedentes, se ha elaborado una matriz de análisis en base a las dimensiones del derecho a la educación para categorizar las problemáticas y obstáculos para la inclusión educativa de la población en situación de movilidad en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Dicha matriz permite visualizar tendencias presentes en los cuatro países, así como temáticas que afectan particularmente a cada uno.

Etapa 2

Tomando como antecedente la información relevada en los estudios de UNICEF/IPE Y OREALC/UNESCO Santiago y otras fuentes documentales, y teniendo en consideración la matriz de problemáticas y obstáculos previamente trabajada, se ha realizado una identificación preliminar de buenas prácticas de inclusión educativa de la población en movilidad en los diez países del estudio.

Etapa 3

Tras la identificación, se ha seleccionado una cantidad de buenas prácticas por cada país a fin de profundizar en ellas y documentarlas.

Este proceso ha contemplado las siguientes instancias:

- Revisión documental: Documentos que remitan información relevante sobre el diseño, la implementación y evaluación de las buenas prácticas.
- Entrevistas a responsables y referentes: Con el fin de indagar sobre aspectos específicos del origen, el diseño, la implementación, la evaluación, los aprendizajes y los desafíos en torno a la ejecución de estas iniciativas³.
- Sistematización de la información recabada en Fichas técnicas por cada país y por buena práctica, las que han sido incluidas en el presente informe como anexo.

Etapa 4

Finalmente, a partir de la información recabada y sistematizada, las buenas prácticas son analizadas en relación a las *dimensiones del derecho a la educación*.

³ Se realizaron 21 entrevistas, principalmente a funcionarios/as de los ministerios de educación, secretarías distritales de educación, defensoría pública, una escuela, representantes de ONG y organismos internacionales.

Es importante señalar que el estudio contó con la colaboración de un equipo de tres investigadoras y un investigador que estuvieron presentes durante todas las etapas, recabando y registrando la información sobre los países contemplados en el diseño del estudio. Además, se contó con el apoyo directo de un profesional para la visualización de datos cuantitativos y cualitativos.

Limitaciones del estudio

El presente estudio no constituye una revisión acabada de todas las políticas y programas que se están implementando en los distintos países para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Tampoco pretende evaluar cada buena práctica en términos de éxito o idoneidad, ni establecer valoraciones para la comparación entre estas. Cada buena práctica ha sido valorada en su particularidad, con el fin de destacar aquellos elementos que, a criterio de quienes suscriben este informe, permiten reflexionar y analizar algunas de las dimensiones del derecho a la educación.

Es importante mencionar que el proceso de recolección de información ha estado condicionado por las situaciones particulares en que se encuentran la región y cada país. En el contexto marcado por la crisis sanitaria, procesos eleccionarios y retorno a clases semi-presenciales, la recolección de información primaria a través de entrevistas estuvo sujeta a la disponibilidad de agenda de las autoridades y representantes de las distintas administraciones públicas de cada país.

Si bien el proceso investigativo abarcó los diez países mencionados, es importante aclarar que la recolección de información sobre buenas prácticas para la inclusión educativa de personas en movilidad en Guatemala y República Dominicana, no tuvo la profundidad suficiente para seleccionar y valorar sus iniciativas bajo los criterios anteriormente presentados. Por este motivo, en la construcción del informe no se han incorporado buenas prácticas de dichos países.

Por otra parte, el abordaje del derecho a la educación, a través de la profundización de buenas prácticas, se ha realizado fundamentalmente en relación a la inclusión de los niños, niñas y adolescentes en la educación escolar, sin embargo. La problematización y las posibles buenas prácticas asociadas a las posibilidades de transitar hacia la educación técnica y superior de estos grupos, han quedado fuera del alcance de este estudio.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIEP-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina



Imagen: OREALC/UNESCO Santiago.

CAPÍTULO 2 SITUACIONES DE MOVILIDAD HUMANA EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Panorama general del fenómeno en la región

La movilidad humana es un fenómeno social que históricamente ha formado parte de los procesos sociales y que comprende el desplazamiento de personas entre territorios, abarcando causas, factores y características diversos. Particularmente en América Latina y el Caribe, los movimientos han sido principalmente de población que migra hacia otras regiones o continentes. No obstante, en los últimos años los flujos de migración interregional y extrarregional han adquirido mayor protagonismo. Actualmente este fenómeno tiene un cariz complejo y dinámico, marcado en gran medida por la crisis humanitaria en Venezuela y los desplazamientos en países del norte de Centroamérica.

En relación a sus subregiones, en América del Sur los datos registrados en el año 2019 indicaban que los/as migrantes internacionales eran alrededor de 10 millones, siendo el 80% población de países de la región (OIM, 2020b). El incremento de migración intrarregional se debe en gran medida al desplazamiento de población venezolana, en tanto el aumento de la migración extrarregional también ha generado una diversificación de los lugares de procedencia, con mayor presencia de población caribeña, africana y asiática (OIM, 2020b). Al año 2020, la cifra de migrantes internacionales aumentó aproximándose a 11 millones de personas (UN DESA, 2020)

En Centroamérica, su proximidad con América del Norte ha influido en los flujos migratorios que allí se movilizan, siendo una zona de tránsito para poblaciones tanto intra como extrarregionales que tienen a Estados Unidos como destino final (OIM, 2019a). Se ha evidenciado un aumento significativo de migrantes extracontinentales de África y Asia, y también de migrantes provenientes de Venezuela (OIM, 2019b). De acuerdo a las cifras del año 2020, esta subregión tenía 2,3 millones de migrantes internacionales. En el Caribe, había 1,6 millones de migrantes internacionales (UN DESA, 2020).

Los desplazamientos forzados tanto internos como externos caracterizan a una considerable parte de la movilidad en la región; fenómenos que se complejizan al generarse flujos migratorios de retorno. Particularmente los desplazamientos internos están generalmente asociados a conflictos y situaciones de violencia, como son los casos de Honduras, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Colombia. En el año 2019, Colombia y El Salvador tuvieron los mayores números de desplazamiento interno en la región. Además, a nivel mundial y según estimaciones del año 2019, Colombia fue el segundo país con mayor cantidad de desplazados/as internos/as, con cifras cercanas a los 5,6 millones de personas (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2020).

Durante 2019 también aumentaron los desplazamientos internos por desastres socioambientales, como inundaciones, incendios forestales y deslizamientos de tierra, siendo Brasil y Bolivia los países con más altas cifras de desplazamiento interno por esta causa (Observatorio de Desplazamiento Interno, 2020).

Dentro del panorama regional, la crisis humanitaria de Venezuela ha generado un desplazamiento masivo sin precedentes hacia otros países, convirtiéndose a nivel mundial en la segunda nacionalidad en número de desplazados/as internacionales luego de la República Árabe de Siria. Dicha crisis arroja a marzo de 2021 una cifra aproximada de 5,6 millones de migrantes y refugiados/as venezolanos/as en el mundo, de los/as cuales 4,6 millones se encuentran en países de la región (R4V, 2021a).

La crisis en Venezuela, junto con situaciones de inestabilidad e inseguridad en países de Centroamérica y el Caribe, provocó un significativo aumento de solicitudes de asilo y cantidad de personas refugiadas dentro de la región en los últimos años. De hecho, en el año 2019 en América se recibió la mayor cantidad de solicitudes de asilo a nivel mundial (ACNUR, 2020).

La afectación de los flujos migratorios en el contexto de COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha generado una crisis sanitaria, social y económica en América Latina y el Caribe, profundizando desigualdades y vulnerabilidades ya existentes en la región y afectando en mayor medida a poblaciones más vulnerables, siendo las personas en situación de movilidad uno de los grupos más afectados (CEPAL, 2020a; CEPAL, 2020b; BID, 2020).

Frente a la pandemia, los Estados han reaccionado restringiendo la movilidad internacional e interna. En América del Sur, por ejemplo, esto dificulta los trayectos migratorios tanto de la población que decide retornar a su país como de quienes buscan un nuevo lugar, aumentando así la población que se encuentra “varada en tránsito” (OIM, 2020a). La población venezolana se ha visto particularmente afectada, quedando en tránsito en varios territorios fronterizos de la región, con dificultades para satisfacer sus necesidades básicas y mayormente expuesta al riesgo de contagio, dada las situaciones de hacinamiento y escaso acceso a servicios de saneamiento (BID, 2020).

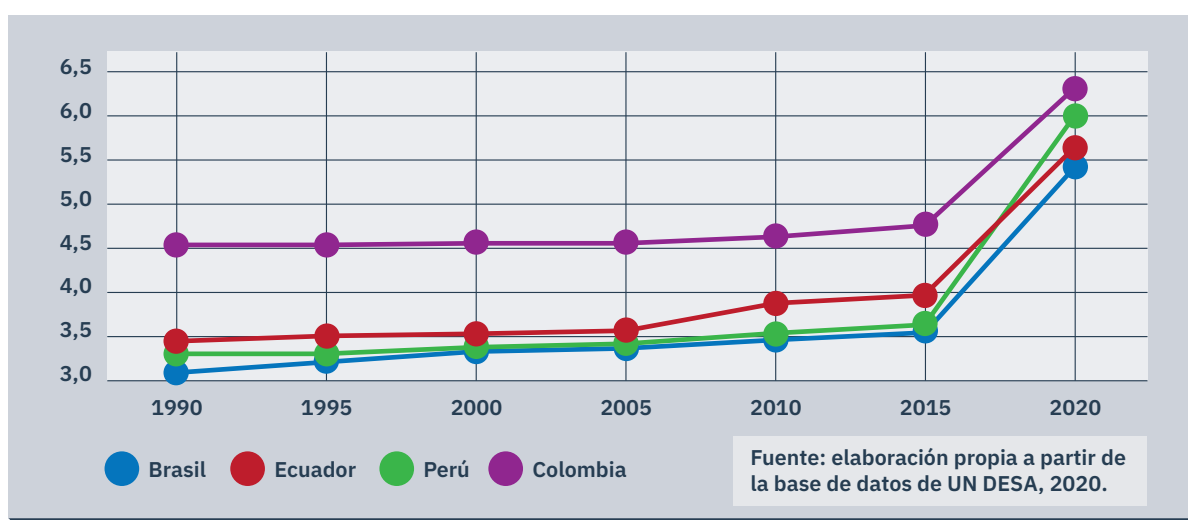
El impacto de la pandemia también se evidencia en las poblaciones migrantes que residen en los países de la región. Los procesos de regularización migratoria se han visto afectados y quienes están en situación migratoria irregular pueden ver limitado el acceso a servicios sociales y con ello a las prestaciones de salud (CEPAL, 2020b; BID, 2020). Por otro lado, los/as trabajadores/as migrantes

también se ven ampliamente afectados/as con la pérdida de empleo, ya que muchos/as trabajan en los sectores de la economía más golpeados por la crisis, en trabajos informales o en empleos precarios en términos de protección social (CEPAL, 2020b; BID, 2020). A nivel social, la pandemia y sus efectos también han exacerbado situaciones de racismo, discriminación y xenofobia en contra de esta población (CEPAL, 2020b).

Panorama de la migración venezolana en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú

Según las cifras del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (UN DESA por sus siglas en inglés), a diciembre de 2020 los cuatro países principales del presente estudio han recibido el 82% del total del flujo venezolano en la región. Como se observa en la figura 1, a partir del año 2015 comienza un marcado aumento de la movilidad de personas venezolanas dentro de la región, modificando las dinámicas de inmigración en estos países.

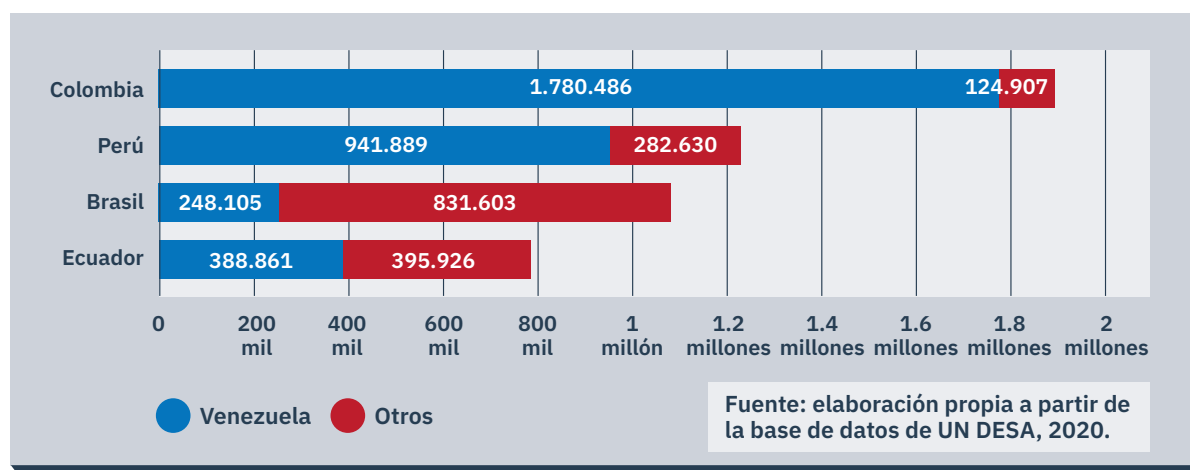
Figura 1. Evolución quinquenal del número de migrantes venezolanos/as en Colombia, Perú, Ecuador y Brasil - Logaritmo base 10



A medida que se desplazan por toda la región, el flujo migratorio de personas venezolanas sigue patrones similares en términos generales: primero migran principalmente hombres solos, perfiles profesionales y familias con poder adquisitivo y redes de apoyo; posteriormente, el flujo se diversifica en términos sociales y etarios, aumentando la movilidad de mujeres solas o con sus hijos/as por reunificación familiar y búsqueda de empleo (OIM, 2019c; OIM, 2020c; Herrera, 2020). Por último, la precarización de la vida en Venezuela deviene en la movilidad de familias en condiciones de mayor pobreza y vulnerabilidad, desplazándose en largas y peligrosas trayectorias por tierra. Es importante recalcar el carácter mixto de los movimientos que emergen desde el contexto venezolano: las personas utilizan las mismas rutas de desplazamiento pero son perfiles con necesidades diversas, que incluyen migrantes económicos/as, refugiados/as, solicitantes de asilo, menores no acompañados/as o separados/as y migrantes en situación irregular (OIM, 2019d).

De esta forma, en las zonas fronterizas convergen situaciones sociales complejas de alta precariedad, poca presencia del Estado en cuanto a disponibilidad de servicios sociales y circunstancias de vulnerabilidad ante la violencia, el narcotráfico, y las redes de trata y tráfico ilícito de personas (Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020).

Figura 2. Número de personas extranjeras en Colombia, Perú, Ecuador y Brasil según nacionalidad para el año 2020



En el caso de **Brasil**, la población venezolana representa el 23% del total de personas extranjeras que viven en el país (UN DESA, 2020), quienes principalmente se han instalado en el municipio fronterizo de Pacaraima y en el municipio de Boa Vista, pertenecientes al estado de Roraima. Se estima que el 90% del flujo venezolano se ha asentado en dicho estado (IPEE-UNESCO, 2020; OBMIGRA, 2019). En este contexto, los servicios públicos en este territorio han sido tensionados por la masiva llegada de personas, pero no solo por el aumento en términos cuantitativos, sino también por la diversidad de perfiles. Este cambio en la composición social del territorio ha generado además diversas reacciones en la población local, desde la acogida hasta la xenofobia y el rechazo (IPEE-UNESCO, 2020).

Tras la agudización de la crisis social y política en Venezuela, grupos pertenecientes al pueblo warao comienzan a migrar hacia otros países. En el estado de Roraima son recibidos principalmente en dos albergues específicos para población indígena. La escolarización de estas personas se plantea como un desafío importante, en términos de inclusión a los procesos educativos y su permanencia (IPEE-UNESCO, 2020).

Distinta es la situación en **Colombia**, que si bien históricamente no se destacaba por ser destino de migraciones internacionales, es un país con alto volumen de emigración y desplazamiento interno, principalmente por el contexto de violencia armada, bandas criminales, altos índices de pobreza y desastres naturales en determinados territorios (OREALC/UNESCO Santiago, 2020a).

El flujo masivo mixto venezolano cambia los patrones de inmigración en este país y para el año 2020, esta población representa el 93% del total de personas extranjeras que viven en Colombia (UN DESA, 2020). Además, una gran cantidad de personas de nacionalidad colombiana que residían en Venezuela han decidido retornar, cifra que para el 2020 se estimaba en 400 mil personas (Del Castillo, Díaz, López, y Toro, 2020).

La extensa zona fronteriza que tienen en común Colombia y Venezuela se configura como un contexto de elevada complejidad, donde las situaciones de violencia y criminalidad se han agudizado tras el cierre de las fronteras por la crisis sanitaria (Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020). Los departamentos contiguos a la frontera colombovenezolana que más han recibido el impacto de este flujo migratorio son Arauca, La Guajira y Norte de Santander (Migración Colombia, 2020). Los municipios de estos departamentos fronterizos sufren una “afectación triple”, pues reciben actualmente grandes cantidades de personas desplazadas por desastres siconaturales, desplazadas por razones del conflicto armado y también refugiadas y migrantes (OREALC/UNESCO, 2020a; OCHA, 2019; OCHA, 2018). En este contexto, es importante relevar las situaciones de movilidad pendular propias de zonas fronterizas. En Norte de Santander, por ejemplo, unos/as 8 mil niños, niñas y adolescentes que cruzan la frontera para asistir a clases en Cúcuta y municipios fronterizos vieron interrumpido su acceso a la educación cuando se cerraron las fronteras en marzo de 2020 por la pandemia de COVID-19 (IPE-UNESCO, 2020).

A medida que el flujo migratorio venezolano se mantiene y diversifica, las personas se van desplazando hacia los municipios del interior del país, a grandes ciudades en las que, si bien existe mayor presencia del Estado en términos de infraestructura y recursos en relación a las zonas fronterizas, la magnitud de flujo tensiona de igual manera la capacidad de los servicios públicos (ACNUR-Opción Legal, 2018). Según datos de Migración Colombia (2020) a diciembre de 2020, la ciudad de Bogotá ha recibido casi el 20% del total de personas venezolanas que han migrado al país (337.594 personas).

Con respecto a la situación de **Ecuador**, es relevante mencionar que se configura como un país con flujos mixtos y con un significativo crecimiento durante los últimos años. Destacan la migración transfronteriza desde Perú y Colombia. En el primer caso, la migración se asocia a la crisis económica de ese país. En el segundo, se asocia directamente al desplazamiento forzado generado por el conflicto armado, lo que provoca el ingreso de muchas personas en situación de refugio (Herrera y Cabezas, 2019). Ecuador es el país de América Latina y el Caribe que ha reconocido su condición de refugiadas a la mayor cantidad de personas. Hasta septiembre de 2020, ha reconocido a 69.897 refugiados/as, de los/as cuales más del 95% son de nacionalidad colombiana⁴.

Ahora bien, con respecto al flujo masivo venezolano, Ecuador ha sido un país tanto de trayecto (principalmente hacia Perú y Chile) como de destino de migración. Aproximadamente 400 mil personas de nacionalidad venezolana se han quedado en Ecuador, representando aproximadamente el 50% del

⁴ Al 31 de diciembre de 2019, Ecuador ha reconocido a 374 personas venezolanas como refugiadas, teniendo 13.648 solicitudes de asilo pendientes ingresadas por personas de esta nacionalidad (R4V, 2021b)

total de personas extranjeras que viven en el país (UN DESA, 2020). Quito y Guayaquil son las ciudades que mayormente han recibido a las personas venezolanas, motivadas por las oportunidades laborales de la capital, en el primer caso, y el movimiento comercial que genera el puerto marítimo en el segundo. Algunas autoras refieren que es posible diferenciar dos perfiles de personas venezolanas que llegan a Ecuador: a) perfiles profesionales y técnicos que llegaron antes de 2017, que han podido insertarse de mejor manera al mercado laboral; b) perfiles más heterogéneos y familias con niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, quienes se ubican en sectores de mayor marginalidad en las ciudades (Herrera, 2020).

Por su parte, **Perú** se ha reconocido históricamente como un país con altas tasas de migración a partir de los años noventa (INEI-OIM, 2018). Sin embargo, el flujo mixto venezolano cambia los patrones de migración y el país se posiciona como el segundo destino de estas personas en la región. Es de destacar que Perú es el país que ha recibido más solicitudes de refugio de personas de nacionalidad venezolana en el mundo. Según la Plataforma de Coordinación para Refugiados y Migrantes de Venezuela (R4V), a junio de 2020 existen 496.095 solicitudes de asilo recibidas que están pendientes en su resolución y se le ha reconocido la condición de refugiada solo a 1282 personas de nacionalidad venezolana (R4V, 2021b).

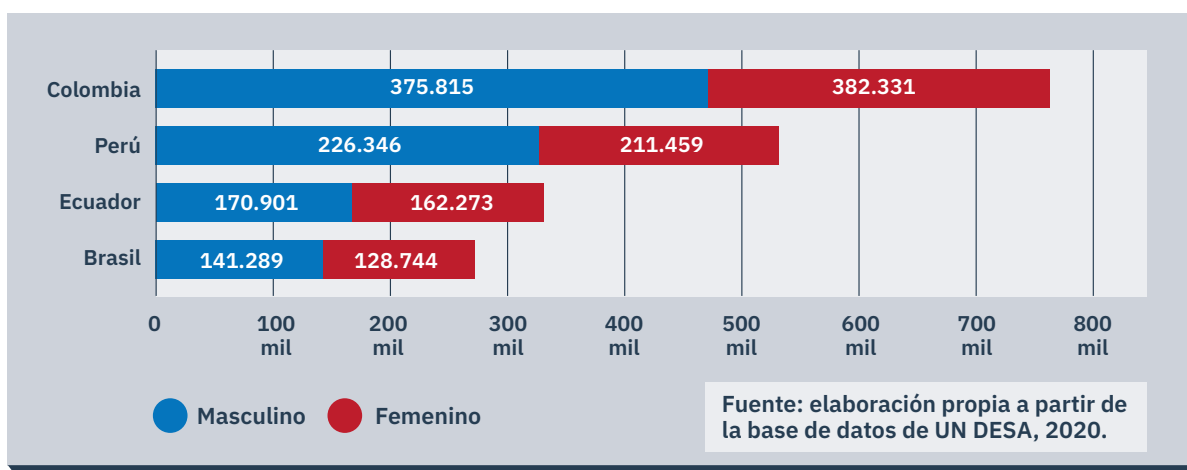
A diciembre de 2020, un total de 941.889 personas de nacionalidad venezolana viven en el Perú, lo que representa el 77% de personas extranjeras en el país (UN DESA, 2020). A partir de las estimaciones realizadas por la Superintendencia Nacional de Migraciones en base a las solicitudes aprobadas del permiso temporal de permanencia (PTP), se observa que el 77% de estas personas venezolanas se han radicado en el departamento de Lima, principalmente por las oportunidades laborales propias de la capital; le siguen los departamentos de Callao (5,4%), La Libertad (4,1%) y Arequipa (3,3%) (Superintendencia Nacional de Migraciones, 2020).

Finalmente, respecto a los/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad presentes en estos cuatro países, es relevante mencionar que existen escasos datos fiables y actualizados sobre la magnitud de este fenómeno. A esto se suma la multiplicidad de definiciones sobre infancia y juventud y de categorías migratorias que emplean los gobiernos, lo que dificulta la obtención de información comparable. La insuficiencia de datos estadísticos sobre este grupo es compleja porque dificulta la generación de conocimiento más acabado sobre sus situaciones de vida y sus condiciones migratorias, limitando las posibilidades de planificar acciones pertinentes en favor de su protección (OIM, 2019a).

En lo educativo, es altamente preocupante la gran cantidad de niños, niñas y adolescentes que, por diversas circunstancias, están quedando marginados/as de los sistemas educativos. Según información del Consejo Noruego para Refugiados (2019), se estimaba que para 2018 aproximadamente 400 mil niños, niñas y adolescentes venezolanos/as estaban desescolarizados/as en Brasil, Colombia y Ecuador.

Ahora bien, considerando solamente las cifras de UN DESA presentadas en la figura 3, es posible dimensionar la magnitud de la cantidad de personas extranjeras menores de edad presente en estos países y un potencial número de niños, niñas y adolescentes en edad escolar que deberían ser atendidos/as por sus sistemas educativos.

Figura 3. Número de personas extranjeras de 0 a 19 años en Colombia, Perú, Ecuador y Brasil según sexo en el año 2020.



Los antecedentes presentados sobre la movilidad humana en la región, y particularmente el acelerado aumento de población venezolana en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, dan cuenta de las presiones que están viviendo estos Estados ante la capacidad de respuesta frente a una crisis humanitaria sin precedentes. En lo educativo, se devela la necesidad de revisar y generar cambios en sus sistemas educativos, que estén acorde a la complejidad y urgencia del fenómeno.

En los siguientes capítulos se profundizará en el derecho a la educación de las personas en situaciones de movilidad, transitando por los obstáculos que se han generado para hacer efectivo este derecho en estos cuatro países y evidenciando los avances de varios países de la región a través de buenas prácticas para la inclusión educativa de la población en movilidad.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIPE-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina

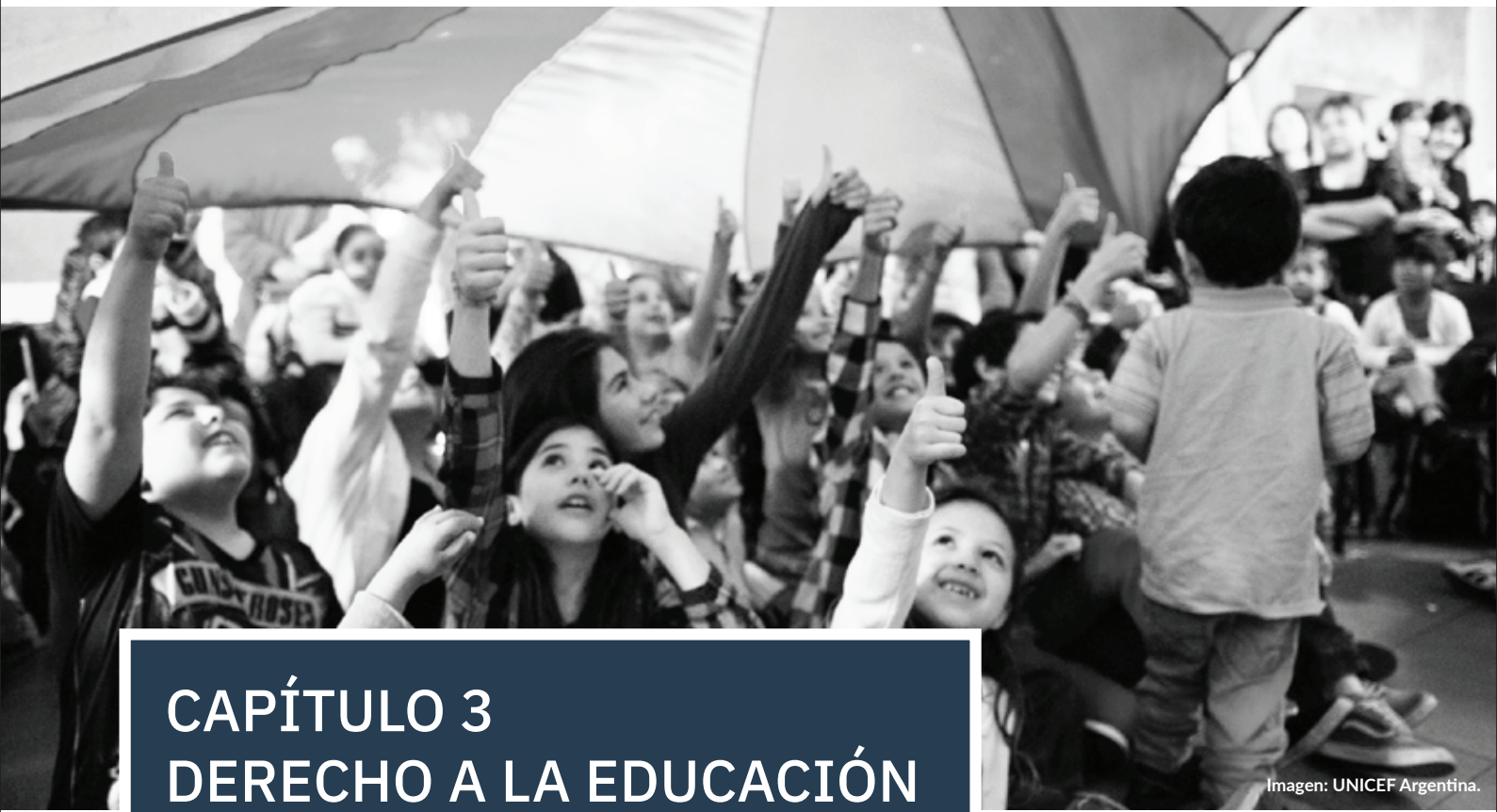


Imagen: UNICEF Argentina.

CAPÍTULO 3 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD

La educación y las situaciones de movilidad humana están estrechamente vinculadas. La educación puede motivar las migraciones, así como una posibilidad de inclusión en el lugar de destino (UNESCO, 2019). Asimismo, y según las intensidades y magnitudes de los fenómenos, los flujos de movilidad pueden remecer, develar falencias y generar desafíos en los sistemas educativos. Desde una perspectiva inclusiva y de garantía de derechos, lo anterior pone de manifiesto la necesidad de construir sistemas educativos flexibles y capaces de transformarse para responder a realidades sociales dinámicas y diversas.

En muchos países de la región se reconocen avances en términos de cobertura y finalización de estudios escolares. Sin embargo, la alta segregación escolar y la desigualdad de oportunidades educativas siguen afectando mayormente a algunos grupos vulnerables; entre ellos, a las personas en situación de movilidad (UNESCO, 2020).

En la actualidad, el impacto generado por la COVID-19 también ha permeado en la esfera educativa de la región. La declaración de la pandemia llevó a un cierre masivo de las escuelas, dejando durante el año 2020 a más de 160 millones de estudiantes sin acceder a clases presenciales (CEPAL/UNESCO, 2020). En este escenario, los sistemas educativos están atravesando tensiones y enormes desafíos para garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes (UNESCO, 2020).

El año 2020, marcado por la suspensión de las actividades presenciales de las escuelas en gran parte de países de la región, supuso la adopción de otras modalidades de enseñanza a distancia, con estrategias diversas, para la flexibilización y adaptación de los calendarios, currículas y procesos de evaluación. Pero, a pesar de los esfuerzos por mantener los procesos educativos, lo cierto es que el cierre masivo ha develado dificultades para dar continuidad a los aprendizajes y a otros derechos educativos para una gran cantidad de niños, niñas y adolescentes; por ejemplo, la dificultad para mantener los programas de alimentación. Por otra parte, a pesar de los avances para reducir las brechas digitales, la rápida necesidad de transformar la educación en modalidades a distancia ha puesto en evidencia la insuficiente digitalización de los países y que un amplio segmento de la población no cuenta con dispositivos digitales y conexión a internet, mermando las posibilidades de aprendizaje y aumentando los riesgos de desvinculación escolar (CEPAL/UNESCO, 2020).

Actualmente, tras un año de pandemia y en un panorama aún incierto, los sistemas educativos de la región han fluctuado entre aperturas parciales de las actividades presenciales y el retorno a la educación a distancia. De acuerdo a cifras de abril de 2021, la mayor parte de los países de la región se encuentra con aperturas parciales. En México, Honduras, Belice, República Dominicana, Panamá y Venezuela se reportan cierres totales, y sólo en Nicaragua, Cuba, Haití y Suriname hay apertura total de las escuelas (UNESCO, 2021).

La agudización de las problemáticas educativas a raíz de la pandemia revela la persistencia del desafío regional de construir sistemas educativos equitativos e inclusivos, con políticas que tengan especial atención en los grupos que históricamente han estado más excluidos, y que su diseño y planificación sean basados en el conocimiento de sus necesidades y particularidades (CEPAL/UNESCO, 2020).

Marcos normativos que garantizan el derecho a la educación

Para la protección y garantía del derecho a la educación es fundamental que existan marcos normativos a escala internacional y nacional. Los acuerdos internacionales, como declaraciones, recomendaciones, convenciones y tratados, pueden ejercer una importante influencia para que los Estados fortalezcan o generen medidas jurídicas acordes a los principios fundamentales del derecho a la educación (UNESCO, 2020). Por su parte, los marcos normativos nacionales son el sustento principal para la construcción de sistemas educativos inclusivos, entregando los lineamientos legales que definen sus principios y funcionamientos. De esta forma, la armonización entre los marcos normativos internacionales y nacionales permite avanzar hacia la garantía de los derechos humanos y generar estándares mínimos compartidos.

En los últimos años se han reportado avances regionales en la adopción de marcos normativos internacionales y regionales, así como transformaciones de los marcos normativos nacionales, dirigidos a la garantía universal del derecho fundamental a la educación. En cuanto a Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, se evidencia la voluntad y el compromiso en dichos avances. Por una parte, estos países han firmado y ratificado la mayoría de los convenios y pactos internacionales que garantizan los Derechos Humanos.

Ahora bien, considerando solamente las cifras de UN DESA presentadas en la figura 3, es posible dimensionar la magnitud de la cantidad de personas extranjeras menores de edad presente en estos países y un potencial número de niños, niñas y adolescentes en edad escolar que deberían ser atendidos/as por sus sistemas educativos.

Figura 4. Ratificación de los principales marcos normativos internacionales de derechos humanos

Marco normativo internacional de derechos humanos	Brasil	Colombia	Ecuador	Perú
Declaración Universal de Derechos Humanos	✓	✓	✓	✓
Convención sobre los Derechos del Niño	✓	✓	✓	✓
Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer	✓	✓	✓	✓
Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial	✓	✓	✓	✓
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad	✓	✓	✓	✓
Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales	✓	✓	✓	✓
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	✓	✓	✓	✓
Convención sobre el Estatuto de los Refugiados de 1951	✓	✓	✓	✓
Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza - UNESCO	✓	✗	✓	✓
Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales 1989 – OIT	✓	✓	✓	✓
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares	✓	✓	✓	✓
Convenio N° 138 sobre la Edad Mínima de Admisión al Empleo de 1973 – OIT	✓	✓	✓	✓
Convenio N° 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil de 1999 – OIT	✓	✓	✓	✓
Carta de la Organización de los Estados Americanos	✓	✓	✓	✓
Convenio Andrés Bello de Integración Educativa, Científica, Tecnológica y Cultural	✗	✓	✓	✓
Pacto Mundial para las migraciones	✗	✓	✓	✓

Fuente: elaboración propia

En cuanto a las normativas nacionales, en los cuatro países referidos la universalidad del derecho a la educación está constitucionalmente consagrada. Asimismo, sus legislaciones educativas indican la obligatoriedad y gratuidad de la educación inicial, primaria y secundaria. Se ha avanzado también en la incorporación de principios de equidad e inclusión para asegurar el acceso, la permanencia y culminación de la educación escolar para todas las personas, así como el reconocimiento de la interculturalidad. En Brasil, Colombia y Perú la legislación educativa contempla el desarrollo de la educación de grupos étnicos. En Ecuador, su sistema educativo se define como intercultural, ante su reconocimiento constitucional de Estado Plurinacional⁵.

Ahora bien, respecto de las situaciones de las personas en movilidad, las legislaciones educativas no integran de manera explícita el derecho a la educación de estos grupos, independiente de su situación migratoria. No obstante, en esta materia es destacable el caso de Ecuador, donde se observa una articulación virtuosa entre los distintos marcos normativos⁶, desde la Constitución de 2008, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI, 2011), el Código de la Niñez y Adolescencia y la Ley Orgánica de Movilidad Humana de 2017. En la Constitución de la República del Ecuador, se reconocen el derecho a migrar y a que ningún ser humano sea considerado ilegal producto de su condición migratoria (art. 40). En el numeral 2 del artículo 11, se hace una referencia explícita a la garantía de los derechos en igualdad de condiciones para todas las personas y que no se podrá discriminar por ninguna razón, incluyendo la etnia, la identidad de género, la identidad cultural y la condición migratoria, entre otras. Además, sobre el derecho a la educación, el reglamento de la LOEI, en su artículo 234, menciona la existencia de grupos en situación de vulnerabilidad de especial atención, incluyendo a las personas que se encuentren en condiciones de movilidad humana y los hijos/as de migrantes con necesidad de protección (OREALC/UNESCO Santiago, 2020c).

Si bien los Estados han avanzado en la armonización de los distintos marcos normativos referentes a educación, persiste la necesidad de incluir en ellos la protección y garantía del derecho a la educación de las personas en situación de movilidad, enfatizando en aquellas que se encuentran en situación migratoria irregular. Frente a este vacío y en vista de los crecientes flujos, principalmente de población venezolana, en Brasil, Colombia y Ecuador han generado instrumentos normativos específicos para declarar la garantía del derecho a la educación de las personas en movilidad, independiente de su situación migratoria, e indicar los procesos para el acceso y la permanencia en sus sistemas educativos.

⁵ Para profundizar en los marcos normativos de cada país, revisar las fichas técnicas.

⁶ Se recomienda además revisar los marcos normativos de Argentina y México, que también garantizan explícitamente el derecho a la educación sin importar la situación migratoria.

Figura 5. Normativas nacionales para garantizar el acceso a la educación de niños, niñas y adolescentes extranjeros/as

País	Normativa	Elementos principales
Brasil	Resolución No 1 del Consejo Nacional de Educación de 2020 (Resolución CNE/CEB 1/2020)	<ul style="list-style-type: none"> • Busca garantizar el derecho a la educación a través de la estandarización de criterios para los procesos de inscripción de migrantes, refugiados/as, apátridas y solicitantes de asilo en el sistema de educación pública brasileño, sin discriminación por motivos de nacionalidad o situación migratoria. • Se elimina la exigencia de traducción jurada de documentos. • Se indica que el Proceso de evaluación/ubicación debe realizarse en la lengua materna del / de la alumno estudiante y que los sistemas educativos son los responsables de garantizar este servicio. • Se determina que Personas las personas en movilidad como son un grupo vulnerable.
Colombia ⁷	Circular conjunta N° 016 del Ministerio Nacional de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores de 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Indica la garantía del servicio público educativo a todos/as los/as niños, niñas y adolescentes dentro del territorio colombiano, independiente de su nacionalidad y situación migratoria. • Especifica procesos de matrícula para niños, niñas y adolescentes venezolanos/as según situación, incluyendo el proceso para personas sin documento de identificación válido en Colombia • Destaca que el proceso de validación de grado es gratuito y se realiza en nivel preescolar, básica y secundaria hasta el 10° grado. • Se señala a los/as niños, niñas y adolescentes venezolanos/as como población que se encuentra en situación especial
Ecuador	Acuerdo MINEDUC 2020-00025-A, de 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Regula el acceso, la permanencia, promoción y culminación de estudios en el sistema educativo, de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad. Establece requisitos no indispensables para el acceso. • Establece un Examen examen de ubicación, que mide destrezas y no conocimientos. • Podrán Determina que los/as estudiantes podrán acceder en cualquier período del año escolar. : "deberán quedar sometidos a un período de aprestamiento (de acuerdo a su edad cronológica)". • Se señala a las Personas personas en movilidad como grupo vulnerable.

Fuente: elaboración propia

⁷ En el ámbito de la gestión migratoria, el Estado colombiano ha implementado permisos de residencia específicos para regularizar la situación migratoria de personas venezolanas, como el permiso especial de permanencia (PEP). Además, el gobierno anunció la creación de un PEP educativo, pero a la fecha no ha sido puesto en práctica. Por último, es relevante mencionar que en mayo de 2021 se comenzó a implementar el estatuto temporal de protección para migrantes venezolanos/as, el cual otorga un permiso de residencia por diez años y permite el acceso a derechos sociales en igualdad de condiciones.

Más allá de la armonización de los distintos niveles normativos y de la generación de otros instrumentos como los recién señalados, en la práctica la garantía del pleno derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes en situaciones de movilidad está sujeta a diversos obstáculos.

Obstáculos para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad

En la siguiente sección, se presentan los principales obstáculos que dificultan la garantía del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Estos obstáculos han sido recogidos desde la información recabada por los estudios precedentes y, para este estudio, se han categorizado en base a las cinco dimensiones del derecho a la educación.

Gran parte de ellos refieren a problemáticas estructurales de los sistemas educativos de estos países, que se han agudizado a partir del acelerado incremento de población migrante y desplazada en sus territorios.

Para cada dimensión del derecho a la educación se expone una figura que sintetiza las tendencias identificadas que están presentes en los cuatro países. Luego se introducen algunas particularidades de cada país, que son de especial relevancia en el desafío de garantizar el derecho a la educación de la población en situación en movilidad.



Tras el aumento de demanda de servicios educativos por la llegada de miles de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad a estos países, se evidencian los problemas estructurales de sus sistemas educativos, en cuanto a la disponibilidad de vacantes y escuelas con infraestructura adecuada y en condiciones óptimas para atender a cada estudiante. En Colombia, por ejemplo, se ha detectado que algunos centros educativos de los departamentos fronterizos de La Guajira, Arauca, Nariño y Norte de Santander no cuentan con acceso al agua de manera continua. Según un estudio de evaluación de necesidades realizado por UNICEF en estos departamentos, se identifica que 7 de cada 10 personas tiene escaso o nulo acceso a agua segura de beber durante el día (OREALC/UNESCO Santiago, 2020a; UNICEF, 2019).

Otra tendencia de los cuatro países son las amplias brechas digitales. En el ámbito educativo, el creciente uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) para los procesos de aprendizaje ha evidenciado la importancia de extender las oportunidades de acceso a dispositivos electrónicos y conexión a internet a toda la población. En esta materia, información recogida por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) revela un panorama preocupante en los cuatro países.

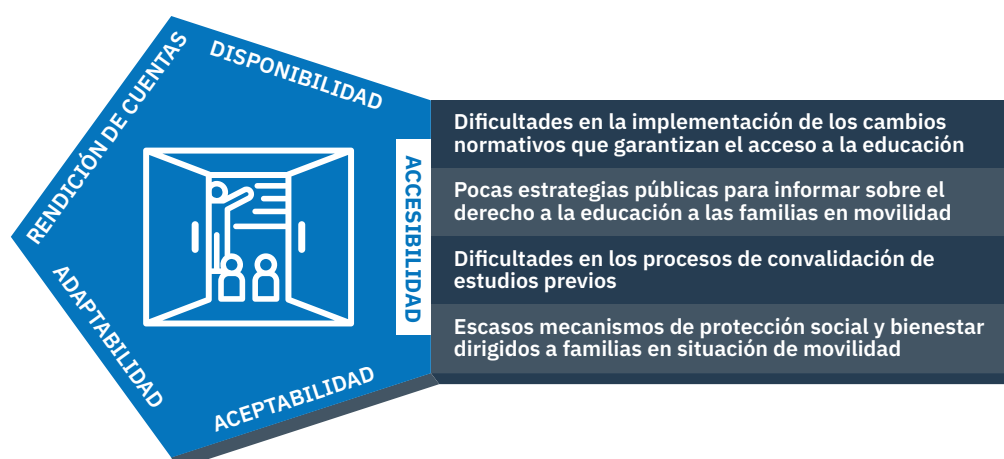
Figura 6. Porcentaje de hogares con acceso a la internet y porcentaje de hogares con computadora para el año 2019

País	Hogares con internet	Hogares con computadora
Brasil	61%	46%
Colombia	52%	37%
Ecuador	37%	41%
Perú	36%	32%

Fuente: elaboración propia a partir de la información de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT) para el año 2019.

En el contexto de pandemia y dada la transformación rápida y masiva hacia las modalidades de educación a distancia, esta brecha digital ha determinado aún más las oportunidades de acceso y continuidad de los procesos educativos, ya que una considerable parte de las estrategias para mantener las actividades escolares se presentan en modalidad virtual. Estas brechas digitales siguen afectando principalmente a los estratos socioeconómicos más bajos (CEPAL/UNESCO, 2020).

Por último, es importante mencionar que los sistemas educativos de los cuatro países cuentan con una limitada dotación de equipos educativos para atender a la demanda de estudiantes en movilidad. En el caso de Perú, según cifras del Banco Mundial, se estimaba que para noviembre de 2019 era necesario contratar a 795 docentes en primaria y secundaria, además de cubrir 4.842 horas de enseñanza en educación secundaria; era necesaria también la contratación de 247 auxiliares de educación inicial y secundaria (Banco Mundial, 2019).



A pesar de los avances en términos normativos para asegurar el acceso a la educación sin importar la situación migratoria y tenencia de documentos de identidad y estudios previos, persisten las dificultades en la implementación de estas modificaciones o criterios que emergen desde niveles centrales de cada Estado. La imprecisión (o inexistencia) de procedimientos técnico-administrativos sobre los procesos de matrícula genera un escenario confuso y propicio para decisiones arbitrarias, que impiden o condicionan el acceso escolar de estos grupos.

En esta misma línea, se observa que los canales de atención e información dirigidos a las familias en movilidad son escasos, o bien no se desarrollan estrategias estatales diversificadas y focalizadas según las necesidades territoriales específicas. En el caso de **Brasil**, se suma el obstáculo de la información disponible en español para personas de nacionalidad venezolana.

Con respecto a **Perú**, la información recabada constata que, si bien el acceso a matrícula está garantizado en términos normativos, la discrecionalidad sigue siendo un problema importante, que puede generar discriminación por parte de las escuelas, develando que el proceso de matrículas no está estandarizado entre las instituciones educativas. Puede suceder que la dirección de una escuela, además de desconocer las orientaciones desde el nivel central, tenga un marco discrecional que permita establecer criterios y requisitos que no correspondan para la matrícula y acceso a vacantes⁸ (Blouin, 2019; IPE-UNESCO, 2020).

Por otra parte, se observa que el Convenio Andrés Bello no es un marco suficiente para la convalidación de estudios para el caso de niños, niñas y adolescentes de nacionalidad venezolana, pues el requisito formal del apostillaje de documentos es una imposibilidad para estas personas dada la crisis que atraviesa ese país. Por lo tanto, no es un instrumento que facilite los procesos de convalidación en un contexto de crisis humanitaria y que aborde la diversidad de perfiles. En el caso de **Colombia**, la interrupción de las relaciones diplomáticas con Venezuela ha devenido en la no aplicabilidad de este acuerdo. **Brasil**, por su parte, no participa de dicho convenio.

En el caso de **Colombia**, las situaciones de violencia derivadas del conflicto armado afectan el libre acceso a las escuelas en los territorios fronterizos. En la zona de Catatumbo de Norte de Santander, durante febrero y abril de 2020, un paro armado del Ejército de Liberación Nacional y luego del Ejército Popular de Liberación interrumpió las actividades educativas de más de 11 mil estudiantes. Esto generó gran temor y muchas familias dejaron de enviar a sus hijos/as a la escuela, pues en el trayecto se exponen a ser víctimas de minas antipersonales, municiones sin explotar y trampas explosivas (MAP/MUSE/TE). Estas situaciones se agudizan durante el periodo de cierre de fronteras y existe un subregistro de casos de reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, y agresiones sexuales, siendo las mujeres y niñas un grupo con afectaciones particulares en dicho contexto (Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020; IPE-UNESCO, 2020).

⁸ Se observa que es una práctica usual el condicionar la matrícula del / de la niño/a a la firma de una carta compromiso, donde los/as apoderados/as o tutores/as manifiestan que solucionarán la falta de documentos en 45 días. Esta práctica puede inhibir el acceso de muchas familias, al ser un compromiso bastante problemático para el caso de niños, niñas y adolescentes de nacionalidad venezolana (IPE-UNESCO, 2020).

Por último, un obstáculo presente en los cuatro países de este estudio tiene relación con el limitado acceso a las condiciones materiales y servicios básicos para la vida, razón por la cual muchas veces los/as niños, niñas y adolescentes deben participar en actividades productivas y tareas domésticas, impidiendo su inserción en el sistema educativo o generando una permanencia intermitente, que muchas veces acaba en desvinculación escolar.

Durante el año 2019, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) desarrolló una investigación cualitativa etnográfica que recogió testimonios de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, visibilizando las complejidades de sus procesos migratorios. Sus hallazgos muestran que las situaciones de vulnerabilidad que atraviesan muchas familias venezolanas se relacionan con las posibilidades de acceder y permanecer en las escuelas. En Boa Vista, Brasil, había varios casos de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as que, dada la escasez de vacantes, eran matriculados/as en escuelas lejanas a su residencia. Sus familias no tenían recursos para solventar los gastos de transporte y dejaban de asistir. Otro motivo de inasistencia a la escuela afectaba principalmente a quienes debían quedarse al cuidado de sus hermanos/as menores, cuando las personas adultas del núcleo familiar conseguían trabajo. En las grandes ciudades de Ecuador, también se observó la recurrente situación de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as que, en lugar de asistir a la escuela y dadas las condiciones económicas precarias, estaban dedicados/as a trabajar, generalmente en comercio callejero o en mendicidad (Herrera, 2020). Estas situaciones dan cuenta de algunos obstáculos para garantizar el derecho a la educación y, particularmente en el caso de adolescentes, la incorporación y permanencia en la educación secundaria.

En este sentido, se identifican escasos mecanismos de protección social y bienestar dirigidos hacia esta población, que contemplen a personas en situación migratoria irregular como grupo prioritario. Con ello se muestra también la falta de articulación entre los sistemas educativos y los sistemas de protección social para la generación de las condiciones materiales mínimas para acceder y permanecer en las escuelas (planes de alimentación, transporte, material educativo, dispositivos electrónicos).



La experiencia de aprendizaje de los/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad puede verse obstaculizada por el impacto socioemocional generado por las distintas rutas de desplazamiento, sobre todo en el caso de las familias que transitan por tierra a través de toda la región, sorteando realidades fronterizas complejas, como quedar “varadas en tránsito” por meses a raíz del cierre de fronteras. Los actores locales que atienden a niños, niñas y adolescentes en los distintos países, relevan la importancia de crear espacios y dispositivos de intervención interdisciplinarios en la escuela, que aborden la dimensión subjetiva y relacional de la migración (IPEE-UNESCO, 2020; Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020).

En esta línea, las experiencias de discriminación, racismo y xenofobia son parte de los determinantes que afectan socioemocionalmente a niños, niñas y adolescentes en movilidad y sus familias, siendo situaciones complejas que requieren un abordaje multidimensional. La información recabada evidencia que las familias venezolanas son víctimas de estas situaciones en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Esta problemática responde a varios factores, pero se observa como tendencia que la hostilidad hacia estas personas se agudiza en contextos de mayor pobreza y vulnerabilidad, generando la sensación de competencia por los escasos recursos disponibles en esos territorios (Herrera, 2020; Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020). Estos hechos de violencia afectan, de modo particular, a niñas y adolescentes venezolanas, pues en los cuatro países se identificó que ellas son víctimas de estereotipos sexualizados tanto en el lugar de residencia como dentro de las escuelas (IPEE-UNESCO, 2020).

Ahora bien, considerando la amplia heterogeneidad de trayectorias y situaciones de niños, niñas y adolescentes en movilidad, los equipos docentes manifiestan que no tienen las herramientas necesarias para atender a estos/as estudiantes y entenderlos/as en su particularidad. Existe una escasa oferta formativa por parte de los Estados, que contemple el traspaso de estrategias y mecanismos prácticos para flexibilizar las acciones de aprendizaje, desde una perspectiva culturalmente apropiada e inclusiva. En este sentido, no bastan las declaraciones de principios que contienen muchos de los marcos normativos –como la interculturalidad, igualdad, no discriminación, equidad de género– pues si estos enfoques no contemplan su operativización y el traspaso de herramientas a los equipos educativos, se transforman en una barrera de la cual ningún actor se responsabiliza formalmente.

En particular en **Brasil**, la presencia de estudiantes venezolanos/as requiere que el sistema educativo aborde de manera activa la diferencia idiomática, pues el desconocimiento del portugués determina los procesos de asentamiento, acceso a servicios básicos y ejercicio de derechos. En esta línea, también es importante mencionar la presencia de comunidades indígenas transfronterizas con necesidades particulares. En la frontera de Brasil se ha desplazado el pueblo warao y en la frontera colombovenezolana ha aumentado la presencia de grupos wayuu y yukpa.



A pesar de que los sistemas educativos de los cuatro países se organizan con lógicas institucionales distintas en cuanto a las competencias de los ministerios y los entes regionales y locales, se observa que las dinámicas de coordinación y operación entre los distintos niveles se perfilan como un obstáculo a los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Como se ha mencionado anteriormente, esta problemática está asociada a la transferencia de lineamientos y principios que garantizan el derecho, así como también a las acciones que requieren del intersector para su efectividad y llegada a las personas en situación de movilidad.

En el caso de **Perú** se releva que, si bien el Ministerio de Educación cuenta con un equipo profesional encargado de impulsar acciones para la inclusión de niños, niñas y adolescentes en movilidad a nivel nacional, existe la necesidad de generar las condiciones propicias para el desarrollo de capacidades institucionales en el nivel de las direcciones regionales de educación, las que además están cuestionadas en cuanto a sus capacidades técnicas y uso de los recursos públicos⁹ (OREALC/UNESCO Santiago, 2020b). Sumado a esto, parte de las instancias intermedias de las unidades de gestión educativa local (UGEL) y los/as directivos/as de las instituciones escolares declaran el desconocimiento de los marcos normativos específicos para personas en movilidad, que les permitan tomar decisiones para la escolarización de estos/as niños/as (IIFE-UNESCO, 2020).

Por otra parte, en los cuatro países se visualiza un bajo desarrollo de mecanismos para flexibilizar el abordaje de los contenidos educativos, específicamente cuando se trata de adaptaciones que favorezcan la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. En referencia a la población venezolana, frecuentemente se señalan las diferencias entre la currícula escolar de Venezuela y las de los otros países; divergencias que, si no son atendidas, pueden generar situaciones de sobreexigencia, sentimientos de inadecuación, desajustes que afectan sus procesos de aprendizaje, así como también que los equipos educativos se sientan poco preparados para realizar las modificaciones necesarias.

⁹ Es importante mencionar que en el caso de Colombia, en 2017 el Ministerio de Educación nacional intervino el sistema educativo en La Guajira, tomando posesión de las acciones debido a un mal manejo de la Subsecretaría de Educación Distrital, donde no se estaban cumpliendo los objetivos de cobertura y calidad en educación propuestos dentro del marco nacional. La intervención le quitó la competencia a los alcaldes y gobernadores locales en términos educativos. Se asignó un administrador temporal y gerentes educativos para que asumieran la responsabilidad y las funciones que normalmente tendría el secretario de educación. El ministerio tomó las funciones durante tres años para tomar decisiones estructurales y rectificar las fallas en administración del presupuesto, cobertura y prestación del plan de alimentación.

Se distinguen algunas particularidades entre los países con respecto al punto anterior. En **Colombia**, por ejemplo, las diferencias curriculares se expresan tanto en la cantidad de asignaturas, como en las escalas de calificaciones empleadas. En tanto en **Perú**, las diferencias curriculares se manifiestan en las cantidades de horas dedicadas a las asignaturas de artes, música y deporte, que en Venezuela son mayores, expresando la necesidad de compensar estas diferencias. También se alude a las diferencias en las metodologías de enseñanza (OREALC/UNESCO Santiago, 2020b). Por otro lado, en **Ecuador**, a través de los testimonios de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as, se revela la sensación de shock y estrés frente a sus procesos de aprendizaje, ya que consideran que los contenidos son más exigentes que los que poseen desde su escolaridad previa (Herrera, 2020).

Cuando no es posible convalidar los estudios previos en base a los certificados requeridos, los mecanismos alternativos para la ubicación de grados se han transformado, en cierto modo, en un obstáculo, al no ser procesos con criterios unificados que prioricen ajustarse a las realidades y características de niños, niñas y adolescentes en movilidad. Esto genera un marco discrecional amplio de los entes intermedios y las instituciones educativas encargadas de aplicar estas medidas.

Una problemática derivada de este elemento, es la ubicación en grados no acordes a la edad cronológica del / de la niño, niña o adolescente, produciéndose situaciones de extraedad, que dificultan el aprendizaje y aumentan el riesgo de desvinculación escolar (OREALC/UNESCO Santiago, 2020a; OREALC/UNESCO Santiago, 2020b; IPE-UNESCO, 2020).



En los cuatro países del estudio, se ha evidenciado la dificultad del registro y monitoreo de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad y sus trayectorias educativas, falencias que repercuten en la planificación educativa y en los procesos de inclusión de esta población (OREALC/UNESCO Santiago, 2020d).

Con respecto al registro de niños, niñas y adolescentes extranjeros/as, es importante mencionar que los Estados han implementado algunos cambios en los sistemas de información y gestión educativa, con el fin de obtener la caracterización de la nacionalidad o país de origen de estos grupos, logrando dar un primer paso para su visibilización y para la toma de decisiones basadas en evidencias.

En el caso de **Colombia**, desde 2018 se incorpora la variable “país de origen” en el Sistema Integrado de Matrículas (SIMAT) y se reglamenta que, si un/a niño, niña o adolescente extranjero/a no cuenta con documento de identificación, se registra con un número de identificación establecido por la Secretaría de Educación (NES) hasta que regularice su situación documental. Este código no es único, pues está vinculado a una entidad territorial, por lo que una persona puede contar con más de un NES, dificultando el seguimiento de su trayectoria educativa. Esta modificación, además de lograr visibilizar al estudiantado de nacionalidad venezolana, permitió sobre todo solucionar barreras de acceso al sistema educativo para esta población. Sin embargo, según la información recabada en investigaciones anteriores, se observa que es necesario ampliar los módulos de preguntas específicas para el registro de información de personas en movilidad y mejorar el seguimiento de su trayectoria más allá de las matrículas, además de mejorar las capacidades de análisis y uso de datos a nivel de secretarías y ministerio (OREALC/UNESCO Santiago, 2020d; IIPPE-UNESCO, 2020).

Por su parte, en **Perú** se observa que el Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) cuenta con la variable “país de nacimiento”, pero no se generan ni publican reportes estadísticos que desglosen la información específica respecto a niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Este sistema de registro no permite, por lo tanto, realizar un seguimiento exhaustivo de la permanencia y el egreso de esta población. También se evidencia la ausencia de la variable “nacionalidad” en el SIAGIE, que contribuiría a caracterizar de mejor manera al estudiantado. Otro punto relevante con respecto al registro y monitoreo de las trayectorias educativas de estos grupos tiene relación con los recursos humanos limitados en las áreas de producción y análisis de la información estadística, que en el caso de Perú y Ecuador serían un desafío importante (OREALC/UNESCO Santiago, 2020d).

El esfuerzo y avance que han realizado los Estados por mejorar sus sistemas informáticos educativos radica principalmente en el impacto positivo de estos cambios en términos de acceso a los sistemas educativos. Sin embargo, aún se requiere perfeccionar y mejorar estos sistemas de información, de manera que recopilen, almacenen y administren datos pertinentes y relevantes para generar un monitoreo certero de las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad.

Sumado a lo anterior, se identifica otro obstáculo común entre los cuatro países, vinculado a los escasos mecanismos de participación en el ámbito educativo, que promuevan el involucramiento de familias extranjeras en estos procesos. Particularmente, respecto de la población venezolana que ha arribado a estos países, se observa un discurso ambivalente, donde por un lado se reconoce la motivación e interés de padres, madres o tutores/as en involucrarse en los procesos educativos de sus niños, niñas y adolescentes y, por otro lado que, dadas las condiciones de vida más precarias, su participación es muy baja (Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020; IIPPE-UNESCO, 2020).

Desde lo anterior, es posible comprender que la generación de este obstáculo podría estar ligada a una falta de adecuación y adaptación para crear mecanismos de participación más pertinentes a las realidades y características de la población en movilidad. Es importante mencionar que sobre este punto existe poca información disponible que dé cuenta de las particularidades de participación en cada país.

En suma, en este apartado se han expuesto varios obstáculos que atraviesan de manera transversal estos cuatro países, evidenciando que el camino hacia garantizar el derecho a la educación de las personas en movilidad tiene bastantes desafíos por delante. A fin de dar a conocer cómo los países de la región están avanzando hacia este propósito, en el siguiente capítulo se presentan buenas prácticas que contribuyen a garantizar el derecho a la educación de estos grupos.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIPE-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina



Imagen: UNICEF.

CAPÍTULO 4 DERECHO A LA EDUCACIÓN Y PERSONAS EN SITUACIÓN DE MOVILIDAD

A continuación, se presentan buenas prácticas implementadas en los países de la región que forman parte de este estudio. Estas iniciativas, al igual que los obstáculos presentados en el capítulo anterior, se destacan y se analizan en relación a las cinco dimensiones del derecho a la educación, mostrando que existen diversos niveles y ámbitos en que organismos y entidades educativas pueden intervenir.

Las buenas prácticas a profundizar han sido seleccionadas porque sus propósitos permiten avanzar hacia la inclusión de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad, contribuyendo, en alguna medida, a la superación de los obstáculos para garantizar el derecho a la educación previamente identificados.

Si bien cada buena práctica es presentada en relación a una dimensión del derecho a la educación, es importante considerar que estas dimensiones están interrelacionadas; por lo tanto, una buena práctica puede tener lineamientos que responden a más de una de estas dimensiones.



Disponibilidad

Para ejercer el derecho a la educación, se requiere que el Estado provea las condiciones materiales suficientes para asegurar la disponibilidad de una oferta educativa para todas las personas, contar con capacidades y equipamiento adecuado, y diversas modalidades educativas.

La inversión para mejorar y ampliar la infraestructura y los espacios educativos es un desafío permanente en países de América Latina, pero es importante destacar medidas que avanzan en esta dirección, como es el caso de Lima Aprende de Perú, implementada entre los años 2019 y 2020. Esta estrategia fue impulsada desde la Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana (DRELM), que funciona como una entidad descentralizada del Ministerio de Educación (MINEDU).

Con el propósito de incorporar al sistema educativo a todos/as los/as niños, niñas y adolescentes desescolarizados/as de Lima Metropolitana, una de las líneas de acción de Lima Aprende fue la ampliación de la cobertura del sistema educativo, con cupos disponibles en las escuelas de enseñanza inicial y primaria. En su primer año de implementación, se abrieron 10 mil nuevas vacantes, las que fueron ocupadas por alrededor de 6 mil niños, niñas y adolescentes, de los/as cuales 2800 eran de nacionalidad venezolana. Una informante clave del MINEDU considera que es necesario fortalecer las redes de comunicación comunitaria para efectivamente alcanzar las metas de cobertura. En 2020 se amplió a 16 mil vacantes, de las cuales se matricularon más de 14 mil niños, niñas y adolescentes. Además, se mejoró la infraestructura y el equipamiento existente, como la reposición de mobiliario en mal estado y reparaciones de servicios higiénicos.

Es destacable la manera de asumir la problemática de cobertura e infraestructura de los servicios educativos de Lima Metropolitana, pues en la iniciativa se diagnostica y da uso a recursos físicos y humanos ya existentes o subutilizados. Se identificaron aquellas escuelas que tenían capacidad para ampliarse, donde había aulas que no se estaban ocupando en toda la jornada escolar, para extender la cobertura horaria e incorporar equipos educativos en los nuevos horarios disponibles.

Por otra parte, la estrategia contempló aumentar la dotación de los equipos educativos y personal de servicios dentro de las escuelas. En 2019 se asignaron 588 plazas de personal educativo y auxiliar y se conformaron los Equipos Interdisciplinarios de Convivencia Escolar (EIC), profesionales itinerantes entre las escuelas participantes que complementan la dotación de equipos para atender a la demanda.

En la línea de identificación de perfiles, la estrategia **Búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes desescolarizados** realizada por la **Secretaría de Educación Distrital de Bogotá** desde el año 2014 en adelante, busca vincular a los/as niños, niñas y adolescentes desescolarizados/as con el sistema educativo. Esta estrategia integra tanto la identificación como la búsqueda permanente de esta población, siendo los/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad uno de los grupos de mayor proporción. Los elementos más destacables de esa iniciativa se relacionan con los cruces de bases de datos para priorizar y georreferenciar la búsqueda (encuestas de hogares, encuestas de calidad de vida, listas de matrícula) y el desarrollo de acciones de contacto directo con las familias, como jornadas

locales de atención y recorridos barriales casa a casa. El programa continúa realizando búsqueda activa en el contexto de pandemia, para lo cual se hacen llamadas telefónicas; además, con información levantada desde las escuelas, se realiza seguimiento de aquellos/as estudiantes en riesgo de deserción.

Esta estrategia tiene una consolidación en el Plan de Desarrollo Distrital, para cuya ejecución se coordinan la Secretaría de Educación con la Secretaría de Integración Social, siendo un programa permanente para la cobertura educativa y con metas asociadas. Es importante destacar la institucionalización del programa en Bogotá, lo que permite el involucramiento y la coordinación de entes locales del intersector para la detección de determinados grupos con necesidades educativas. Se observa que, a través de la Dirección de Cobertura de esta secretaría, las matrículas se conciben como un proceso continuo a lo largo de todo el calendario escolar.

Además de la identificación de niños, niñas y adolescentes al margen del sistema escolar, se requieren estrategias alternativas y complementarias a la educación formal, que aborden grupos y situaciones particulares de exclusión. El programa **Aprendiendo Unidos** inició como estrategia complementaria a **Lima Aprende**. Es desarrollado por UNICEF, RET Américas, Plan International y UNESCO, y financiado con fondos del First Emergency Response (FER) de Education Cannot Wait desde el año 2019. Se identifica como una buena práctica que logra dar una respuesta educativa específica para niños, niñas y adolescentes venezolanos/as desde un espacio alternativo a lo formal. Este programa se ejecutó principalmente de manera remota, disponibilizando recursos y herramientas digitales para el aprendizaje, las tutorías virtuales especializadas y sesiones interactivas con juegos que permiten desarrollar la creatividad.

En otro ámbito, es importante no olvidar el gran desafío de disponibilizar el derecho a la educación en un contexto fronterizo de movilidad pendular (IIPE-UNESCO, 2020; Child Resilience Alliance y UNICEF, 2020), sumado a la complejidad agregada de la situación de emergencia generada por la COVID-19 y el cierre de fronteras. En la frontera de Pacaraima (Brasil) y Santa Elena (Venezuela), se identificó una buena práctica que garantizó el derecho más allá de las fronteras nacionales. Las **actividades remotas dirigidas** desde 2020 brindan una respuesta educativa para aquellos/as estudiantes que forman parte de la **red municipal de Pacaraima en Brasil**, pero que residen en Venezuela, tanto de nacionalidad brasileña como venezolana. Esta iniciativa es llevada a cabo gracias al involucramiento de toda la comunidad educativa: la Secretaría Municipal de Educación de Pacaraima, las escuelas, los equipos docentes y las familias. Existe también un diálogo entre los alcaldes de ambas ciudades fronterizas, además de coordinaciones con la Guardia Nacional y el Ejército de Venezuela.

La preparación y el envío de material pedagógico impreso permitió que 674 niños, niñas y adolescentes continuaran con sus estudios en el contexto de pandemia. Esto fue posible gracias al involucramiento de las familias y el compromiso de los equipos educativos, quienes valoran que la iniciativa permitió generar mayores vínculos con la comunidad, a pesar de residir al otro lado de la frontera.

A modo de cierre, es posible afirmar que las experiencias relevadas tienen un impacto positivo no solo para los/as niños, niñas y adolescentes migrantes, sino que movilizan recursos y condiciones en favor de la población en etapa escolar en general. Disponibilizar el derecho en estos términos promueve una

práctica inclusiva que no fomenta la competencia por los recursos públicos ni la hostilidad hacia grupos determinados. El conocimiento de estas buenas prácticas permite pensar en el diseño y la implementación de estrategias que respondan a una realidad local, liderada por los mismos entes regionales o locales; la disponibilidad no depende necesariamente del nivel central.

Se observa como elemento clave para la sostenibilidad de estas iniciativas, la posibilidad de sustentarlas en marcos normativos regionales o locales y su incorporación en planes de gestión local, como planes de desarrollo o educativos, con el fin de establecer metas, responsabilidades institucionales y de tener recursos para su ejecución. La estrategia de **Búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes desescolarizados** permite ilustrar de manera clara esta articulación y su valor.

Asimismo, es posible destacar elementos presentes en estas buenas prácticas por su potencial de replicabilidad en otros contextos. Tanto en **Lima Aprende** como en la **Búsqueda activa de niños, niñas y adolescentes desescolarizados** se hizo uso de bases de datos ya disponibles, cruzando informaciones no sólo del ámbito educativo, sino también de migraciones o de servicios sociales, que permitieran identificar a la población fuera del sistema escolar y, como en el caso de Bogotá, complementar esta identificación mediante la búsqueda activa en terreno. En **Lima Aprende**, la optimización de las infraestructuras educativas existentes presenta una alternativa de menor inversión y mayor eficiencia para ampliar la cobertura y mejorar los equipamientos.

Dichas acciones también entregan información necesaria para la planificación educativa regional o local, permiten conocer los déficits de vacantes para mejorar la cobertura, diagnosticar el estado de la red de escuelas públicas, detectar a los/as niños, niñas y adolescentes no escolarizados/as, y con ello establecer prioridades.



Accesibilidad

Para garantizar el acceso de todas las personas a participar de una educación sin discriminaciones, es fundamental adoptar medidas para identificar los obstáculos y eliminar las barreras que generan exclusión educativa.

En esta línea, las modificaciones o nuevas normativas que expliciten indicaciones y procesos para el acceso y la permanencia en los sistemas educativos son instrumentos fundamentales para respaldar la garantía de este derecho, aunar criterios y entregar lineamientos específicos.

En **Brasil**, la **Resolución N° 1 del Consejo Nacional de Educación** del año 2020 es la normativa que, a nivel nacional, establece los procedimientos para el acceso al sistema educativo público de la población en situación de movilidad, sin discriminación por nacionalidad o situación migratoria. En primer lugar, se destaca como una normativa que recoge en un solo documento las orientaciones para la inclusión educativa de estos grupos. Otro punto valorable es la incorporación del idioma como una variable fundamental de esta inclusión, indicándose que los procesos de evaluación y clasificación para la asignación de cursos se deben realizar en la lengua materna de los/as estudiantes, siendo el sistema educativo responsable de garantizar dicho proceso; además, se establece la enseñanza del portugués

como lengua de acogida. La consideración de estas especificidades dentro de la normativa es especialmente relevante en el actual contexto de movilidad venezolana hacia Brasil.

Cabe señalar que la emisión de la resolución fue motivada principalmente por la acción de la Defensoría Pública de la Unión (DPU), que desde 2018 desarrolló la Misión Pacaraima. Esta iniciativa permitió conocer las problemáticas de las personas en movilidad en contexto de frontera y, particularmente, las barreras de acceso a la educación que afectaban a las familias venezolanas en este territorio, pues los/as profesionales de la DPU acompañaron a estas familias y realizaron un monitoreo del acceso al sistema educativo de dicho municipio.

Este trabajo dio paso a una articulación entre actores vinculados al área educativa y el levantamiento de una petición de la DPU hacia el Consejo Nacional de Educación para construir una estandarización de los procesos que garanticen la inclusión educativa de las personas en situación de movilidad. En este sentido, se resalta el trabajo de la DPU para alertar sobre los obstáculos para el ejercicio del derecho de esta población y poner esta temática en la agenda política, con resultados concretos, como la generación de una resolución de alcance nacional. Desde esta experiencia, se releva la importancia de la presencia de otros organismos del Estado en contextos de frontera, para que se sumen a los esfuerzos de detección y para llevar adelante acciones de protección frente a situaciones de vulneración de derechos.

En esta misma línea, del **Acuerdo Ministerial 25 A de Ecuador**, realizado en 2020, destaca el proceso participativo para su construcción y validación. Por una parte, se generaron instancias dentro del Ministerio de Educación para identificar las necesidades de actualización de la normativa. Por otra, este proceso también contó con la participación de organismos como UNICEF, ACNUR y UNESCO, quienes aportaron recomendaciones específicas respecto a infancia y situaciones de movilidad, además de espacios de formación para funcionarios/as públicos/as. Además, a partir de este acuerdo, se establecen acciones específicas para que las personas migrantes sin documentación de identidad o certificados de estudios previos puedan acceder a la matrícula en el sistema educativo, como el aplicativo en línea para asignación de instituciones educativas.

En **Costa Rica**, se destaca la existencia del **Decreto 40529-MEP del Ministerio de Educación Pública** (MEP) del año 2017, que regula los procesos de matrícula e indica la garantía del derecho a la educación de la población en movilidad, con independencia de sus situaciones migratorias y de la documentación educativa. En complemento, la **Directriz ministerial DM-45-08-2018** del año 2018 establece acciones de integración que los centros educativos deben aplicar para estos/as niños, niñas y adolescentes, entre los que sobresalen la caracterización de las familias y la identificación de necesidades básicas y apoyos psicosociales que requieran.

En esta línea, la creación de la publicación **Población refugiada en el sistema educativo costarricense** del Ministerio de Educación Pública, impulsada en el 2017, se releva como una forma novedosa para informar a los actores educativos sobre los lineamientos normativos y procedimientos para garantizar la educación de la población refugiada, a través de un documento de lenguaje simple y cercano, que unifica tanto la dimensión normativa como operativa, así como la dimensión humana, incorporando testimonios de personas refugiadas. La publicación ha sido utilizada para capacitaciones y asesoramientos de

personas que trabajan en entidades administrativas y educativas. Se trata entonces de una acción concreta para disminuir el desconocimiento sobre la temática, que había sido previamente detectado desde el MEP.

Además de contar con marcos normativos, para efectivizar el derecho a la educación se requieren modificaciones operativas en los sistemas de registro y matrícula de estudiantes, sobre todo para garantizar el acceso de población en situación migratoria irregular y el seguimiento de sus trayectorias. Como buena práctica en este ámbito, se destaca la creación del identificador provisorio escolar (**IPE**) en **Chile**, que se implementa desde 2016 y que ha permitido que miles de niños, niñas y jóvenes logren acceder al sistema de educación chileno en condiciones de mayor igualdad y no discriminación. El Ministerio de Educación (MINEDUC) es quien asigna este número único de identificación, con lo que el / la niño, niña o adolescente es considerado/a estudiante regular¹⁰ del sistema educativo y, por lo tanto, tiene los mismos derechos respecto al acceso a la alimentación escolar, textos escolares, tarjeta nacional estudiantil para el transporte, seguro escolar, entre otros.

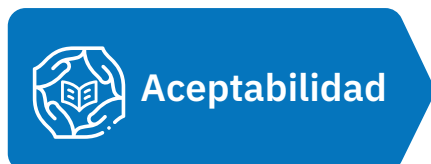
El IPE habilita a la persona para poder participar y postular a una matrícula a través del Sistema de Admisión Escolar virtual, como lo hace cualquier familia chilena. Es importante mencionar que, además, se creó un **identificador provisorio del apoderado (IPA)**, número de registro que le permite al / a la padre, madre o tutor/a legal postular en la plataforma del sistema de admisión y se puede asociar al número IPE del / de la niño, niña o adolescente que esté a su cargo. El MINEDUC cuenta con una red de Oficinas de Atención Ciudadana Ayuda Mineduc, con presencia en todas las regiones del país, y son quienes tienen la competencia para otorgar el IPE, lo cual permite que las personas busquen la atención en el lugar más cercano a su residencia.

En esta misma línea, es relevante considerar los canales de atención y las estrategias de difusión de información dirigidos a las familias en movilidad. En el caso de **México**, a partir del año 2009 se comienzan a implementar las ventanillas de orientación educativa (VOE) a través de la red consular de México en Estados Unidos. Para 2017, gracias a la colaboración de la Secretaría de Educación Pública (SEP), esta estrategia se institucionaliza y, actualmente, se ha implementado en 44 representaciones consulares.

En cuanto a las estrategias que se pueden implementar para abordar las dificultades de acceso, se observa que tienen mayor impacto en la medida en que se institucionalizan y se establecen responsabilidades a otros actores del intersector. Por ejemplo, la actuación conjunta entre la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) y la SEP de México ha logrado entregar orientación educativa a más de 1 millón de personas (SRE-IME, s.f.). Por su parte, según lo dicho por el informante clave del MINEDU de Colombia, la estrategia de búsqueda activa en Bogotá logró la escolarización de 2500 niños, niñas y adolescentes en 2020, de los/as cuales 1800 se vincularon en plena pandemia¹¹.

¹⁰ El IPE no otorga un permiso de residencia al / a la niño, niña o adolescente, quien por lo tanto sigue en situación migratoria irregular hasta que se realicen los trámites correspondientes al sistema de visados vigente. Es un número de identificación válido solo para el sistema educativo. El IPA, por su parte, sirve únicamente para registrarse y realizar el proceso de postulación de matrículas.

¹¹ No se cuenta con la información desagregada por nacionalidad.



No basta sólo con disponer y favorecer el acceso, sino que el Estado debe garantizar la calidad y la pertinencia de la experiencia educativa. Esto significa que las acciones deben estar basadas en los derechos humanos, promoviendo la pertinencia cultural, el valor de la lengua materna y el bienestar socioemocional, para generar así un entorno

seguro y sin hostilidades, que permita el desarrollo integral de cada niño, niña y adolescente.

A partir de ello, el trabajo sobre la dimensión socioemocional de niños, niñas y adolescentes es uno de los elementos indispensables para el aprendizaje de los contenidos educativos en un nuevo entorno, sobre todo cuando en el aula conviven niños y niñas con distintas trayectorias educativas y situaciones de movilidad. En esta línea, es interesante destacar el **Programa Chamitos**, ejecutado desde 2018 por el Colegio Venezuela IED de Bogotá, Colombia, que se encuentra inserto en el barrio Santa Fe, una zona que históricamente ha recibido personas desplazadas e migrantes.

La propuesta de este programa busca generar en toda la comunidad educativa procesos de reflexión crítica y responsabilidad histórica frente a la migración y el desplazamiento forzado a nivel local y global, construyendo vínculos entre los/as estudiantes que han vivido situaciones de movilidad y la comunidad de acogida. Desde la elaboración de narrativas individuales recordando sus historias de movilidad, se transita hacia el ejercicio de cartografías emocionales, las que permiten la construcción de metáforas y el uso de la imagen para la expresión y comunicación.

Ahora bien, un aspecto innovador de este programa es que la dimensión socioemocional es trabajada a través de estrategias pedagógicas; es decir, las experiencias subjetivas de los/as niños, niñas y adolescentes son integradas en instancias donde se abordan contenidos académicos. Dentro del **Programa Chamitos**, el trabajo conjunto entre el equipo de inclusión y los/as docentes de las áreas de Español, Historia, Artes y Ciencias Sociales es fundamental, para desarrollar espacios de aprendizaje donde el abordaje de contenidos se conjugue con las experiencias de los/as niños, niñas y adolescentes.

En **Chile**, la Unidad Educación Para Todos (EPT) del MINEDUC se articuló con el Plan Nacional de Lectura para construir e implementar, desde el año 2018, el **Programa Biblioteca Migrante**, definido como una estrategia pedagógica que permite a los equipos educativos contar con herramientas concretas para trabajar la diversidad, inclusión e interculturalidad en los espacios de aprendizaje, en este caso a través de la dinamización de recursos bibliográficos.

Un elemento destacable de esta iniciativa es el componente de formación docente, donde profesionales con diversos roles en sus escuelas participan de capacitaciones para comprender las metodologías del programa y luego trabajar en su ejecución. En este sentido, Biblioteca Migrante es una propuesta que involucra directamente a los equipos docentes, potenciando su función mediadora del aprendizaje, bajo la perspectiva de que los conocimientos se construyen colectiva y colaborativamente, dando mayor cabida al aprendizaje activo de niños, niñas y adolescentes. Así, la transformación de las prácticas educativas se torna un elemento central para la implementación del programa, siendo su propuesta metodológica una posibilidad para realizar estos cambios.

Tener una educación aceptable implica también generar acciones para que los procesos educativos sean culturalmente apropiados. En un contexto educativo multicultural no basta sólo con el reconocimiento normativo del respeto y la valoración de la diversidad, sino que también es fundamental movilizar este reconocimiento dentro de las instituciones educativas. Bajo esta idea, también es relevante destacar la apuesta de **Biblioteca Migrante** para enriquecer la práctica pedagógica y el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, incorporando las temáticas de inclusión e interculturalidad mediante espacios de encuentro, diálogo y reflexión, y utilizando recursos literarios que permiten cuestionar las dinámicas de exclusión, la construcción de identidades, con para así superar el uso de narrativas asimilacionistas y estereotipadoras.

Considerando que las experiencias de discriminación, racismo y xenofobia son un obstáculo para los procesos educativos de niños, niñas y adolescentes en movilidad, presente en los cuatro países del estudio, es importante destacar la iniciativa **Respiramos inclusión**, implementada por el Ministerio de Educación de Ecuador en alianza con ACNUR desde 2015. La metodología que propone este programa busca que cada institución educativa pueda realizar un diagnóstico para identificar participativamente las situaciones de discriminación y exclusión, a fin de que posteriormente se construya un plan de intervención, que quede plasmado en el código de convivencia escolar. Es de destacar que esta estrategia no es un evento formativo o de sensibilización, sino que contempla un proceso de transformación de la institución educativa, sumando a distintos actores según sus competencias.

Es relevante mencionar que el Ministerio de Educación de Ecuador se encarga de focalizar y seleccionar las localidades y escuelas que participarán, considerando criterios de mayor concentración de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Al mismo tiempo, la estrategia contempla la formación de funcionarios/as del Departamento de Consejería Estudiantil, quienes deben realizar el seguimiento de los planes de intervención de cada escuela. En este sentido, se destaca un elemento de sostenibilidad, pues el programa busca traspasar las herramientas y conocimientos pertinentes para que el sistema educativo se haga cargo de su implementación a futuro.

También en Ecuador, el programa **Sensibilízate, educación es inclusión**, implementado durante el año 2020 por el Ministerio de Educación en alianza con UNESCO y el Consejo Noruego para Refugiados, se destaca como una iniciativa que propone una metodología de capacitación novedosa, que involucra de manera ampliada a los/as funcionarios/as del sistema educativo, a través de un curso que tiene tanto una modalidad autodirigida como tutorizada; este aspecto permite adaptar la metodología a la realidad cotidiana del trabajo de los/as distintos/as funcionarios/as. El curso es una manera de comunicar los lineamientos contenidos en el **Acuerdo ministerial 25-A** a estos/as funcionarios/as, para que la atención a las familias sea oportuna y de calidad.

Por otro lado, la iniciativa **Aula Global**, implementada en **Colombia** por la Fundación Carvajal desde 2017, contempla en una de sus líneas de acción el trabajo directo con docentes a través de la formación y el acompañamiento, específicamente en estrategias metodológicas para el desarrollo de competencias en matemáticas y lenguaje, con la intención de ajustar las prácticas a las particularidades de su estudiantado. Es relevante mencionar que esta estrategia está planteada como un proceso de

intervención con un diseño claro y acotado en cuanto a sus objetivos, etapas y evaluación, generando una oferta atractiva que hace sentido a las escuelas.

Como último elemento a relevar respecto a la aceptabilidad, es relevante mencionar que la diversidad del cuerpo educativo es un factor que se puede gestionar y fomentar desde las políticas públicas, con el fin de que las características de los equipos reflejen la heterogeneidad presente en el territorio en que se insertan (UNESCO, 2020). En este sentido, la inclusión de docentes y facilitadores/as de distintas nacionalidades propicia un ambiente familiar para niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad, permite compartir la experiencia de migración con figuras significativas y promueve el reconocimiento de la propia cultura, así como también las estrategias para adaptarse a un nuevo contexto. Respecto de la experiencia de **Círculos de aprendizaje en Colombia**, implementada por la Fundación Escuela Nueva en alianza con UNICEF desde 2019, las personas entrevistadas refieren que ha tenido un impacto positivo en niños, niñas y adolescentes el hecho de incluir a un/a docente de nacionalidad venezolana en el espacio de transición al sistema educativo colombiano

En el caso de Chile, a través de un procedimiento interno del MINEDUC, se ha habilitado a 3190 docentes de nacionalidad venezolana para el ejercicio de la docencia por un plazo máximo de 5 años, período en que los/as profesionales deben realizar el proceso de convalidación de título a través de las instituciones reconocidas oficialmente. En la misma línea, en México, el **Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM)**, implementado desde la década del noventa por la Secretaría de Relaciones Exteriores y la Secretaría de Educación Pública, gestiona el envío temporal de docentes de nacionalidad mexicana a Estados Unidos, con el fin de apoyar el trabajo en aquellas escuelas donde existe gran porcentaje de estudiantes de origen mexicano. Esta estrategia permite el trabajo sobre la pertinencia cultural de las metodologías y materiales educativos utilizados en esas escuelas, promover el desarrollo de identidades binacionales o múltiples, y así fomentar la permanencia educativa y el desarrollo de trayectorias escolares.

Como se ha tratado en las líneas precedentes, los/as funcionarios/as educativos/as y administrativos/as del sistema cumplen un rol fundamental en la construcción de una educación aceptable para todos/as los/as niños, niñas y adolescentes. Los procesos de formación y acompañamiento docente son una oportunidad para instalar las capacidades en los equipos de las escuelas, asentando nuevas maneras de trabajo y comprensión del proceso educativo con niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Estas estrategias son clave para hacer sostenibles las iniciativas comentadas anteriormente y para lograr instalar las buenas prácticas como parte de la identidad del proyecto educativo de cada escuela.



Adaptabilidad

Para garantizar el derecho a la educación y consolidar los avances en las dimensiones anteriores, los sistemas educativos también deben ser capaces de transformarse de manera permanente, con el fin de que sus estructuras puedan abordar los desafíos sociales de una región convulsionada por la desigualdad y los distintos desplazamientos poblacionales.

Es necesario fortalecer la coordinación y operación entre los distintos niveles del Estado, sumando esfuerzos interinstitucionales que no dependan exclusivamente del sector educativo. Si bien los ministerios de educación y sus entidades regionales y locales son el motor en la inclusión educativa, su efectivización será más robusta en la medida que intervengan junto a otros organismos. En este sentido, destaca el diseño del **Programa Nacional de Educación, Migraciones y Movilidad Humana**, que será implementado prontamente por el Ministerio de Educación de **Argentina**. Uno de sus principales objetivos es propiciar la articulación interministerial e intersectorial para el desarrollo de iniciativas que garanticen el acceso y la permanencia educativa de niños, niñas y adolescentes en movilidad. Considerando que la situación de vulnerabilidad de la infancia y juventud migrante es un fenómeno multidimensional, el programa establece la implementación de servicios complementarios desde el intersector para un abordaje integral.

Asimismo, es interesante mencionar la manera en que México concibe el derecho a la educación, no circunscrito exclusivamente a la soberanía de su territorio, por lo que las instituciones públicas pueden estipular acciones para fomentar el bienestar de sus connacionales que viven en el exterior, como la gestión de acuerdos binacionales en materia de educación. En este ámbito, destaca el **PROBEM** entre México y Estados Unidos, pues la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Relaciones Exteriores de México trabajan de forma complementaria: la primera cumple funciones técnicas en el programa, mientras que la segunda se encarga de su ejecución. De este modo, se destaca la relevancia que pueden tener las instituciones de relaciones exteriores en la garantía del derecho a la educación, movilizando recursos humanos y pedagógicos para el bienestar de la infancia y adolescencia migrante. La institucionalidad educativa logra así ampliar su marco de acción y generar intervenciones pertinentes que abordan la compleja e histórica dinámica migratoria entre ambos países.

Además, el **PROBEM** evidencia la importancia de la generación de acuerdos binacionales para asegurar el acceso, la permanencia y la certificación de estudios de la población que migra y retorna. Este acuerdo binacional tiene un componente operativo, donde se establecen, por ejemplo, canales de atención e información, intercambio de docentes, material educativo con pertinencia cultural y el Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional¹².

Además de las adaptaciones en la coordinación institucional del Estado, el sistema educativo debe ser suficientemente flexible para responder a diversas realidades locales y adaptar sus respuestas para que no haya niño, niña o adolescente que quede en el camino. Respecto de las infancias en situación de movilidad, surgen problemáticas y obstáculos particulares en las zonas fronterizas, así como también en territorios donde confluyen altos índices de pobreza, vulnerabilidad y población desplazada, como es el caso de Colombia.

¹² El Documento de Transferencia del Estudiante Migrante Binacional México-EUA es un documento oficial equivalente a la Boleta de Evaluación de Educación Primaria o Secundaria, que se utiliza en el sistema educativo nacional en México y los Estados Unidos, y por tanto, no requiere ninguna revalidación o legalización, se expide de manera gratuita, está elaborado en inglés y español, utiliza escalas de calificaciones de los países con interpretación o traducción a cada una de ellas (Secretaría de Relaciones Exteriores de México e Instituto de los Mexicanos en el Exterior, s. f.).

El programa **Aula Global** se ha desplegado entre los años 2017 y 2020 en el **Valle del Cauca, Colombia**, con el objetivo de prevenir el abandono escolar temprano; específicamente en zonas donde reside población vulnerable y desplazada de otras regiones del país, y donde se evidencian altos índices de repitencia y deserción escolar. A pesar de no ser un programa focalizado en población en situación de movilidad, una considerable parte de los participantes del programa son estudiantes venezolanos/as. Para la implementación en el año 2020 y con la intención de extenderse al Pacífico colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) estableció los criterios de focalización de las instituciones educativas participantes, generando una alianza estratégica entre la fundación implementadora y el MEN para disminuir la deserción y repitencia de los/as estudiantes en este territorio.

Por otro lado, respecto a buenas prácticas en el contexto específico de situaciones de emergencia y movilidad, también se destaca el programa **Círculos de aprendizaje**, implementado por la Fundación Escuela Nueva Activa junto a UNICEF en **La Guajira, Colombia**. Esta respuesta educativa busca brindar un espacio de aprendizaje en un territorio donde existe alta presencia de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad y una oferta educativa deficitaria. La estrategia se ha instalado, por ejemplo, en aquellos asentamientos donde vive población migrante desescolarizada, para desarrollar acciones que faciliten el tránsito al sistema educativo.

Este programa aborda necesidades socioeducativas particulares de niños, niñas y adolescentes venezolanos/as. Las personas entrevistadas para este estudio destacan que, para transitar a un nuevo espacio educativo, es fundamental el trabajo sobre la dimensión socioemocional y la experiencia de ruptura que implica el desplazamiento. Este programa ha implementado un ambiente de aprendizaje basado en el reconocimiento recíproco y el bienestar sin discriminación, lo cual aumenta la autoestima y genera cierta estabilidad, que facilita el ingreso al aula formal y la adaptación a un nuevo encuadre educativo.

Asimismo, el Director de Educación de la Fundación Carvajal refiere que los/as niños, niñas y adolescentes de nacionalidad venezolana están llegando con un año y medio, o dos años menos de escolaridad, lo que no tiene relación directa con sus capacidades y habilidades, sino que se explica por el impacto que generan las trayectorias de desplazamiento y movilidad. De este modo, los procesos de acompañamiento y nivelación educativa son pertinentes para favorecer la permanencia escolar de estos grupos. La metodología de tutorías personalizadas tiene la ventaja de trabajar contenidos específicos para cada caso, además de generar un vínculo de confianza y seguridad con la figura del / de la tutor/a. Aborda una necesidad específica, al mismo tiempo que se transforma en una experiencia educativa positiva. A su vez, la dinámica de los **Círculos de aprendizaje** permite abordar la educación desde el ámbito relacional, promoviendo las habilidades sociales y una experiencia lúdica compartida.

De este modo, se observa que el carácter flexible de los dispositivos educativos puede configurarse bajo distintas formas, que dependerán del contexto y las necesidades de cada niño, niña y adolescente. Las estrategias alternativas y complementarias pueden generar espacios de tránsito al sistema educativo, así como también mejorar las experiencias de aprendizaje dentro de este.

Un elemento relevante a considerar, con respecto a la coordinación y operación en contextos de movilidad, es la posibilidad de que las instituciones amplíen sus marcos de acción a través del trabajo interinstitucional. En este sentido, el carácter replicable que se quiere relevar en estas líneas tiene relación con coordinarse en torno a un proyecto específico. Programas como el **PROBEM** demuestran que la articulación más provechosa es bajo el alero de un proyecto específico y común, pues solo así se establecen responsabilidades y funciones según sus ámbitos de competencia.



Rendición de cuentas

Para cumplir con el ODS 4 de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es fundamental contar con mecanismos de rendición de cuentas claros, donde se establezcan las responsabilidades recíprocas de cada uno de los actores intervinientes (UNESCO, 2017). Es deber del Estado generar los mecanismos de participación

apropiados para que familias, niños, niñas y adolescentes puedan influir y aportar a la toma de decisiones y al diseño de políticas públicas.

Las **Conferencias Municipales de Políticas para Inmigrantes**, implementadas por el municipio de Sao Paulo en **Brasil** desde 2013, se perfilan como una buena práctica destacada en la región, tanto por su carácter democratizador como por la operativización construida de manera colaborativa y participativa. Las conferencias promueven la participación social y política de la población migrante, generando espacios de diálogo y profundización de los debates entre esta población y la administración pública. Los temas y lineamientos prioritarios son definidos por la población y luego sirven de insumo para la construcción de políticas públicas locales. Se observa que las personas migrantes asumen un rol activo y participan desde la planificación de las conferencias. La segunda conferencia, realizada en 2019, contó con un comité organizador compuesto por 15 representantes del poder público, 15 de la sociedad civil y 17 organizaciones invitadas. Participaron un total de 970 personas de más de 40 nacionalidades.

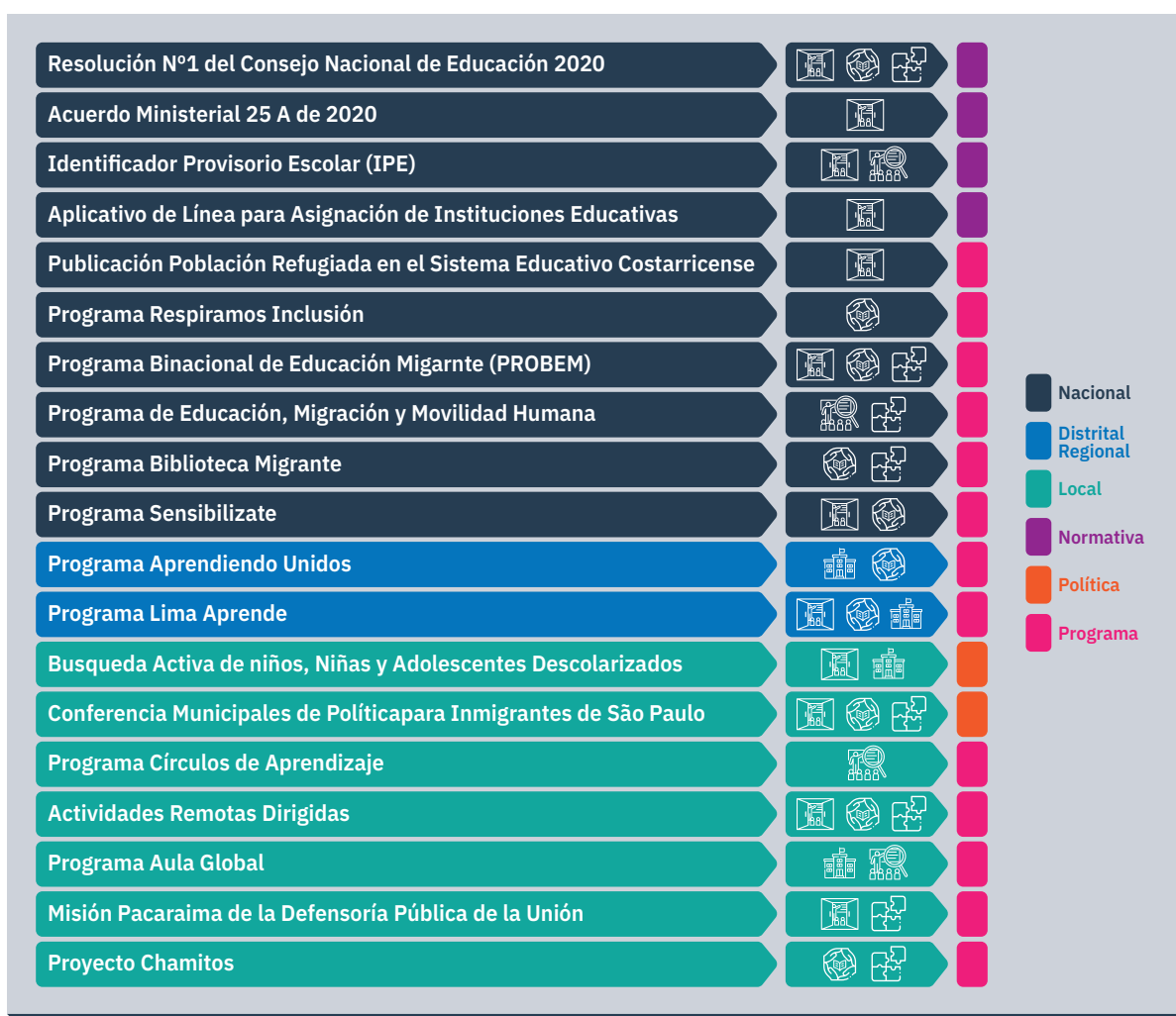
Es importante relevar que las propuestas construidas en la segunda conferencia fueron los insumos principales para la elaboración del I Plan Municipal de Políticas para Inmigrantes 2020-2024. Este plan cuenta con distintos ejes y acciones intersectoriales. En el eje de educación han sido incluidas diez acciones específicas para el acceso a una educación integral, la enseñanza de la lengua portuguesa y el valor de la interculturalidad. Además del valioso componente participativo que tiene el plan, este instrumento permite el monitoreo de las políticas públicas para personas migrantes y el cumplimiento de los servicios públicos para la superación de las distintas barreras y problemáticas identificadas en conjunto.

Otro elemento a destacar es la institucionalidad que ha creado el municipio de Sao Paulo para abordar la temática de movilidad humana. En 2013 se instauró la Coordinación de Políticas para Inmigrantes y Promoción del Trabajo Decente, unidad que depende de la Secretaría Municipal de Derechos Humanos y Ciudadanía. En 2016 se instituyó la Política Municipal para la Población Inmigrante, que tiene como objetivos garantizar el acceso de la población migrante a los derechos sociales y servicios públicos, promover el respeto por la diversidad y la interculturalidad, impedir vulneraciones de derechos humanos, fomentar la participación social y desarrollar acciones coordinadas con la sociedad civil. Como parte relevante de esta política, se creó el órgano consultivo del Consejo Municipal de Inmigrantes, cuyo objetivo es participar en la formulación, implementación, seguimiento y evaluación de esta política.

De este modo, se observa que las conferencias tienen valor en sí mismas como instancias relevantes para el diálogo y la participación, pero su amplio potencial se materializa a través de las instituciones competentes o en la institucionalización de nuevas estrategias y unidades organizativas. Desde esta política municipal, se destaca que los consejos consultivos son altamente replicables y resultan instancias de especial relevancia para el monitoreo de políticas públicas dirigidas a personas migrantes.






Además, el hecho de que la Coordinación de Políticas para Inmigrantes y Promoción del Trabajo Decente dependa de la Secretaría de Derechos Humanos le da un cariz distinto, en cuanto a un relato público de obligaciones y garantías de estos derechos para todas las personas. En este sentido, el rol de organismos públicos de derechos humanos se vuelve fundamental, como lo evidenció también la **Misión Pacaraima de la Defensoría de la Unión**.

Figura 7. Cuadro resumen de buenas prácticas para la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad



Este cuadro resumen permite visualizar las distintas buenas prácticas analizadas en este capítulo, organizadas de acuerdo a su nivel de implementación (nacional, distrital/regional o local) e identificando el tipo de estrategia (normativa, política o programa). Además, a través de los íconos, se indica cuáles son las dimensiones del derecho a la educación que aborda cada buena práctica.

Figura 8. Cuadro resumen de obstáculos para la inclusión educativa y buenas prácticas

	Obstáculo	Buena Práctica
	Insuficiente infraestructura y equipamiento educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Programa Lima Aprende • Programa Aprendiendo Unidos • Actividades remotas Dirigidas
	Insuficientes vacantes escolares para cubrir la demanda	
	Limitada dotación de equipos educativos para las necesidades educativas de niños niñas y adolescentes migrantes	
	Brecha digital: baja cobertura y calidad de internet y limitado acceso a dispositivos	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución N°1 del Consejo Nacional de Educación 2020 • Misión Pacaraima • Acuerdo Ministerial 25 A de 2020 • Aplicativo en línea para asignación de instituciones educativas • Publicación Población Refugiada en el Sistema Educativo Costarricense
	Dificultades en la implementación de los cambios normativos que garantizan el acceso a dispositivos	
	Pocas estrategias públicas para informar sobre el derecho a la educación a las familias en movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Busqueda Activa de Niños, Niñas y Adolescentes Desescolarizados • Programa Lima Aprende • Programa Sensibilízate • Programa Respiremos Inclusión • Programa Biblioteca Migrante • Programa Aula Global
	Necesidad de fortalecer dispositivos de intervención psicosocial que aborden el impacto socioemocional generado por las distintas trayectorias de movilidad	
	Discriminación, racismo y xenofobia hacia la población venezolana, tanto en el territorio como las instituciones educativas	
	Exceso oferta formativa estatal dirigida a docentes para el trabajo con estudiantes en situación de movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de educación, migración y movilidad humana • Programa Binacional de Educación Migrante (PROBEM) • Proyecto Chamitos
	Necesidad de fortalecer la coordinación y operación entre los distintos niveles del estado	
	Exceso desarrollo de adaptaciones curriculares con relación a niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificador provisorio escolar (IPE) • Conferencias Municipales de Política para Inmigrantes de São Paulo
	Dificultades para el registro de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad y el monitoreo de sus trayectorias educativas	
	Necesidad de promover la participación de las familias en las comunidades educativas	

Este cuadro resumen permite visualizar las buenas prácticas analizadas anteriormente en vinculación a los obstáculos identificados en los cuatro países principales de este estudio, dando cuenta de que estas buenas prácticas contribuyen, en alguna medida, a superar las barreras que actualmente existen para garantizar el derecho a la educación de la población en movilidad.



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
• IIPE-UNESCO Buenos Aires
• Oficina para América Latina



Imagen: ONU Brasil.

CAPÍTULO 5 RECOMENDACIONES Y REFLEXIONES FINALES

En los capítulos anteriores se ha profundizado en el dinámico contexto de movilidad que se vive en la región, sumado a los efectos de la pandemia en la población migrante y desplazada, y en el ámbito educativo. También se han relevado aquellos obstáculos que dificultan la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú y se han destacado iniciativas de varios países de la región para garantizar el derecho a la educación de estos grupos, atendiendo a las cinco dimensiones del derecho a la educación. Así, se han mostrado significativos avances a nivel nacional y también local, donde desde sus propios contextos generan respuestas atinentes a su realidad y a la urgencia del fenómeno de movilidad actual.





No obstante, pese a estos avances, aún persisten grandes desafíos para que los sistemas educativos de la región sean inclusivos y garanticen el derecho educativo en plenitud para toda la población, y que las situaciones de movilidad no sean un factor para excluirlos de este derecho. Los avances relevados en este estudio dan cuenta de la necesidad de encaminar las buenas prácticas, para que se consoliden, fortalezcan y no queden solo como experiencias puntuales; también permiten visualizar iniciativas que pueden inspirar a otros contextos.

Tomando en consideración estos elementos, en este capítulo se exponen recomendaciones dirigidas a los/as referentes educativos/as de Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, a fin de fortalecer e incentivar la generación de políticas que garanticen el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Las recomendaciones se dirigen hacia la construcción de acciones en el inmediato y mediano plazo, así como al señalamiento de desafíos que deben ser abordados con miradas a largo plazo. A su vez, son recomendaciones que, en la lógica de este estudio, entregan elementos para avanzar hacia la inclusión considerando las cinco dimensiones del derecho a la educación.

Previo a presentarlas, es relevante mencionar que se trata de recomendaciones generales, por tanto, requieren ser analizadas y profundizadas por cada país en relación con sus avances y desafíos propios, ya que la mirada contextualizada es fundamental en el diseño, la planificación y ejecución de cualquier política educativa.

Recomendaciones inmediatas

El dinamismo y la gravedad de algunas situaciones de movilidad requiere de respuestas rápidas y urgentes, sin perder de vista la pertinencia, viabilidad y organización de éstas. Considerando los efectos de la pandemia y la crisis humanitaria venezolana, se recomiendan las siguientes acciones inmediatas.

-  Establecer **estrategias de búsqueda activa permanente** de niños, niñas y adolescentes en movilidad que están fuera de los sistemas educativos, con el fin de caracterizar de manera continua a esta población e identificar sus necesidades educativas. Las secretarías de educación distritales o regionales deben generar la capacidad técnica y profesional para implementar estas estrategias, así como las alianzas de colaboración interinstitucional pertinentes para abarcar las particularidades territoriales. Como demuestra la experiencia de Bogotá, se debe contemplar el cruce de distintas bases de datos para priorizar los territorios de búsqueda, pero también acciones concretas, como el contacto directo con las familias mediante jornadas locales de atención y recorridos barriales casa a casa.
-  **Disponibilizar espacios de educación alternativa** para favorecer la inclusión de aquellos/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad que, por diversas circunstancias, precisan estrategias más flexibles. La existencia de estos espacios es especialmente relevante en el escenario actual de desplazamientos masivos y de pandemia. Este tipo de actuaciones permiten, por un lado, mantener vinculados a niños, niñas y adolescentes y, por otro, establecer espacios educativos transitorios hasta que puedan integrarse en el sistema educativo formal. La experiencia de los Círculos de aprendizaje en Colombia demuestra la articulación virtuosa entre la creación de espacios transitorios y la coordinación con las escuelas para abrir las vacantes necesarias.
-  **Reforzar los sistemas de protección social** para apoyar a las poblaciones más vulnerables, siendo la población en situación de movilidad un grupo prioritario (CEPAL, 2020; BID, 2020). Se recomienda realizar las modificaciones normativas pertinentes para ampliar la cobertura de los programas de protección social a las personas en situación migratoria irregular. Se deben considerar programas de transferencia monetaria directa para las familias en mayor situación de vulnerabilidad, considerando las precariedades particulares experimentadas en frontera como en los barrios vulnerables de las urbes.
-  **Ampliar la cobertura de los planes de alimentación escolar, transporte, textos y materiales escolares**, con el objetivo de asegurar las condiciones mínimas para la escolaridad de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Asimismo, desde el nivel nacional ministerial, realizar las modificaciones normativas e instructivos para eliminar las barreras materiales para el acceso, como la exigencia del uniforme escolar.

E **Garantizar la permanencia educativa en un contexto de reapertura y semipresencialidad de los sistemas educativos.** Por un lado, formular estrategias de seguimiento del alumnado que ya está matriculado, tanto a través de medios digitales como de estrategias puerta a puerta, para reducir los riesgos de desvinculación escolar. Por otro lado, asegurar la disponibilidad de los recursos que permiten la educación a distancia, como la entrega de dispositivos electrónicos, de conectividad y de materiales educativos impresos. Es deber de los Estados exigir a las empresas de telecomunicaciones que aseguren las condiciones de conexión en aquellos territorios donde se requiere, además, de movilizar y coordinar los esfuerzos privados para donaciones masivas de dispositivos.

Es importante precisar que las estrategias para la disponibilidad de recursos educativos deben ser pensadas de acuerdo a las realidades locales. En contextos de frontera o de ruralidad, donde la conectividad a medios digitales o la lejanía de los servicios educativos puede ser una dificultad, se recomienda que las entidades educativas locales y las escuelas realicen acciones de contacto directo con las familias, para la entrega permanente de recursos educativos físicos y la provisión de una oferta programática apropiada, como las escuelas móviles.

F Se requiere **fortalecer el rol activo del Estado en torno a la respuesta a las situaciones de riesgo y emergencia humanitaria**, ya que tiene las competencias de gestión necesarias para coordinar a los distintos actores que intervienen en los ámbitos de infancia, educación y movilidad humana, para así evitar la duplicidad de esfuerzos y estrategias. Un rol activo también tiene relación con poner a disposición los instrumentos y criterios para focalizar de mejor manera las acciones, para que logren de este modo llegar a las poblaciones más vulnerables y excluidas. Esto permite que los actores intervinientes trabajen bajo un mismo objetivo de inclusión educativa (UNESCO, 2020).

Recomendaciones a mediano plazo

A **Avanzar con estrategias que amplíen vacantes e infraestructura.** La experiencia de Lima aprende en Perú entrega algunos elementos importantes para pensar estrategias de disponibilidad de vacantes y mejora de infraestructura: diagnosticar el estado de la red de educación pública y la subutilización de espacios y recursos; identificar territorios con mayor población de niños, niñas y adolescentes en movilidad desescolarizados/as; focalizar el financiamiento en aquellas instituciones educativas que cuenten con las condiciones operativas y que se encuentren en dichos territorios. La disponibilidad no depende necesariamente del nivel central del Estado.

B Se recomienda que **las estrategias de disponibilidad vayan de la mano con acciones para informar a las familias extranjeras** sobre la existencia de cupos y los procesos de matrícula. La sola ampliación de cobertura no tendrá los efectos esperados si la información no es directamente transmitida a la población objetivo. Por ello es fundamental **fortalecer las estrategias de información y atención dirigidas a las familias en situación de movilidad**, con miras hacia la diversificación de los canales y mecanismos, hacerlos más próximos y accesibles.

En este sentido, es clave promover la generación de acciones territoriales y directas, como los recorridos barriales y módulos de atención móvil.

- C** **Fomentar la creación o fortalecer los espacios de educación alternativa existentes** como parte de una oferta educativa para niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad que requieren de un modelo flexible. La existencia de estas estrategias no puede ser únicamente pensada como una solución ante situaciones de emergencia, sino también como una forma de disponibilizar modelos educativos que respondan a las necesidades de todos/as los/as niños, niñas y adolescentes, y a las realidades sociales de los territorios. En lugares donde ha confluído una gran cantidad de población en movilidad, y donde la capacidad de matrícula de su sistema educativo es insuficiente para asumir de manera oportuna esta nueva demanda, los espacios de educación alternativa son fundamentales para dar continuidad a los procesos educativos de estos grupos, de manera transitoria.
- D** La crisis humanitaria de Venezuela y los enormes efectos sociales, económicos y sanitarios de la pandemia hacen cada vez más evidente la necesidad de contemplar un enfoque del riesgo dentro de los sistemas educativos. En esta línea, se recomienda que, **a nivel regional y local, la planificación educativa incorpore la gestión del riesgo ante situaciones de emergencia o crisis prolongadas, como un eje de trabajo constante.** Esto permite insertar dentro de la planificación las variables de movilidad humana y mejorar la capacidad de respuesta ante dichas circunstancias.
- E** Para asegurar que el acceso escolar sea equitativo y sin discriminaciones, se recomienda que en niveles centrales, regionales y locales se **generen espacios de revisión y análisis de los marcos normativos educativos para realizar los ajustes y las actualizaciones necesarias.** Dada la diversidad de situaciones posibles y el dinamismo de los procesos de movilidad humana, es fundamental la revisión constante de las normativas sobre acceso, permanencia y culminación de los estudios, a fin de actuar a tiempo sobre los posibles vacíos, imprecisiones o barreras. En la misma línea, se sugiere que estos **marcos normativos nacionales sean operativizados a través de instrumentos técnico-administrativos regionales, distritales o municipales,** según sea el caso.
- F** Para disminuir la discrecionalidad de los/as funcionarios/as en la actuación frente a los procesos de acceso al sistema educativo de estos/as niños, niñas y adolescentes, se recomienda **fortalecer los mecanismos de entrega de información y de capacitaciones sobre las normativas y procedimientos vigentes.** Por una parte, es pertinente que las entidades educativas regionales o locales generen ciclos de capacitación permanente a todos los actores involucrados en la atención de personas y en la ejecución directa de los procesos de matrícula, convalidación y validación de estudios. Iniciativas como la publicación Población refugiada en el sistema educativo costarricense o el curso Sensibilízate, educación es inclusión, en Ecuador, son mecanismos concretos para transmitir información específica a estos/as funcionarios/as. Por otra parte, se recomienda que en las plataformas virtuales de las entidades educativas centrales, regionales y locales se dispongan secciones dedicadas al derecho a la educación para población en situación de movilidad, a fin de agrupar toda la información de interés para funcionarios/as y

también para las familias. Allí se deben visibilizar los canales de atención, las rutas de matrícula y sus procesos asociados, marcos normativos que respaldan este derecho, políticas o programas disponibles, entre otros insumos.

- G** En términos de *aceptabilidad*, es indispensable fortalecer la formación de los equipos educativos, haciendo de la inclusión un eje central de toda intervención. En cuanto a la formación continua, se recomienda la **elaboración de programas de formación y capacitación que superen la perspectiva de sensibilización y apuesten por la generación de capacidades en temáticas concretas, como la adecuación curricular, los métodos pedagógicos y material didáctico, la educación antirracista, la educación con perspectiva de género, entre otras**. Es importante precisar que este tipo de programas debe trascender la lógica de espacios puntuales, y transformarse en procesos planificados que permeen la totalidad del sistema educativo, con objetivos y temporalidades claras. Además de traspasar contenidos, son instancias valiosas para promover la reflexión crítica conjunta entre sus participantes.
- H** Se recomienda que, dentro de la conformación de equipos educativos, se considere la **incorporación de personas que representen la heterogeneidad del territorio**. Específicamente, se sugiere que los ministerios de educación generen mecanismos para facilitar la contratación de personal técnico y profesional del área educativa de nacionalidad venezolana.
- I** En términos de aceptabilidad, se han presentado distintos enfoques y metodologías para abordar la dimensión socioemocional de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. **Se recomienda diseñar estrategias que conjuguen esta dimensión con el trabajo de contenidos específicos del currículo**, atendiendo a la particularidad del estudiantado y el territorio donde se inserta la escuela.
- J** Se recomienda **abordar de manera urgente los estereotipos sexualizados hacia niñas y adolescentes de nacionalidad venezolana dentro de la escuela**. Implementar códigos de convivencia que contemplen acciones específicas de prevención y reacción frente a las situaciones de discriminación y racismo, además de asegurar rutas de atención para las víctimas de estas situaciones. Si las escuelas no cuentan con la capacidad profesional o técnica para realizar este trabajo, los procesos de intervención como Respiramos inclusión en Ecuador o los equipos itinerantes de convivencia del programa Lima aprende en Perú son estrategias concretas que permiten planificar estas iniciativas de manera pertinente.
- K** Dadas las dificultades de la población venezolana para contar documentación de estudios apostillada, **se recomienda que a nivel ministerial se establezcan lineamientos para estandarizar la forma en que se organizan y aplican los procesos de validación de estudios**. Estos lineamientos permitirán establecer criterios mínimos comunes que resguarden, en primer lugar, el bienestar de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad. Los criterios deben contemplar no solo la edad cronológica, sino también la construcción de evaluaciones en función de competencias y no de contenidos, además de considerar las diferencias curriculares entre los países para construir evaluaciones pertinentes a la realidad de esta población. En este sentido,

la organización y colaboración a través del Convenio Andrés Bello es una instancia que puede aportar a la consecución de estos fines, siendo la tabla de equivalencia un instrumento de gran utilidad para el diseño de pruebas de admisión en los países signatarios; o bien flexibilizar su contenido para asumir los desafíos que presentan las diversas situaciones de movilidad en la región.

L Siendo la adaptabilidad un elemento clave para la construcción de espacios educativos inclusivos, **se recomienda a los ministerios equilibrar la disposición de lineamientos y criterios desde el nivel central y, a la vez, posibilitar espacios de autonomía de las escuelas.** Esto permitiría la adecuación de las prácticas educativas y pedagógicas con un encuadre nacional, pero diseñadas desde la particularidad territorial y de la composición de su alumnado. A nivel de ministerios o secretarías distritales, generar la capacidad técnica para acompañar y evaluar las adaptaciones educativas implementadas en las distintas escuelas, con el fin de identificar aquellas buenas prácticas que son posibles de replicar e instituir en otros territorios.

M A nivel local, se recomienda **incentivar la implementación de proyectos de escuela inclusiva a través de la dotación de recursos, la capacitación de los equipos educativos y la participación de estudiantes y familias.** Esto permitirá mejorar sus funcionamientos y construirse como espacios educativos seguros, integradores y respetuosos para toda la comunidad educativa.

N A nivel de las escuelas, es fundamental **generar mecanismos de participación apropiados a la realidad de las familias en situación de movilidad,** siendo fundamental su presencia para la construcción de los códigos de convivencia. A nivel de los municipios, se recomienda generar los marcos normativos y actuaciones correspondientes para instituir consejos consultivos locales que aborden temáticas específicas de movilidad y garantía de derechos.

O A nivel de Secretarías distritales o regionales, **se recomienda generar la información y capacidad técnica para incluir metas e indicadores de inclusión educativa** de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad en los planes de desarrollo local o planes educativos locales.

Desafíos y recomendaciones a largo plazo

Finalmente, se presentan elementos que son trascendentales para consolidar el ejercicio del derecho a la educación de la población en movilidad de manera plena, y que actualmente representan desafíos para ser abordados en el largo plazo por los cuatro países del estudio.

Formación inicial de docentes

Independiente de fortalecer las capacitaciones continuas de los/as profesionales del área educativa, se hace cada vez más necesaria la transformación de la formación inicial docente, de la mano de la construcción de sistemas educativos inclusivos en la región (UNESCO, 2020). Siendo los/as docentes una parte clave de este engranaje, es importante garantizar una formación inicial de calidad, alineada con los objetivos educativos que persiguen los países y con las necesidades sociales de sus contextos.

La presencia de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad dentro de los sistemas educativos de estos cuatro países presiona la generación de cambios que ya eran necesarios. La incorporación de los enfoques de inclusión e interculturalidad como parte de su formación obligatoria es central para propiciar en estos/as profesionales mayores capacidades para trabajar con niños, niñas y adolescentes de distintas edades, multilingües y con trayectorias educativas diversas (UNESCO, 2020). Esto requiere de una colaboración entre los ministerios de educación y las instituciones de educación superior, para establecer procesos de revisión de los programas de docencia y pedagogía, y transitar hacia la incorporación de dichos enfoques bajo criterios mínimos de calidad.

Recolección de datos para una caracterización pertinente

La caracterización de los/as niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad y sus familias es un elemento trascendental para el diseño de políticas públicas basadas en evidencia y a largo plazo. Se requiere mejorar los sistemas de información y seguimiento para el registro, el rendimiento y la permanencia educativa. Asimismo, tener mecanismos para generar evidencia con datos fiables, pertinentes y oportunos, con los que se pueda identificar dónde están los vacíos y las fortalezas, así como las buenas prácticas y lecciones aprendidas para la toma de decisiones en la respuesta inmediata y la planificación educativa. Es relevante disponibilizar información pública comprensible a disposición de sectores interesados y público en general.

Por un lado, se recomienda que se asigne un número único para los/as niños, niñas y adolescentes en situación migratoria irregular, pues la duplicidad de casos dificulta el seguimiento de sus trayectorias educativas. Por otro lado, se recomienda que los sistemas de registro incluyan la variable “país de origen” y “nacionalidad”, para visibilizar de mejor manera la heterogeneidad presente en el sistema educativo. De igual manera, se recomienda incluir módulos de preguntas específicas en cuanto a la realidad sociofamiliar de estos/as niños, niñas y adolescente (por ejemplo, lengua materna o lengua de comunicación en el hogar), incluyendo la variable de la nacionalidad de los progenitores/as.

Este último punto es relevante en términos de inclusión educativa a largo plazo, pues el sistema educativo de cada país debe contar con la información necesaria para visibilizar la experiencia educativa de niños, niñas y adolescente nacionales pero de origen familiar extranjero¹⁴, pues algunos estudios develan la inequidad en las trayectorias educativas de estas personas y presencia de fenómenos como la asimilación segmentada (Waters, Tran, Kasinitz y Mollenkopf, 2014; Alba, 2005) o la emergencia de minorías involuntarias (Abajo y Carrasco, 2011).

Migración pendular y familias transnacionales

Las dinámicas fronterizas se han vuelto aún más complejas y peligrosas para niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad, quienes han visto interrumpido sus procesos educativos por el cierre de fronteras en el actual contexto de crisis sanitaria. La experiencia de las actividades remotas dirigidas en Pacaraima (Brasil) y Santa Elena (Venezuela) devela que el compromiso por el derecho a la educación requiere de importantes esfuerzos comunitarios, así como también de la construcción de acuerdos binacionales que permitan el diseño de acciones

¹⁴ De manera imprecisa, a estas personas se las categoriza como migrantes de segunda generación.

pendulares. En este sentido, se recomienda que, en las zonas fronterizas afectadas por el flujo mixto venezolano, se establezcan acuerdos para que niños, niñas y adolescentes puedan transitar de manera segura para asistir a la escuela (como el caso del Corredor Humanitario Escolar entre Colombia y Venezuela para niños, niñas y adolescentes que estudian en municipios de Norte de Santander), o bien acuerdos que permitan el ingreso de materiales educativos y de asistencia en momentos de cierre de fronteras.

La movilidad posibilita la existencia de familias transnacionales y es una realidad que debe ser visibilizada por parte del Estado y sus sistemas educativos, por lo que debe asumirse el desafío de contemplar acciones específicas que permitan la garantía del derecho a la educación para estos/as niños, niñas y adolescentes.

Niños, niñas y adolescente en situación de movilidad y su situación migratoria

Como se ha mencionado anteriormente, si bien los sistemas educativos han realizado importantes modificaciones normativas y técnicas para garantizar el acceso al derecho a la educación, la situación migratoria de niños, niñas y adolescentes en movilidad sigue siendo una barrera para su pleno desarrollo en las sociedades de destino. Cuando una persona se encuentra en situación migratoria irregular, se le dificulta el goce de derechos y se expone a distintas vulneraciones, por lo que los Estados deben concebir que, en el caso de la infancia, la regularización migratoria es un factor protector y debe primar el principio del interés superior del niño. En este sentido, se deben generar y promover mecanismos de regularización migratoria para niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad, otorgando permisos de residencia que no dependan de la situación socioeconómica ni migratoria de sus padres, madres o tutores/as legales ¹⁵.

Los mecanismos de regularización deben diseñarse con miradas a largo plazo, pues el Estado debe ser capaz de proyectar qué pasa con la persona al cumplir la mayoría de edad, buscando los mecanismos que aseguren la continuidad de su trayectoria educativa o bien el ingreso al mercado laboral en igualdad de condiciones. De poco servirán los esfuerzos para garantizar el derecho a la educación, si estas personas son condenadas a la exclusión al cumplir la mayoría de edad.

En esta línea, es relevante mencionar que en Colombia se creó el Estatuto de Protección Temporal para Migrantes, un mecanismo jurídico complementario al régimen de protección internacional, que busca brindar protección en consideración de la situación de vulnerabilidad en que se encuentran miles de personas venezolanas en el país. Este instrumento otorga un Permiso de Protección Temporal de diez años de duración, con el que la persona podrá realizar cualquier actividad lícita y acreditar el tiempo de permanencia en el país para acceder a una visa como residente en el régimen migratorio ordinario (Migración Colombia, 2020). Es un hecho sin precedentes en la región, por lo que será una valiosa experiencia a revisar y analizar cuando comience su implementación en mayo de 2021.

¹⁵ A este respecto es relevante conocer la experiencia del programa Chile te recibe en 2017. Se creó una visa temporaria para niños, niñas y adolescentes extranjeros/as con independencia de la situación migratoria y económica de su padre o madre. Se implementó un plan de regularización especial para niños, niñas y adolescentes extranjeros/as, con el apoyo de las escuelas, municipios y la Subsecretaría del Interior.

Reflexiones finales

El estudio ha tenido como propósito identificar y profundizar en buenas prácticas implementadas en la región que favorecen la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad, y generar recomendaciones para la generación políticas en esta línea, desde un marco analítico basado en el derecho fundamental a la educación. Además de identificar los obstáculos que se presentan en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú, parte fundamental de este estudio ha comprendido la visibilización de acciones y estrategias que surgen en estos y otros países de la región, a fin de reconocer los esfuerzos llevados a cabo por los Estados y otras instituciones que abordan temáticas de infancia, educación y movilidad humana.

En el complejo escenario actual, marcado por el sostenido flujo migratorio mixto venezolano y la crisis sanitaria por la pandemia de COVID-19, es necesario destacar el esfuerzo y compromiso cotidiano de los actores locales para la garantía del derecho a la educación. Gran parte de las buenas prácticas seleccionadas relevan el rol clave de instituciones educativas locales, escuelas y equipos educativos, pues es en el territorio donde se efectiviza finalmente el derecho a la educación y desde donde surgen soluciones innovadoras. Es importante que el Estado pueda visibilizar y reconocer estos esfuerzos, generando marcos normativos y administrativos, así como políticas que permitan su sostenibilidad y replicabilidad.

Tomando en cuenta el ejercicio analítico propuesto por este estudio en base a las dimensiones del derecho a la educación, es posible pensar en el diseño de acciones que aborden la inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad desde distintas dimensiones que se interrelacionan. Acciones que intervengan sobre la disponibilidad, aprovecharán todo su potencial si están vinculadas a estrategias que aborden la accesibilidad. Para que las estrategias de aceptabilidad sean sostenibles en el tiempo, necesariamente deben considerar transformaciones desde la adaptabilidad.

Retomando el ODS 4 y el compromiso de los países de la región de construir sistemas educativos que brinden oportunidades de aprendizaje y desarrollo a todas las personas, los Estados e instituciones educativas deben hacer de la inclusión una tarea fundamental, con especial atención a los grupos de mayor riesgo de exclusión, como las personas en situación de movilidad. Este estudio ha buscado contribuir a la reflexión y elaboración de estrategias que avancen en este camino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACNUR. (2020).** Tendencias globales. Desplazamientos forzados en 2019. Copenhague, Dinamarca: ACNUR. Recuperado de <https://www.acnur.org/Seeaf5664.pdf>
- ACNUR-Opción Legal. (2018).** Caracterización de la población proveniente de Venezuela en Colombia. Recuperado de <https://www.refworld.org/es/pdfid/5ac7f0534.pdf>
- Ainscow, M. y Echeita, G. (2011).** La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Tejuelo. Revista didáctica de la Lengua y la Literatura, 12, 26-46. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661330/educacion_echeita_TEJUELO_2011.pdf?sequence=1
- Abajo, E. y Carrasco, S. (2011).** La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. Reserca, 11, 71-92. Recuperado de <https://aulainter-cultural.org/2008/10/13/la-situacion-escolar-del-alumnado-de-minorias-etnicas-el-modelo-explicativo-ecologico-cultural-de-john-ogbu/>
- Alba, R. (2005)** Bright vs. blurred boundaries: Second-generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. Ethnic and Racial Studies, 28(1), 20-49. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/0141987042000280003>
- Banco Mundial. (2019).** Una oportunidad para todos. Los Migrantes y refugiados venezolanos y el desarrollo del Perú. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/32816/143724.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- BID. (2020).** Políticas sociales en respuesta al Coronavirus. La migración en América Latina y El Caribe ante el impacto del Coronavirus. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-migracion-en-America-Latina-y-el-Caribe-ante-el-impacto-del-Coronavirus.pdf>
- Blouin, C. (Coord.) (2019).** Estudio sobre el perfil socio económico de la población venezolana y sus comunidades de acogida: una mirada hacia la inclusión. Lima, Perú: Instituto de Democracia y Derechos Humanos de la Pontificia Universidad Católica del Perú y PADF. Recuperado de https://idehpucp.pucp.edu.pe/lista_publicaciones/estudio-sobre-el-perfil-socio-economico-de-la-poblacion-venezolana-y-sus-comunidades-de-acogida-una-mirada-hacia-la-inclusion-2/
- CDESC. (1999).** Observación general N° 13: El derecho a la educación, 8 diciembre 1999, E/C.12/1999/10. Recuperado de <https://www.right-to-education.org/es/resource/observaciones-generales-13-el-derecho-la-educaci-n-art-culo-13>
- CEPAL. (2020a).** El desafío social en tiempos del COVID-19. Informe especial COVID-19 N° 3. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45527-desafio-social-tiempos-covid-19>
- CEPAL. (2020b).** Los efectos del COVID-19: una oportunidad para reafirmar la centralidad de los derechos humanos de las personas migrantes en el desarrollo sostenible. Informes COVID-19. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46353-efectos-covid-19-oportunidad-reafirmar-la-centralidad-derechos-humanos-personas>
- CEPAL/UNESCO. (2020).** La educación en tiempos de la pandemia COVID-19. Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Child Resilience Alliance y UNICEF. (2020).** Impacto del flujo migratorio de NNA venezolanos en el sistema educativo colombiano. Respuesta actual y recomendaciones. Recuperado de <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/75762>
- CLADE. (2015).** Educación para todas y todos en América Latina y el Caribe. São Paulo, Brasil: CLADE. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Educaci%C3%B3n-para-Todos-y-Todos-en-Am%C3%A9rica-Latina-y-el-Caribe.pdf>
- Del Castillo, C., Díaz, M., López, P. y Toro M. (2020).** Análisis situacional de la primera infancia refugiada y migrante venezolana en Colombia. Bogotá, Colombia: Bases Sólidas. Recuperado de <https://data2.unhcr.org/en/documents/details/76735>
- International Telecommunication Union [ITU]. (2021).** ITU ICT-Eye: Percentage of households with computer. Consultado el 3 de marzo de 2021 en www.itu.int/net4/itu-d/icteye#/
- International Telecommunication Union [ITU] (2021).** ITU ICT-Eye: Percentage of households with internet. Consultado el 3 de marzo de 2021 en www.itu.int/net4/itu-d/icteye#/
- IPE-UNESCO. (2020).** Documento de trabajo Proyecto de investigación: Obstáculos a la escolarización de migrantes indocumentados en cuatro países de América Latina: Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO, Oficina para América Latina.
- Herrera, G. (Ed.). (2020).** Voces y experiencias de la niñez y adolescencia venezolana migrante en Brasil, Colombia, Ecuador y Perú. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/01/Informe_CLACSO_UNICEF_web_simple-pag.pdf
- Herrera, G., y Cabezas, G. (2019).** Ecuador: De la recepción a la disuasión. Políticas frente a la población venezolana y experiencia migratoria 2015-2018. En L. Gandini, F. Lozano y V. Prieto (Eds.), Crisis y migración de población venezolana. Entre la desprotección y la seguridad jurídica en Latinoamérica. (123-156). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7587138>
- INEI-OIM. (2018).** Perú: Estadísticas de la emigración internacional de peruanos e inmigración de extranjeros, 1990-2017. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1549/libro.pdf
- Migración Colombia. (2020).** Distribución Venezolanos en Colombia corte a 30 de Octubre. Recuperado de <https://www.migracioncolombia.gov.co/infogafias/distribucion-venezolanos-en-colombia-corte-a-30-de-octubre>

Migración Colombia. (2020). ABC del Estatuto temporal para migrantes. Recuperado de <https://www.migracioncolombia.gov.co/infografias/abc-estatuto-temporal-de-proteccion-migrantes-venezolanos>

Ministerio Nacional de Educación de Colombia y Ministerio de Relaciones Exteriores. (2018). Circular conjunta N° 016. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-368675_recurso_1.pdf

OBMIGRA. (2019). Relatório Conjuntural: tendências da imigração e refúgio no Brasil. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF, Brasil: OBMigra. Recuperado de https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/Coyuntural_esp.pdf

Observatorio de Desplazamiento Interno. (2020). Informe mundial sobre desplazamiento interno. Ginebra, Suiza: IDMC. Recuperado de <https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2020/spanish.html#:~:text=El%20Informe%20mundial%20sobre%20desplazamiento,en%20145%20pa%C3%ADses%20y%20territorios.>

OCHA. (2019). Triple afectación: conflicto armado, desastres naturales y refugiados y migrantes Colombia. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/190509_infografia_doble_y_triple_afectacion_vf-2.pdf

OCHA. (2018). Informe de la situación humanitaria de los migrantes venezolanos en tránsito peatonal en Norte de Santander. Recuperado de <https://www.humanitarianresponse.info/es/operations/colombia/document/colombia-flash-update-no1-desplazamiento-masivo-ábrego-y-la-playa-de>

OIM. (2019a). Informe sobre las migraciones en el mundo 2020. Ginebra, Suiza: OIM. Recuperado de <https://publications.iom.int/es/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2020>

OIM. (2019b). Tendencias migratorias en Centroamérica, Norteamérica, y El Caribe. San José, Costa Rica: OIM. Recuperado de <https://rosanjose.iom.int/SITE/es/tendencias-migratorias-en-centroamerica-y-el-caribe-junio-del-2019>

OIM. (2019c). Análisis de las encuestas de monitoreo de flujos nacionales venezolanos en sudamérica - Colombia, Ecuador y Perú 2018. Recuperado de https://migration.iom.int/system/tdf/reports/reports_fms_south%20america_colombia%20ecuador%20peru%202018.pdf?file=1&type=node&id=6107

OIM. (2019d). Glosario de la OIM sobre Migración. Ginebra, Suiza: OIM. Recuperado de <https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml-34-glossary-es.pdf>

OIM. (2020a). COVID-19: Desafíos para América del Sur N° 1 - Implicancias para la movilidad regional. Recuperado de https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Implicaciones_para_la_Movilidad_Regional_15_Abril_2020.pdf

OIM. (2020b). Informe Migratorio Suramericano N° 3. Tendencias migratorias en América del Sur. Buenos Aires, Argentina: OIM. Recuperado de https://robuenosaires.iom.int/sites/default/files/Informes/Tendencias_Migratorias_en_America_del_Sur_Marzo.pdf

OIM. (2020c). Monitoreo de Flujo de Población venezolana en el Perú DTM Reporte 7. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/Monitoreo%20de%20flujo%20de%20la%20poblaci%C3%B3n%20venezolana%20en%20el%20Per%C3%BA%20-%20DRM%20Reporte%207_0.pdf

OREALC/UNESCO Santiago. (2019). Estrategia regional de respuesta de la Unesco a la situación de personas en contexto de movilidad en América Latina y El Caribe 2019-2021. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369089>

OREALC/UNESCO Santiago. (2020a). Derecho a la educación bajo presión. Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Colombia. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373455>

OREALC/UNESCO Santiago. (2020b). Derecho a la educación bajo presión. Principales desafíos y acciones transformadoras en la respuesta educativa al flujo migratorio mixto de población venezolana en Perú. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375182>

OREALC/UNESCO Santiago. (2020c). Documento de trabajo Proyecto de investigación: Estado de los marcos normativos y las políticas nacionales para el acceso y la inclusión educativa de personas migrantes, refugiadas, solicitantes de asilo y retornadas de América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

OREALC/UNESCO Santiago. (2020d). Diagnóstico rápido sobre la disponibilidad de información sobre estudiantes en situación de movilidad en los sistemas de información educativa. Resumen ejecutivo. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374483?posInSet=22&queryId=3c96ff1e-b895-4232-8df4-04c3dd5c11b7>

Proyecto Migración Venezuela. (2019). Incidencias de pobreza en el país y la situación de los migrantes. Recuperado de <https://migravenezuela.com/web/articulo/pobreza-y-migracion-encolombia/1203>

R4V. (2021a). América Latina y El Caribe. Refugiados y migrantes venezolanos en la región. Recuperado de <https://data2.unhcr.org/es/documents/details/85343>

R4V. (2021b). Solicitudes pendientes de la condición de refugiado por país y Refugiados venezolanos reconocidos. Consultado el 10 de abril de 2021 en <https://r4v.info/es/situations/platform>

Secretaría de Relaciones Exteriores de México e Instituto de los Mexicanos en el Exterior. (s/f). Documento de transferencia del estudiante migrante del PROBEM. Documento no publicado.

Secretaría de Relaciones Exteriores de México e Instituto de los Mexicanos en el Exterior. (s/f). Acciones de educación para mexicanos en el exterior. Documento no publicado.

Superintendencia Nacional de Migraciones. (2020). Características sociodemográficas de la migración venezolana en el Perú, febrero 2017 - julio 2020. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/migraciones/informes-publicaciones/1116226-caracteristicas-sociodemograficas-de-la-migracion-venezolana-en-el-peru-febrero-2017-julio-2020>

UNESCO Institute for Statistics [UIS]. (2021). UIS.Stat: Capital expenditure as a percentage of total expenditure in public institutions. Consultado el 3 de marzo de 2021 en <http://data.uis.unesco.org/>

UNESCO. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del ODS 4. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2017). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2017/2018 - Rendir cuentas en el ámbito de la educación: cumplir nuestros compromisos. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261016>

UNESCO. (2019). Informe de Seguimiento de la Educación en el mundo 2019: Migración desplazamiento y educación - Construyendo puentes, no muros. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>

UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>

UNESCO. (2021). Seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por COVID-19. Consultado el 15 de abril de 2021 en <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF. (2014). Planificación, monitoreo y evaluación. Cuadernillo 14. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/7451/file>

UNICEF. (2019). Resultados preliminares: Evaluación de necesidades WASH en 4 departamentos de frontera: Arauca, La Guajira, Nariño y Norte de Santander. Recuperado de https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/presentacion_cluster_wash.pdf

UN DESA. (2020). Data: International Migrant Stock 2020. United Nations Department of Economic and Social Affairs Website. Recuperado de <https://www.un.org/development/desa/pd/content/international-migrant-stock>

Waters, M., Tran, V., Kasinitz, Ph. y Mollenkopf, J. (2014). Segmented Assimilation Revisited: Types of Acculturation and Socioeconomic Mobility in Young Adulthood. *Ethn Racial Stud*, 33(7), 1168–1193. Recuperado de https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01419871003624076?casa_token=3SKZ_-UdhXoAAAAA%3ABZv7MKeO5gYkuXygpFL2cHYjnf_nvDxdW3DNgcenLrqR931EpME70v8NAT16WxbrD5LPnedF1O0jjg

BUENAS PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DE PERSONAS MIGRANTES

